FACULTAD DE HUMANIDADES

Maestría en Docencia Universitaria

TESIS

PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS
en el marco de la enseñanza de disciplinas proyectuales.

Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
U.N.M.D.P.

Marzo 2007

Directora: MG. MARILINA LIPSMAN

Maestranda: Mª CRISTINA MARTÍNEZ

INDICE

Resumen. Pág. 4

Introducción. Pág. 5

Capítulo 1.
LA UNIVERSIDAD. Entre el conocimiento y las utopías. Pág. 14

1.1- El lugar del conocimiento.
1.2- Conocimiento y utopías.
1.3- Utopías desde una "Tierra Incógnita".
1.4- La Faud.

Capítulo 2.
EVALUACIÓN e INNOVACIÓN. Sentido y Significado. Pág. 29

2.1- La evaluación: perspectiva histórica.
2.2- Ética y racionalidad en la evaluación.
2.3- Campo semántico de la evaluación.
2.4- Calidad, acreditación y desarrollo.
2.5- La evaluación en el marco de la enseñanza de las Disciplinas Proyectuales.
2.6- El Taller como ámbito de aprendizaje y evaluación.
2.7- Capital social o los actores necesarios frente a las innovaciones.
2.8- La innovación en la evaluación.
2.9- Innovación y libertad de cátedra en el nivel superior.

Capítulo 3.
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Pág. 65

3.1- Elecciones y decisiones.
3.2- Mapa de ruta o etapas de la investigación.

Capítulo 4.
LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS: la cuestión del sentido. Pág. 79

4.1- Acerca de los alumnos.
4.2- Acerca de las áreas de Conocimiento.
4.3- Acerca de los docentes innovadores.
4.4- Nuevas relaciones para nuevas realidades.
4.5- La innovación desde la perspectiva de alumnos y docentes.
4.6- Relaciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje.
4.7- Las nuevas realidades.

Capítulo 5.

EL NÚCLEO DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS. Pág. 150

5.1- Propuestas centrípetas o hacia afuera del proceso de formación disciplinar.
5.1.1- Propuestas de aproximación profesional.
5.1.2- Propuestas de gestión del conocimiento.

5.2- Propuestas centrífugas o hacia el interior del proceso de formación disciplinar.
5.2.1- Propuestas recuperatorias de experiencias compartidas.
5.2.2- Propuestas de evaluaciones como instancias de aprendizaje.
5.2.3- Propuestas recuperatorias de conceptos anteriores.

5.3- Los procesos colectivos: claves para el desarrollo de las innovaciones.

Conclusiones. Pág. 170

Referencias bibliográficas. Pág. 178

Anexo.

a. Encuestas a estudiantes.
b. Documentos.
c. Entrevistas.
d. Micro-historia

Resumen

"...La representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social..."

R. Chartier [1]

Esta investigación, se propuso indagar y reflexionar sobre las propuestas de evaluación innovadoras en la carrera de arquitectura, con el objeto de construir dimensiones de análisis que aporten al conocimiento didáctico universitario en el campo de las disciplinas proyectuales. El estudio se desarrolló en el ámbito de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Nos propusimos identificar, analizar e interpretar las propuestas de evaluación innovadoras en la enseñanza de la carrera de arquitectura, desde una perspectiva crítico-interpretativa con el objetivo de reconocer en dichas prácticas el conocimiento disciplinar que se promueve y valida desde determinadas áreas en la enseñanza disciplinar. Nos propusimos asimismo, la construcción de categorías de análisis que permitan aportar conocimiento didáctico a la teoría y la práctica proyectual. Focalizamos nuestro trabajo en las propuestas evaluativas de las asignaturas no troncales de la estructura curricular de la carrera, bajo la premisa de indagar sobre la innovación en las áreas y asignaturas aportantes a la centralidad que representan las asignaturas proyectuales en la formación disciplinar. Nuestro objeto de conocimiento se fue delimitando desde la mirada de los alumnos y luego de los docentes, en torno a las innovaciones en la evaluación, entendiendo que en la combinación de ambas fuentes se potenciarían las posibilidades interpretativas del presente trabajo. Además, enriqueció la mirada el análisis de documentos curriculares, instrumentos de evaluación, entre otros. Finalmente, planteamos una propuesta categorial a partir del hallazgo empírico de recurrencias y de la interpretación de un núcleo estructurante a las evaluaciones innovadoras, que entendemos representan las claves de las propuestas aquí analizadas.

[1] Chartier, R., (1991). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marín*. Madrid: Taurus.

Introducción

"La arquitectura es un oficio de servicio, pues eso es lo que es: un servicio. La arquitectura es un oficio complejo porque el momento expresivo formal es un momento de síntesis fecundado por todo aquello que se encuentra detrás de la arquitectura: la historia, la sociedad, el mundo real de la gente, sus emociones, esperanzas y esperas; la geografía y la antropología, el clima, la cultura de cada país donde se va a trabajar; y, de nuevo, la ciencia y el arte. La arquitectura es un oficio artístico, aunque al mismo tiempo también es un oficio científico; éste es justamente su hecho distintivo".

Renzo Piano[2]

Nuestro trabajo de investigación se centró en la carrera de arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño[3] de la UNMDP. Nuestra elección, nacida desde la pertenencia disciplinar en la profesión y la docencia desde hace veinte años, reconoce el interés por recuperar desde un análisis teórico-interpretativo, las prácticas innovadoras que, siendo reconocidas por docentes y alumnos, nos permitieran generar conocimiento didáctico que aporte a la evaluación en el marco de la enseñaza disciplinar.

El objeto de conocimiento se construyó a partir de la elección de las fuentes de información y la delimitación del campo de estudio. En el primer aspecto, se definieron como informantes primarios y secundarios sobre las evaluaciones innovadoras a los alumnos y docentes respectivamente, entendiendo que en la combinación de ambas fuentes se potenciarían las posibilidades interpretativas del presente trabajo.

En la delimitación del campo de trabajo definimos previamente las áreas y ciclos que se excluirían del análisis en función de premisas que se explicitan en el capítulo metodológico. La carrera de arquitectura se estructura sobre tres ciclos (introductorio, básico-profesional y de orientación) y tres áreas de conocimiento definidas como: arquitectónico-urbanística, histórico-social y tecnológico-constructiva.

---

[2] Piano, R., (2006). *La responsabilidad del arquitecto. Conversación con Renzo Cassigoli.* España: G. G.

[3] A partir del año 1995 se incorpora la carrera de Diseño Industrial, dando el nombre de FAUD a la Unidad Académica.

El área arquitectónico-urbanística se considera *troncal* a la formación disciplinar, en tanto eje conductor de la formación proyectual y a ella remiten las demás áreas. En este sentido, nos interesaba particularmente trabajar con las asignaturas de las áreas no-troncales, desde su condición de *periferia* respecto de la centralidad asignada al área proyectual no sólo en la definición curricular, sino básicamente en la visión colectiva de alumnos y docentes, sobre lo cual profundizaremos en la explicitación metodológica de nuestro trabajo, aunque es necesario aclarar que los términos de periferia y centralidad se circunscriben al ámbito de la comunidad de práctica, y, en modo alguno tienen un sustento curricular explícito.

Respecto de los ciclos, la carrera está diseñada en un Ciclo Introductorio (primer año), el Ciclo Básico-profesional (de segundo a cuarto año) y el Ciclo de Orientación (de quinto y sexto año de la carrera).
Dado que nuestra fuente primaria de información serían las encuestas estudiantiles, se excluyeron de este trabajo los alumnos del Ciclo Introductorio entendiendo que su condición de alumno de primer año, les ofrecía escasos elementos de análisis para la encuesta dado que su parámetro de juicio, en todo caso, se constituía a partir de la comparación con el nivel educativo anterior, campo que no estaba dentro de los intereses del presente trabajo. En este punto, se hace necesario aclarar que aunque exceda los límites del presente trabajo, reconocemos en el Ciclo Introductorio y su articulación con el polimodal un campo de trabajo en sí mismo, en relación con las políticas de ingreso y permanencia en el nivel superior.

Definido entonces el objeto de conocimiento, y en la convergencia de ambas fuentes informativas, -docentes y alumnos- se estableció la muestra sobre la cual trabajar, donde el análisis de los documentos buscó responder algunas de las preguntas que guiaron nuestra investigación:

- ¿Qué recurrencias y/o discontinuidades se manifiestan en las evaluaciones consideradas innovadoras?, ¿Se pueden establecer rasgos o tendencias por áreas, ciclos o

departamentos? ¿Se establecen zonas de contacto y/o transferencia entre las mismas?

- ¿Qué representación del conocimiento se valida en las evaluaciones consideradas innovadoras? Esos conocimientos, ¿se reconocen como centrales o periféricos de la asignatura, del área, de la carrera?
- ¿Qué prácticas se validan en las propuestas innovadoras? ¿Se pueden reconocer discursos, paradigmas o modelos de referencia o representan propuestas particulares de las cátedras trabajadas?

Poder avanzar en esta dirección nos permitió interpretar y sistematizar información presente hacia el interior de las cátedras, en la expectativa que la misma nos permita abrir algunas líneas hacia el conocimiento didáctico en el contexto de una disciplina proyectual como la arquitectura, donde la investigación pedagógica no forma parte de la tradición académica.

La interpretación de documentos se combinó con un estudio exploratorio a través de entrevistas a los docentes responsables de los documentos seleccionados, en la búsqueda de información que nos habilitara para trabajar con cierto grado de profundidad algunas cuestiones, ya tratadas por M. Lipsman (2002) en su Tesis de Maestría y que entendimos nos permitirían sostener o desestimar una dimensión representativa de los docentes-cátedras de esta disciplina, como son:

- Qué supuestos y creencias sostienen las evaluaciones innovadoras en términos de tradición y cambio. ¿Se convierten las innovaciones en tradición para la cátedra o constituyen experiencias particulares? ¿Ejercen influencia sobre el qué y el cómo se enseña? ¿Cuáles son las dificultades que se presentan hacia su implementación?
- Las innovaciones, ¿Responden a concepciones teóricas o reflejan el devenir de las prácticas? ¿Surgen como respuesta a un proceso de reflexión acerca de la pertinencia y validez del

conocimiento que se viene validando o como necesidad de renovación formal de los instrumentos?

- ¿Podemos reconocer, hacia el interior de las cátedras, instancias meta-evaluadoras que podrían propiciar aún de manera indirecta, la introducción de innovaciones en las evaluaciones del aprendizaje?

Realizar una investigación de carácter interpretativo en didáctica, en la Facultad de Arquitectura, representa un desafío desde dos perspectivas: en lo personal, por la pertenencia profesional a un ámbito donde nos formamos y ejercemos la docencia, y por cuanto la evaluación constituye una de las temáticas de mayor interés para nosotros; en lo institucional, porque la ausencia de tradición en la investigación didáctica, compromete a este trabajo desde la expectativa de iniciar una tarea que tenemos pendiente.

Como sucede en otras disciplinas y unidades académicas, la fuerte presencia de la profesionalización, y del ejercicio liberal de la misma, ha ido conformando una tradición de enseñar –y por ende del evaluar-, donde el docente es validado por su conocimiento de la disciplina, ya sea por la práctica laboral como por su actividad en investigación (no didáctica) donde paradójicamente, queda fuera la formación pedagógica.

En este sentido, la FAUD, para la carrera de arquitectura, adhiere a un modelo institucional de enseñar, que en términos de estructura académica se organiza sobre la base de Secretarías y Departamentos. Sin embargo, dentro de este esquema, no se define explícitamente un espacio destinado a reflexionar y coordinar la actividad principal que se desarrolla en la facultad, como es la práctica docente en el grado.

Al respecto resulta esclarecedor el pensamiento de D. Allen (2000) en referencia a la comunidad educativa, y a la dificultad de integrar prácticas a estructuras que en su dinámica interna no las contemplan.

Asimismo, los docentes, embarcados en la lógica de las cátedras, encuentran difícil participar en proyectos reflexivos más amplios, toda vez que las áreas de conocimiento suelen convertirse en espacios estancos, con escasa o nula articulación entre sí de no mediar una política y un espacio donde tales actividades se lleven adelante y se sostengan en el tiempo.

En este sentido, señalan D. Smith y D. Ruff (2000):

"Como casi todos los docentes trabajan aisladamente, rara vez tienen ocasión de ver lo que hacen sus colegas o los alumnos de otros maestros. Por esta razón es necesario crear procesos y herramientas para que los docentes puedan investigar, reflexionar y mejorar su practica en forma colectiva" (237)

Finalmente, coincidimos en el interrogante que plantea D. Allen (2000) cuando se pregunta:

"¿Por qué es que más maestros no han creado –o han in tentado crear- una "comunidad de aprendizaje profesional"? (32)

En nuestro ámbito académico –y no obstante la ausencia de una "cultura de la indagación" en torno a las prácticas- , reconocimos procesos reflexivos y acciones innovadoras en el marco de las prácticas evaluadoras, pudimos reconstruir algunas de las historias de vida que subyacen al interior de las cátedras innovadoras, y, en suma, es en este sentido donde esperamos que nuestra investigación constituya un aporte en un territorio aún inexplorado en la Faud, como es la institucionalización de espacios de reflexión y debate docente.

Finalmente, aspiramos a reconocer los procesos que intervienen en la construcción de evaluaciones innovadoras, en la expectativa de clarificar las concepciones que van definiendo los *"sujetos y objetos de evaluación"* en términos de S. Celman (2003), para, a partir de este conocimiento, intentar una aproximación a la cuestión de la mirada, en la línea de trabajo de E. Eisner (1998).

En esta perspectiva, comprender cuál es el conocimiento que se valida en las evaluaciones consideradas innovadoras, tanto como los modos de evaluar y si estos conocimientos se reconocen como centrales o periféricos de la asignatura, del área, de la carrera, será información de relevancia en la búsqueda de aportes futuros en torno del objeto de evaluación para la disciplina.

PROPÓSITOS.

Los objetivos de nuestra investigación:

- Identificar, describir e interpretar las propuestas de evaluación innovadoras en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, como es la carrera de arquitectura.
- Reconocer, analizar y comprender en estas prácticas innovadoras el conocimiento disciplinar que se promueve y valida.
- Construir categorías de análisis que permitan aportar conocimiento didáctico a la teoría y la práctica de la enseñanza disciplinar de nivel superior.

ANTECEDENTES

Entre las principales investigaciones tomadas como antecedente para este proyecto, en el ámbito nacional tomamos el trabajo de quien nos dirige, la Tesis de Maestría "Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación", de Marilina Lipsman (febrero de 2002). Este trabajo representa un territorio interesante de referencia tanto por su pertenencia a la educación superior en el ámbito de la educación pública en nuestro país, como por el amplio espectro de reflexiones en torno a similitudes y diferencias en el campo de las evaluaciones innovadoras, teniendo en cuenta la pertenencia al área de las ciencias denominadas tradicionalmente como naturales para el trabajo de M. Lipsman, y humanísticas para nuestro estudio.
Asimismo, tomamos como referencia el estudio de A. Hargreaves y otros (2001), sobre profesores de los niveles intermedios dentro del contexto de la reforma curricular en Toronto, Canadá. Los autores trabajan las concepciones desarrolladas por los profesores en los procesos de incorporación y puesta en práctica de la reforma. Es interesante su mirada respecto de lo que refieren como proceso intelectual del cambio y las diferentes perspectivas de la innovación en el aula.

Otra referencia lo constituye el Proyecto Zero de Harvard, en Gardner H. (1995) en lo que respecta a sus investigaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas artísticas. Este proyecto, formado por un grupo de investigadores de la Escuela de Postgrados de la Universidad de Harvard, que ha estado investigando acerca del desarrollo del progreso de aprendizaje en niños y adultos durante 30

años, representa un interesante marco de referencia en lo que concierne a la comprensión de los procesos inherentes a la formación de estudiantes reflexivos e independientes. En el campo de las disciplinas artísticas, del cual participa la arquitectura en ciertos aspectos, sus aportes constituyen un marco preferencial toda vez que remite a los individuos en interacción con las disciplinas artísticas en el contexto de las instituciones.

Si bien en un contexto diferente del nivel superior, pero en referencia a la evaluación a partir de los trabajos de los alumnos, en el marco del uso de portfolios, hemos revisado el proyecto de Sherry P. King y Lauren Campbell-Allan (2000), desarrollado en la Escuela primaria Carrie E Tompkins (CET) del distrito Croton-Harmon. Nuestro interés en las investigaciones de evaluaciones a través de portfolios, remite a una práctica que en nuestro contexto se halla íntimamente asociada a las formas de enseñar, aprender y evaluar. En la formación disciplinar de los estudiantes de arquitectura, al igual que en las disciplinas artísticas, la carpeta de proceso, que forma parte de la práctica cotidiana en las asignaturas troncales, también desempeña un papel a indagar en las asignaturas aportantes sobre las cuales hemos enfocado nuestro análisis.

Si en el proyecto del CET, resulta interesante el proceso institucional llevado adelante para incorporar estos instrumentos a la evaluación, en nuestro análisis nos permitió, al establecer puntos de contacto entre los portfolios y las carpetas de proceso indagar sobre la influencia de las prácticas de las asignaturas troncales sobre las concepciones de alumnos y docentes en torno a las evaluaciones innovadoras.

En este sentido, reconocemos relaciones a partir de la definición en el uso de los portfolios cuando las autoras señalan:

"Los portfolios no se concibieron como instrumentos de calificación, sino como vehículos para un tipo diferente de evaluación: la reflexión de los alumnos sobre su propio trabajo, la reflexión del docente sobre el trabajo de los alumnos y la reflexión del docente sobre su propia labor" (2000:222).

De este trabajo rescatamos asimismo el concepto de proyecto grupal tanto como la mirada de docentes y alumnos respecto de los productos desarrollados.

Hemos tomado el estudio de R. Curtis, P. Weeden y J. Winter (2002) sobre la intuición en la evaluación. En este estudio los autores indagan sobre las estrategias que despliegan los docentes, teniendo como marco común de referencia, la intuición.
Si bien el concepto de intuición en la tarea docente y de éste en las evaluaciones es trabajado extensamente por varios autores, nos resultó pertinente éste en especial, dado que los autores analizan la temática desde la perspectiva de docentes de diferentes áreas como lengua, matemática y geografía; precisamente esta apertura hacia diferentes asignaturas resultó particularmente interesante para nuestro análisis, dado que trabajamos con distintas áreas de conocimiento dentro de la enseñanza de la arquitectura.

En torno al concepto de intuición en la tarea docente, también tomamos en parte los estudios de D. Johnson (2000), donde trabaja sobre el concepto de intuición en paralelo con los modelos discursivos como una concepción compartida por los académicos que comparten un mismo entorno cultural.
El trabajo sobre la intuición y el discurso, se desarrolló a partir de una serie de estudios interrelacionados, con un grupo de diez especialistas. Si bien el trabajo de Johnson se centra en el lenguaje, nos resultó interesante el tratamiento de las estrategias intuitivas en entornos académicos como referencia a nuestro análisis.
La cuestión de la intuición en la tarea docente, y, en la evaluación en particular, revestía importancia para nuestro análisis, dado que el conocimiento del medio que teníamos daba cuenta de un perfil docente caracterizado por una ausencia de capacitación pedagógica en la mayoría de los profesores y auxiliares de la carrera, lo cual nos hacía prever la presencia de estrategias que en principio caracterizábamos como intuitivas por parte de los docentes, cuestión que iremos analizando en las entrevistas realizadas.

Un antecedente particular para nuestro trabajo lo constituye el estudio de D. P. Wolf (1988) en torno a la evaluación en el campo de las artes visuales.
La arquitectura, -que como disciplina reconoce puntos de contacto con las artes visuales tanto como con la ciencias exactas-, participa de ciertas prácticas de las primeras, asociadas a una manera de enseñar y evaluar basada en modelos que podríamos definir como del orden cualitativo. Precisamente en este ámbito

incursiona D. P. Wolf cuando trabaja en escuelas públicas en el campo de las artes visuales, en busca de lo que D. Allen (2000) define como *"información cualitativa sustancial"*. En este sentido, D. Allen citando a Wolf (1988) afirma:

"Las artes visuales son algo más que una materia escolar; tienen ciertas propiedades que las convierten en un contexto estimulante para replantearnos cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos". (26) y resume estas propiedades en tres aportes a la evaluación escolar:

"...La importancia de los proyectos a largo plazo que impulsan a los estudiantes hacia una búsqueda de significado individual; el uso de portfolios para ver los procesos que subyacen al desarrollo a largo plazo, y entrevistas reflexivas que alientan a los alumnos a formarse un juicio sobre su propio trabajo y sobre ellos mismos como estudiantes" (29).

Para nuestro trabajo, estos estudios constituyen un interesante aporte en dos aspectos: para la indagación de las prácticas disciplinares, en tanto las propiedades referidas por el autor para las artes visuales también forman parte de la enseñanza y evaluación de la arquitectura; y, especialmente, como antecedente de los procesos de asimilación en las propuestas innovadoras que trabajamos, de prácticas convalidadas en la tradición académica.

Finalmente, sin llegar a ser un referente en el sentido teórico, nuestro trabajo La evaluación de los aprendizajes. Documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Años 1987-2001[4], sí lo es en el sentido de recuperación de propuestas evaluativas al interior de una cátedra; constituyó, en este sentido un estímulo para indagar en las historias detrás de las innovaciones y justifica en parte el presente trabajo investigativo, toda vez que nos permitió recuperar en el lapso de casi diez años de trabajo, el impacto de las innovaciones sobre las prácticas docentes y los grupos que las llevan adelante.

[4] Ver Anexo.

Capítulo 1

LA UNIVERSIDAD.
Entre el conocimiento y las utopías.

- "Ha llegado a mis oídos que los estudiantes de su Escuela se están levantando contra mi coronación? ¿Es que hay nuevos traidores en mis filas?", preguntó Bonaparte.
- "Es natural. –respondió Monge- Me costó mucho hacerlos republicanos y, como usted ha cambiado de casaca tan bruscamente, no he tenido tiempo todavía de hacerlos imperialistas"[5].

Esta anécdota –atribuida al emperador Napoleón Bonaparte y el matemático francés Gaspard Monge, creador de la geometría descriptiva, -herramienta indispensable para la representación bidimensional de la tridimensionalidad de los objetos-, puede resultar ilustrativa para hablar de los cambios de mentalidad, del conocimiento y las utopías en la educación superior.
Obviamente, -y de ser verídica la anécdota-, no sólo mediaba una cuestión de tiempo en el cambio de mentalidad de los universitarios reclamada por el emperador: la convicción en los principios republicanos de Gaspar Monge, desechaba afortunadamente un giro hacia el imperialismo en una de las Escuelas más importantes de Francia.

1.1- El lugar del conocimiento.

Las universidades, nacidas en la Europa medieval como modelo de sistematización en la transmisión del conocimiento han tenido, por principio, tiempos más largos frente a los cambios de mentalidad, y esto dicho no en su desmedro, sino a cuenta de la fiabilidad del conocimiento en particular y de la ciencia en general.
Mientras las universidades estaban surgiendo en las ciudades medievales, sacando a la luz la cultura clásica celosamente guardada y seleccionada en los

---

[5] En Educyt (2001, septiembre). Noticias de Educación, Universidad, Ciencia y Técnica. [On Line]. Disponible en http://www.fcen.uba.ar/prensa.

monasterios, los burgueses ya "soñaban" con el futuro. Como señala L. Moledo (2004):

"...*En realidad, el futuro fue un invento de la burguesía y su idea de progreso, personal primero, social después...*".

Sin embargo, esto no fue siempre así y, de hecho, a partir del siglo XV las universidades se constituyeron en motores y difusores del cambio de mentalidades, especialmente gracias al humanismo y a las llamadas ciencias naturales.

Siguiendo al autor,

"...*Fue a partir de la Ilustración, que la imaginación viró definitivamente del pasado hacia el futuro ubicando en el futuro la edad de oro y el bienestar. No fue así, pero el desarrollo de la técnica respetaba la inflexible flecha del tiempo de la termodinámica, y en especial, el arrollador avance y éxito de la ciencia desde que la Revolución Científica rehizo el universo, le dio a la idea de progreso y de futuro solidez, consistencia, armonía y el socialismo ubicó en el futuro una utopía...*".

En el período denominado como de la Ilustración, donde el conocimiento se despega de su pasado clásico y apuesta al futuro, todo el saber de la época podía ser contenido en una sola obra colectiva: la Enciclopedia, objeto que serviría por igual a los intereses de autoafirmación intelectual de la burguesía y a la difusión del iluminismo. Todo el conocimiento en una obra, quizá la primer gran obra de la incipiente industria cultural.

Las especializaciones, en cambio, con su correlato en la multiplicación del conocimiento, son un producto casi reciente: de la modernidad. Incluso, la denominación de científico en los términos actuales que definen una profesión, recién se comenzó a utilizar en Inglaterra a mediados del siglo XIX. Del conocimiento que podía abarcarse en una Enciclopedia, a la discutible definición de *sociedad del conocimiento* del siglo XXI, lo que subyace es precisamente la relación entre sociedad y conocimiento.

Durante los casi trescientos años posteriores a la revolución científica de los siglos XVI y XVII, los efectos sobre la ciencia y la sociedad marcaron profundamente

esta relación; las revoluciones industriales y el posterior paradigma tecnológico definieron modelos de conocimiento en una sociedad lanzada hacia el futuro.
La globalización y mundialización actuales, establecen en tanto, las formas de consumo y apropiación social del conocimiento. En cada proceso de cambio de paradigma, sin embargo, se ha profundizado la polarización mundial entre países ricos donde la sociedad se apoya en el dominio de la ciencia y la tecnología y países pobres con nuevos destituidos sociales. En este contexto la universidad ha sido el lugar del conocimiento y la sociedad su primer beneficiario pero también, su principal excluido según el paradigma socio-tecnológico que defina la relación entre ambos.
Dice el documento de OCDE (2006), al respecto de la excelencia y pertinencia de la Universidad en América Latina y el Caribe:

"La historia de la institución universitaria, desde su creación en el ya distante siglo XIII hasta este tercer Milenio que comienza, es la historia de la perseverancia de un ideal: la siempre valiente defensa del principio de que hombres y mujeres, substituyendo el recurso fácil de la autoridad por el de la confianza en las posibilidades de su razón, pueden construir su destino de manera solidaria y libre. Institución singular, de sorprendente duración, se apoya en el cultivo abierto y autónomo del conocimiento, tomando siempre partido por la dignidad humana y buscando alejar todo aquello que, bajo las máscaras más diversas, flagela esa dignidad. En cada circunstancia histórica es a este ideal que cumple volver, y es sobre sus bases que interrogamos la siempre renovada historia humana. Por estar comprometida permanentemente con valores humanistas, la universidad tiene como esencia entender como indisolubles el libre cultivo del conocimiento y la sensibilidad para la extensión de los beneficios resultantes a seguimientos cada vez más amplios de la sociedad".

Vemos entonces que la universidad como *lugar de conocimiento,* adquiere en el contexto contemporáneo roles que implican grandes desafíos: la búsqueda de la excelencia, la pertinencia y la inclusión social, la inserción innovadora en un contexto globalizado, la consolidación en un humanismo originario, etc.

1.2- Conocimiento y utopías.

Partiendo de la diversa relación entre sociedad y conocimiento en contextos socio-históricos determinados, en la búsqueda e implementación de cambios en la educación superior, subyacen las nociones de tradición y cambio como variables de discusión ligadas a un pensamiento que ha visto, históricamente, estos conceptos como antagónicos y rara vez como elementos de un pensamiento dialógico, en términos de Edgar Morín (2002).

Vemos que en muchas ocasiones, la imposibilidad por hacer dialogar cambios y tradiciones, ha derivado en reformas educativas desde la resistencia y el rechazo, dando lugar a grandes procesos reformistas sin "que cambie nada", o, por lo menos, sin que comprometa profundamente las estructuras mentales de los sujetos y actores de la educación. En el otro extremo, existen experiencias en las cuales los cambios en la tradición, han significado verdaderas rupturas con el pensamiento anterior, comprometiendo la esencia misma de las instituciones; en este sentido, un ejemplo interesante se presenta en el análisis de los cambios estructurales que transformaron la universidad de élite en universidad de masas en países latinoamericanos como la Argentina.

Sin embargo, la dificultad para el pensamiento dialógico persiste, como lo revela el hecho que a más de cincuenta años de cambios tan profundos en la universidad argentina, los resultados no hagan sino confirmar una manifiesta dificultad en conciliar una tradición de buena enseñanza con un cambio de cantidad de beneficiarios.

El Movimiento Reformista de 1918 reunía entre sus temas centrales no sólo los reclamos emblemáticos de autonomía y cogobierno, sino otros tal vez menos conocidos pero no menos importantes, como un *"cuestionamiento a la universidad como fábrica de exámenes y títulos profesionales y la renovación pedagógica"* (F. Lamarra, 2003:30)

O como señala M. Lipsman (2006), en referencia a la línea de investigación sobre Tradiciones y perspectivas en la Enseñanza, que lleva adelante la asesoría pedagógica de la FFyB de la UBA:

"La Universidad de masas –no la universalización de la universidad- tiene como objeto enseñar algo a muchos; la producción de conocimiento científico es cada vez más especializada y detallada sobre un aspecto cada vez más chico del mundo, y la enseñanza en las Universidades se transforma con los modos de conocer. Podríamos decir que la ecuación

universitaria de "enseñar todo a algunos" pasa a ser "enseñar algo a todos". En este marco es donde la articulación particular que hace la pedagogía sobre la enseñanza puede ser potente para la universidad porque hace preguntas sobre la formación más plena del hombre".

Preguntarse sobre la *formación más plena del hombre* desde las universidades, es lógicamente hacerlo en términos de sociedad, especialmente en términos de movilidad e igualdad social.

Dice E. Morín (2002)

"...Se trata de armar cada mente en el combate vital por la lucidez...y para ello será necesario... *articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento...esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento... A este problema universal está enfrentada la educación del futuro, porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios...".*[6]

En esta línea, entendemos que pensar dialógicamente los problemas de la educación superior, de manera que tradición y cambio no se visualicen como unidades excluyentes sino, siguiendo a E. Morín (2002) *"...de manera complementaria pares antagónicos"*, debiera incluir la superación de los buenos paradigmas antes que su sustitución.

En este sentido el paradigma de la universidad de masas como la Argentina donde el "enseñar algo a todos", significó un avance sustancial en términos de igualdad de acceso al conocimiento, no ha perdido vigencia, -y seguramente también sea pertinente en las sociedades donde esta demanda está aun pendiente-, pero resulta insuficiente en el contexto globalizado.

En nuestra universidad argentina, pública y gratuita, tal vez el pensamiento de E. Morín, debiera traducirse no literalmente como un cambio de paradigma, sino como una superación del buen paradigma.

---

[6] Ver E. Morín (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Cáp. 1 Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Una superación del paradigma de *enseñar algo a todos* implicaría, entonces sí, replantearse en términos de E. Morín el conocimiento pertinente y el pensamiento complejo, el tratamiento del error y la ilusión, la incertidumbre, la condición humana...donde la universidad se permita trascender las especificidades del conocimiento disciplinar.

1.3- Utopías desde una "Tierra Incógnita"[7]

Como en la anécdota de G. Monge y Napoleón I, sería deseable que los cambios de mentalidad en educación, antes que responder a la sustitución de un modelo por otro, provengan de debates críticos y consensos que alimenten un pensamiento superador, que permita "*sacar adelante* la educación", que como expresión de deseo en el habla cotidiana, no es más que el reflejo exacto del significado etimológico del término.
Educar, palabra de raíz griega *deum*, significa precisamente "sacar adelante".
En esta "tierra incógnita", habrá utopías que no pueden estar ausentes del debate sobre la educación del futuro, concientes que la Universidad es el lugar del conocimiento, pero también de las utopías inclusivas, de paradigmas que no han perdido su razón de ser, sea porque aún no han sido logrados, sea porque tienen la virtud de recrearse en nuevas utopías.

---

[7] Durante los primeros días de mayo del año 1507, un grupo de intelectuales - nucleados en el llamado Gimnasio de los Vosgos, en Lorena-terminó la impresión de la Cosmiographiae Introductio.
La obra, compilada por el cosmógrafo y cartógrafo alemán Martin Waldseemuller, de la Universidad de Brisgovia, afirmaba en uno de sus párrafos: *"Ahora estas partes del mundo, Europa, África y Asia, han sido exploradas en todas las direcciones, y, como se probará en el siguiente trabajo, Amerigo Vespucci ha encontrado una cuarta parte. No veo con qué derecho alguien se pueda oponer a que de Amerigo, autor del descubrimiento, hombre de genio sagaz, se llame América, es decir Tierra de Amerigo..."*

En 1513, cuando Waldseemuller advirtió el error de haberle atribuido el hallazgo de un nuevo mundo a Vespucci, en las siguientes reediciones de su obra, llamo "Tierra Incógnita" al continente descubierto por Colón.
Pero, para ese entonces, el Nuevo Mundo ya era popularmente conocido como América.

1.4- La Faud. [8]

"Cada establecimiento institucional configura un ámbito
en donde se reproduce en parte la configuración social general
y en donde se generan formas peculiares de organización
en instituciones que las legitiman y garantizan"

Lidia Fernández, (1994).

En los últimos diez años, no es mucho el material relevante para intentar un análisis interpretativo que permita poner en contexto las particularidades de la FAUD en el marco de la universidad pública nacional.

Sin embargo, y dada la escasez de material estadístico y diagnósticos en general en nuestros ámbitos académicos locales, es auspicioso contar con un documento de relativa reciente difusión, en la perspectiva de un acercamiento al contexto académico donde realizamos nuestro trabajo.

Si bien la FAUD no ha de abstraerse de las condiciones y dificultades generales de las Unidades Académicas de la UNMDP, y éstas de las de las Universidades Nacionales, el documento Diagnóstico y Propuesta de Ordenamiento Curricular (2001) de la Secretaría Académica de la FAUD, constituye todavía hoy un interesante material para el análisis y la discusión[9].

Antes de avanzar en este sentido, recordemos que la UNMDP se convirtió en universidad nacional en el año 1975, a partir del denominado Plan Taquini cuyo autor Alberto Taquini era, en ese momento, decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Otro dato significativo para dimensionar la Faud en el contexto de este análisis, está dado por su ubicación geográfica en el territorio nacional, constituyéndose en la facultad de arquitectura más austral del país, y, recibiendo en consecuencia estudiantes de una extensa región al sur de su localización en la ciudad de Mar del Plata[10].

---

[8] Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.

[9] Aclaraciones: Los sombreados y resaltados no son originales siendo de responsabilidad propia. Algunos datos se hallaban equivocados en el original, respecto de la sumatoria de totales por lo cual fueron corregidos. Algunos datos se hallaban incompletos y fueron completados con fuentes propias. Algunos datos se hallaban incompletos y se dejaron en blanco ante la imposibilidad de ser completados, y se hallan señalados en el comentario.

[10] Si bien no forma parte de este análisis, no podemos dejar de señalar que la condición

En la Faud se dictan tres carreras, dos de carácter presencial: Arquitectura y Diseño industrial, y una semi-presencial: Tecnicatura en Gestión cultural. A los efectos de este trabajo, hemos seleccionado del documento aquella información referida a las carreras presenciales, dado que comparten tanto determinadas características de las prácticas como gran parte del cuerpo docente, a partir de las asignaturas comunes como matemática e historia.

Volviendo al documento,-en parte analizado en nuestro anterior trabajo de Especialización-, representa una foto de la realidad académica que nos permite contextualizar el ámbito donde llevamos adelante este trabajo.
Como se verá, del informe se desprenden algunos datos coincidentes con la realidad de la educación superior nacional, como son la prolongación del tiempo de duración de la carrera en relación con la currícula, y el alto porcentaje de auxiliares ad honorem; en otro orden, el documento sitúa algunos datos que difieren de la realidad en otras unidades académicas, en especial aquellas que derivan de las llamadas ciencias duras, como ser el bajo porcentaje de dedicaciones exclusivas, solo un 4% de la planta docente, lo cual da cuenta de un perfil docente para la enseñanza de la arquitectura, sostenido a partir de docentes simples y en un porcentaje muy inferior por dedicaciones parciales.
En este sentido, la Faud presenta, a los efectos de este trabajo, un contexto académico bien diferente respecto del analizado en la Tesis de M. Lipsman (2002), donde el perfil docente se compone en un alto porcentaje por docentes con dedicaciones exclusivas y semi exclusivas.

Duración curricular de la carrera de arquitectura: 6 años.

6 años	11,29 %
7 años	23,63%
8 años	22,84 %
9 años	17,35 %
10 años	9,44%
Más 10 años	15,45 %
Entre 7 y 9 años	63,82 %

Tabla[11]

de la ciudad de Mar del Plata como centro turístico, genera condiciones particulares en la vida del estudiante universitario.
[11] Duración promedio sobre 1896 alumnos relevados

Desde nuestra perspectiva, estos datos reflejan una realidad preocupante en varios sentidos:

En lo institucional, tanto como reflejo de un divorcio entre la planificación y la realidad, (por cuanto muestra un diseño de carrera planteado en seis años, sólo cumplimentado por el 11,29% de los egresados), como por su consecuencia directa: un 63.82% de los alumnos, que resuelve su carrera universitaria en un lapso que excede en hasta tres años el previsto institucionalmente.

En lo social, en virtud del incremento del costo humano y económico que dicha demora significa para la sociedad, por cuanto implica diferir el ingreso al campo laboral, en una economía social que permanentemente requiere mayor flexibilidad y capacitación.

Duración de la carrera de diseño industrial: 4 años y la tesis.

7 años	33,85 %
8 años	17,27 %
9 años	15,11 %
10 años	9,35 %
Más 10 años	
Entre 7 y 9 años	66,23 %

Tabla[12]

Se desconocen los motivos por los cuales no hay datos sobre el porcentaje de alumnos que pudiera resolver la carrera en cinco o seis años, pero aún salvando esta ausencia, los datos aportados no hacen sino confirmar lo señalado para el caso de la carrera de arquitectura.

En ambos casos, la ausencia de títulos intermedios, problemática que está siendo abordada en ámbitos de la FAUD, impide a los alumnos iniciar una inserción laboral ya sea como experiencia durante los años en que concluya la carrera, o como recurso posible en el caso de abandonarla.

Sin embargo, un título intermedio tampoco debiera ser contemplado aisladamente de las posibilidades reales hacia la inserción laboral por lo menos en dos frentes: en el ámbito interno, la altísima carga horaria de los alumnos,

[12] Duración promedio sobre 139 alumnos.

incompatible con un desempeño laboral serio y en lo externo, el tipo de demanda que el mercado exhibe.

Planta docente para ambas carreras

Asignaturas homologadas[13]	14 %
Diseño	26 %
Arquitectura	60 %
Total	100 %

Consideramos que si bien tanto la matrícula histórica de cada carrera como la antigüedad de cada una dentro de la FAUD establecen una proporción ajustada al cuadro, no es menos cierto que existe un desfasaje entre el cuerpo docente de cada carrera, especialmente si se tiene en cuenta el crecimiento sostenido de la matrícula para la carrera de Diseño Industrial.

Cargos de la planta docente ambas carreras

Profesores[14]	6 %
Jefe de Trabajos Prácticos	14 %
Auxiliares graduados	53 %
Auxiliares alumnos	6 %
Auxiliares adscriptos[15]	21%
Total	100 %

Podemos afirmar que en general, y dadas las características del dictado de las materias en la FAUD, es todo el cuerpo docente el afectado a la docencia, no existiendo, insistimos, en general, roles excluyentes entre profesores y auxiliares en el desarrollo de la docencia, como sí se observan en otras carreras.

Es práctica habitual en la FAUD, la presencia activa de los profesores en las Clases Prácticas, como asimismo la promoción de auxiliares en participar en algunas instancias teóricas.

---

[13] Historia y Matemática.

[14] Incluye Titulares y Adjuntos.

[15] Dada la ausencia de datos respecto del porcentaje de adscriptos, inferimos que sea del 21% restante.

Dicho esto, no escapa a este análisis, un dato que, asociado al próximo, da cuenta del modo en que se construye la relación docente-alumno; hablamos de una práctica de la enseñanza disciplinar sostenida en un 94% por auxiliares. Si a ello le sumamos la dedicación a esa práctica, el diagnóstico da cuenta de un sistema con problemas complejos en la búsqueda de las buenas prácticas.

Dedicaciones docentes en ambas carreras

Dedicaciones Exclusivas	4 %
Dedicaciones Parciales	14 %
Dedicaciones Simples	75 %
Ad Honorem	7 %
Total	100 %

Si tenemos en cuenta que el 89% de los cargos están cubiertos por dedicaciones simples y parciales, y de ese total el 75% corresponde a dedicaciones simples, cuyas funciones están asignadas a docencia, se plantean varias cuestiones:
En qué actividad coloca la FAUD su mayor énfasis dado que si es en la docencia de grado, (en virtud del porcentaje de cargos), las dedicaciones no se corresponden con la importancia asignada. Si el acento estuviera puesto en la docencia de pos-grado, las dedicaciones simples también estarían evidenciando un desfasaje entre el valor asignado a la actividad y el tipo de dedicación.
Si el énfasis estuviera puesto en la investigación, actividad sostenida por las dedicaciones exclusivas y parciales, tendríamos que el 18% de los docentes estarían afectados a la misma, un porcentaje comparativamente bajo respecto de otras Unidades Académicas que priorizan la investigación por sobre la docencia (por caso la facultad de Ciencias Exactas).
Finalmente, el informe no indica el porcentaje de docentes afectados a la extensión, ni con qué dedicación, aunque se presume que esta actividad se resuelve como parte de los cargos exclusivos y parciales, sumados a los cargos exclusivos de gestión. No se plantea aquí la clásica discusión entre docencia e investigación, sino el lineamiento de acciones tendientes a definir claramente los propósitos y las condiciones necesarias para su concreción.

En este punto, resulta interesante comparar con la investigación citada de M. Lipsman (2002) en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, donde el 40% de sus docentes regulares se desempeña con dedicación exclusiva. Si contrastamos este dato con el 4% de nuestra unidad académica, lo que tenemos, en principio es un perfil de docente y una política académica particular en cada contexto de trabajo.
Dice la autora al referirse al número de docentes exclusivos:

"...esta proporción muestra el perfil particular de la Facultad con un alto índice de docentes dedicados íntegramente al quehacer universitario que deben contar con una formación pedagógica adecuada para transmitir los conocimientos a los alumnos y capacitarlos para desempeñarse posteriormente de manera acorde con las exigencias de la profesión...". (51)

Si esta es la política de la unidad académica analizada por M. Lipsman, donde se percibe un correlato entre la disciplina, la enseñanza y los docentes, para nuestro caso sería deseable una mirada actualizada de una profesión históricamente liberal como la arquitectura pero que, en gran medida ha sufrido profundas transformaciones y, de manera primordial, definir dónde coloca la política académica el mayor peso de su actividad.

- Ciclos y Áreas de Conocimiento[16].

Ciclo Introductorio[17]

N°	Primer Año
1	Introducción a la comunicación visual
2	Introducción a la historia de la arquitectura
3	Matemática I
4	Introducción a las construcciones
5	Introducción al diseño arquitectónico

Ciclo Básico-Profesional

[16] La carrera de arquitectura en la FAUD se compone de tres Ciclos, con un total de 35 asignaturas, distribuidas en tres áreas de conocimiento:

[17] El Ciclo Introductorio fue excluido de la muestra por las razones expuestas. Ver capítulos Introducción y Metodología.

Áreas de Conocimiento

ÁREA ARQUITECTÓNICO – URBANÍSTICA.	Asignaturas: Diseño Arquitectónico. Comunicación Visual. Urbanismo.[18]
ÁREA TECNOLÓLOGICO – CONSTRUCTIVA.	Asignaturas: Matemática. Estructuras. Construcciones. Economía. Legislación.
ÁREA HISTÓRICO – CULTURAL.	Asignaturas: Historia de la Arquitectura. Teoría y crítica.

Nuestra mirada sobre la FAUD, que pretende aportar a una discusión que reconoce en el eje de la problemática, algunas cuestiones asociadas a la formación pedagógica de los docentes, a la institucionalización de las prácticas de intercambio académico,-sean o no innovadoras-, y su correlato en la investigación. Desde este punto de partida, la presente investigación, se orienta a trabajar sobre las propuestas de evaluación innovadoras, en el marco de la nueva agenda didáctica (E. Litwin, 1997).

Nuestro interés interpretativo tenía desde el comienzo el sesgo de la pertenencia académica, con referencia a la institución y sus tradiciones académicas. El contacto con los docentes de las diferentes áreas, sobre la base de esta pertenencia, debió asumir esquemas de trabajo que se adaptaron sin inconvenientes a la novedad que significó en nuestro medio un trabajo sobre las prácticas docentes, dando cuenta, creemos, de lo auspicioso de esta apertura hacia futuras investigaciones.

En este sentido, adherimos a los conceptos de F. Erikson (1989) cuando señala que en una investigación interpretativa, los métodos más pertinentes son

[18] Hemos optado por incluir esta asignatura en el campo de estudio, ya que sus características curriculares la distinguen del modelo proyectual de las asignaturas Diseño y Comunicación visual, las cuales sí se han excluido de este trabajo.

seleccionados por el investigador a partir del interés de éste en el contenido interpretativo. Citando al autor:

"Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido". (197).

Desde esta perspectiva, ser parte del modelo de organización de la unidad académica donde radicamos nuestra investigación, implicó el desafío de trabajar en un ámbito del que nos sentimos parte activa de sus logros y carencias, con el cual nos sentimos sumamente comprometidos y un espacio de reflexión donde los sujetos de la evaluación, alumnos y docentes, constituyen nuestra cotidianeidad.

Si entendemos la Universidad como el lugar del conocimiento y las utopías, esperamos modestamente contribuir con nuestro trabajo, a la construcción del conocimiento propio que permita acercarnos a las utopías, y generar nuevos desafíos.

Capítulo 2

EVALUACIÓN e INNOVACIÓN.
Sentido y Significado.

"...Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros, y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones...."

José Saramago[19]

EVALUACIÓN: aportes para su abordaje.

Repensar un tema como la evaluación, complejo por la multiplicidad de dimensiones de análisis y por sus implicancias en la educación, exige necesariamente establecer de antemano una cierto recorte de la problemática evaluativa, en principio ordenadora del futuro abordaje.
En esta perspectiva, más que un estado del arte en sentido estricto, enunciamos algunos de los aspectos de la evaluación que, desde los autores seleccionados, nos permitiera transitar un análisis que buscó desde el comienzo repensar las problemáticas en torno a la evaluación entre el sentido y el significado de los conceptos, para entonces interpretar las propuestas innovadoras en el contexto académico donde centramos nuestro trabajo. Con el mismo criterio, abordamos en el capítulo siguiente la cuestión de la innovación, en relación con la evaluación.

E. Litwin (1998) plantea una disyuntiva esencial en relación a la evaluación, que atraviesa la elección de la centralidad en el campo de la evaluación, según ésta se coloque en la propuesta de enseñanza o el aprendizaje de los alumnos, dejando al descubierto la presencia de lo que define como una "patología" que

[19] Saramago, J. (2000:154) *Todos los nombres.* Argentina: Alfaguara.

fue definiendo las prácticas, en la medida que la evaluación iba adquiriendo mayor importancia:

"...Pero dicha importancia fue adquirida como resultado de una "patología": muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones..." (11).

Siguiendo a Díaz Barriga (1993), la autora profundiza la perspectiva de éste en cuanto a su análisis de la evaluación como el lugar de las inversiones, y señala:

"Nosotros sostenemos, además, que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés por aprender por el interés por aprobar...es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación". (12)

En este punto, la propuesta de la autora es esencial en tanto propone modificar la patología que deviene de esta centralidad, a partir de la recuperación del lugar de la evaluación como *"...el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta (de los docentes) de enseñanza."* En este punto, la centralidad y la periferia en torno a la evaluación, adquieren otra mirada, donde lo central pasa por la oportunidad que le ofrece la evaluación al docente, de reflexionar sobre sus propuestas de enseñanza.

Susana Celman (2003), incorpora el análisis de los entornos témporo-espaciales de alumnos y docentes en el debate en torno a las evaluaciones, dando cuenta de un complejo entramado de actores necesarios frente al análisis del tema.
Es en esta perspectiva donde nuestro análisis se ve enriquecido, en tanto veremos cómo el campo específico de la práctica –la proyectualidad-, ejerce una fuerte impronta en la definición y desarrollo de las propuestas innovadoras.

De la multiplicidad de aspectos que intervienen en la construcción del sentido de la evaluación, realizamos entonces una aproximación sucesiva que va desde

una perspectiva histórica general, hacia la problemática de la evaluación en las disciplinas proyectuales como la arquitectura, lo cual nos permite entonces abordar nuestro análisis interpretativo.

2.1- La evaluación: perspectiva histórica.

A la hora de analizar el sentido y significado de la evaluación en la historia, una primera aproximación nos advierte sobre la presencia de un concepto que ha transitado controversialmente por dos posturas: entre juzgar y formarse un juicio, construyendo así, su propio capítulo en la historia de la educación.
Respecto de la construcción histórica del concepto, Carmen Palóu de Maté (1998), señala que el sentido de la evaluación en el ámbito de la didáctica, se ha ido conformando como un producto de construcción histórica en diálogo con las influencias del contexto. En este sentido, nuestra propia experiencia nacional da cuenta de los cambios que la teoría y la práctica de evaluar, se han ido modificando al ritmo de condiciones sociopolíticas particulares.
Susana Celman (2004), en el desarrollo de su trabajo *"Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa"* nos ofrece un panorama interesante sobre la temática. La autora analiza la historia de la evaluación educacional desde las perspectivas aún vigentes, a partir de un agrupamiento de lo que podríamos definir como núcleos de discusión. Si bien el análisis que presenta la autora es de mayor complejidad que el que referimos a continuación, hemos seleccionado aquellos ítems que se desde nuestro punto de vista constituyen la cuestión central que agrupa los diferentes enfoques en torno a la evaluación, dando cuenta de ese sentido en permanente construcción que definíamos como dos miradas controversiales: juzgar y formarse un juicio.

El primer bloque de discusión Celman lo ubica entre las décadas del ´50 al ´80, en la perspectiva eficientista de Tyler que entiende la evaluación como el instrumento para corroborar el cumplimiento de objetivos; posteriormente, en los ´70 a Scriven, donde la evaluación pierde de vista los objetivos y en los ´80 a Gimeno Sacristán y su crítica a la ideología subyacente en la perspectiva eficientista de Tylor. En este recorte, podemos afirmar que aparecen dos miradas enfrentadas no ya desde lo técnico, sino desde lo ideológico: juzgar, o formarse un juicio.

El segundo bloque, ubicado temporalmente entre la década del '60 al '90, podríamos definirlo como una pugna entre quienes sostienen una mirada técnico-metodológica y aquellos que entienden la evaluación a partir de la formulación de juicios respecto de aquello que se evalúa. En el primer enfoque S. Celman ubica a Cronbach (si bien en los últimos años su posición presenta variantes) y Stufflebeam, y señala:

"La evaluación definida como actividad destinada a recabar información útil para la toma de decisiones...el evaluador trabaja para que otros puedan tomar decisiones; la confianza en el logro de una racionalidad objetiva en esta tarea parece ser uno de los pilares de este modelo..." (134).

Entre quienes sostienen una mirada en torno a la evaluación como herramienta para la formulación de juicios, la autora ubica a Scriven (1991) y Stake (1969) y la formulación del Joint Comemitee on Standards for Evaluation (1981) que definió la evaluación como *"la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto"*.

En un tercer bloque, encontramos la perspectiva de Kemm (1986) como una reformulación de la postura de Tylor, en una posición más participativa y preactiva respecto de la noción de proceso que formulara este último.

Finalmente, entendemos que tanto Guba y Lincoln (1989) en una línea de pensamiento, como Hadji(1992), Bertoni, Teobaldo y Poggi (1996) desde otra, podríamos considerarlos dentro de un cuarto y último bloque.

Los primeros, desde una mirada que desestima la definición del concepto de evaluación en tanto lo considera, en permanente *negociación*, cuestión de relevancia en nuestro análisis, respecto de la idea de sentido y significado del concepto de evaluación. Los últimos, a nuestro juicio, destacando la idea de negociación en lo que definen como interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar.

S. Celman reúne en esta ponencia las principales controversias en torno a la evaluación, a partir de tres interrogantes básicos: Qué, cómo y para qué se evalúa, poniendo el énfasis en esta última cuestión, para adentrarse en la

problemática de los últimos años del siglo XX, a partir del tratamiento del concepto de rendición de cuentas o accountability.

Para cerrar con una breve selección de los ítems desarrollados por Celman, destacamos la invitación que realiza la autora a la interacción de los sujetos involucrados, cuando señala:

"En educación como en el teatro, existe un espacio para el juego de actores. Los libretos se heredan o se eligen, pero las obras nunca se repiten. Cambian los sujetos que encarnan los personajes, recreándolos. Cambian los escenarios, modificando el desplazamiento histórico de los actores y dando lugar a nuevas centralidades y periferias. Cada lectura del texto permite su reconstrucción y resignificación. Pero para que eso ocurra, hace falta que el grupo actoral se constituya como tal, que se garanticen condiciones o se prevean las formas de lograr espacios de libertad para la creación, que los participantes se independicen de la necesidad de responder a la demanda del mercado del espectáculo, para repensar su lugar como ciudadanos de cultura...". (142-3)

Rescatamos como muy significativa para nuestro trabajo esta apelación al involucramiento de los actores, toda vez que ha sido una decisión metodológica inicial de nuestra tarea investigativa recurrir a la mirada de alumnos y docentes, a los que reconocemos como *actores necesarios frente a la evaluación.*

Finalmente, y aún a costa de cierta digresión en el tratamiento de este punto, queremos resaltar un dato a nuestro juicio de extrema pertinencia, como es la asociación que realiza la autora entre la educación y el teatro; si nos remontamos a los orígenes históricos del teatro, -que tiene sus raíces en la forma de tragedia-, en Grecia vemos que el mismo surge como una respuesta de necesidades humanas definidas a partir de su condición de ciudadano.

Dicen los historiadores Vernant y Vidal-Naquet (1987)[20] respecto del momento histórico:

"En la Atenas del siglo V, el individuo se ha afirmado, en su particularidad, como sujeto de derecho; la intención del agente se reconoce ya como un elemento fundamental de la responsabilidad; por su participación en una vida política donde se toman las decisiones-al término de

[20] Ver J. P. Vernant y P. Vidal-Naquet (1987) Mito y tragedia en la Grecia antigua. Taurus, Madrid.

un debate abierto, de carácter positivo y profano-, cada ciudadano comienza a tomar conciencia de sí como agente responsable de la conducción de los asuntos...". (75-6)

Si este es el momento histórico en que surge el teatro en Grecia, no menos significativo es lo que representa su máximo exponente, la tragedia: *"...presenta individuos en situación de obrar; los sitúa en la encrucijada de una elección que los compromete por entero; los muestra interrogándose sobre una decisión..."* (39-40)

Creemos que no es ocioso hablar de actores en el marco de los sujetos de la educación, no sólo nos agrada la comparación, entendemos que resume el compromiso y la necesidad de tomar elecciones, de preguntarse y actuar en consecuencia, que caracteriza las buenas prácticas.

2.2- Ética y racionalidad en la evaluación.

Dice Álvarez Méndez (2004)

"La evaluación ejercida con intención educativa es prioritaria y esencialmente una cuestión ética, no técnica. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime". (11)

El autor distingue entre dos formas de racionalidad a las cuales se asocian los aspectos éticos y técnicos de la evaluación, definiendo un nivel de racional práctica para la dimensión ética de la evaluación. Citamos:

"Las dimensiones éticas de la evaluación se relacionan directamente con preguntas de orden práctico, no ya técnico. Interesa conocer al servicio de qué fines está la evaluación que el profesor practica; qué principios formativos orientan la evaluación. Se indaga por la razón de la evaluación, y por los fines que persigue...". (11-12)

Para nuestro trabajo, la dimensión ética de la evaluación adquiere un sentido relevante, especialmente por tratarse de una carrera que se inscribe en el orden de las disciplinas proyectuales, lo cual invoca una dimensión artística siempre compleja a la hora de evaluar.

Al respecto, R. Curtis y otros (2002) sintetizan la dificultad que implica la evaluación en las disciplinas artísticas, citando a E. Eisner[21] cuando señala:

"Siempre ha existido una relación difícil entre la evaluación artística y su valoración y la evaluación, que tiende a premiar los lugares comunes, la racionalidad, la precisión, rasgos que por lo general no tienen que ver con la cualidad emocional, impredecible y ambigua del proceso artístico". (111)

En nuestro trabajo veremos cómo la dimensión ética de las propuestas innovadoras se pone en evidencia en las entrevistas docentes, a partir de una preocupación que excede las razones técnicas y que, a nuestro juicio, va más allá de una racionalidad práctica en términos de Álvarez Méndez, para adentrarse en procesos meta-cognitivos de orden teórico.

Otro concepto que desarrolla el autor, inmerso en la cuestión ética de la evaluación es el referido a lo que denomina *calidad de vida* dentro del sistema educativo y que en nuestro trabajo veremos surgir tanto en la mirada de alumnos como de docentes, como un elemento que define el perfil de los actores necesarios frente a la evaluación. Será interesante ver qué elementos se encuentran presentes en aquellas evaluaciones innovadoras analizadas, en la búsqueda de identificar estrategias y acciones en este sentido. En nuestro análisis necesariamente surgirán en paralelo las nociones de juzgar y formarse un juicio, desarrolladas.

Asimismo, tomamos de Álvarez Méndez (2001) la clasificación de Evaluación Alternativa (desde la racionalidad comunicativa) y Evaluación Tradicional (desde la racionalidad técnica), y alguna de su terminología, como soporte teórico de aquellas agrupaciones que fueron surgiendo en el análisis de los documentos.

Asimismo, en nuestro trabajo, las entrevistas docentes nos pondrán ante lo que el J. M. Álvarez Méndez (2004) define como una necesaria postura frente a la evaluación, cuando señala:

"Una cuestión clave que cada profesor debe preguntarse sobre la evaluación, como sobre tantos otros aspectos y tantos tópicos o lugares comunes que abarca la educación, es su propia concepción,

[21] Estudio de Eisner, E. (1996). Como se cita en Curtis, R. y otros (2002).

visión o lectura del mundo y su posicionamiento en él sobre el valor de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje, del sujeto educado, de las relaciones democráticas de participación" (14)

Otra mirada en torno a la relación entre evaluación y ética, la encontramos en el desarrollo teórico de E. Litwin (1997) sobre una perspectiva moral frente a las evaluaciones. La autora plantea la necesidad de que el alumno participe no sólo pasivamente como evaluado, sino de manera más activa, en la elaboración de las mismas, permitiendo *"asumir la responsabilidad de la evaluación..."*[22] dando cuenta de la necesidad de que ésta sea una práctica más frecuente, no sólo por lo beneficioso que en sí contiene desde lo estrictamente evaluable, sino básicamente porque aporta a la formación social del alumno.

En esta línea, para nuestro trabajo recurrir a la mirada de los alumnos respecto de las evaluaciones innovadoras, no sólo aporta al mismo en tanto referentes insoslayables, sino que adhiere explícitamente a la noción de resignificación del sentido de participación del alumno en la evaluación de las evaluaciones. Preguntarnos acerca de cuáles son para los alumnos evaluaciones innovadoras, por qué, en qué piensan cuando así las destacan, nos permitió trascender el significado para adentrarnos en el sentido de las evaluaciones innovadoras en un contexto determinado.

Patricia Broadfoot (2002), desarrolla la cuestión de la racionalidad, a partir de una perspectiva histórica centrada en la modernidad, para abordar la cuestión de la intuición en la evaluación, destacando entre ambos aspectos, intuición y racionalidad, un estado de tensión en gran parte no resuelto.

La mirada histórica tienen un interés singular en nuestro trabajo, dado que la carrera de arquitectura, junto con otras disciplinas proyectuales, poseen su propia micro-historia en términos de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a partir de experiencias como la de la bauhaus, las que desarrollaremos en otro capítulo.

La autora desarrolla a nuestro juicio dos aspectos que consideramos sustanciales para nuestro trabajo, desde la referida perspectiva histórica: el papel de relevancia que ha adquirido la evaluación en la enseñanza, directamente

---

[22] En Camilloni, A. R. W. de y otros. (1998).

M. A. Santos Guerra (1996) trabaja la relación entre ética y evaluación otorgándole un sentido democrático, poniendo el énfasis en la función que cumple, a quienes se dirige, y cuáles son los paradigmas a los cuales responde. En una definición si se quiere extrema, señala:

"Lo fundamental, a mi juicio, no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien" y prosigue *"Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia con ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone"*. (11)

Haciendo especial énfasis en el error que ha implicado centrar la práctica evaluativa en el alumno, el autor pone en evidencia otra cuestión de relevancia: el poder implícito del evaluador sobre el sujeto evaluado, en la confirmación de un orden jerárquico que esconde cuestiones de dominio y privilegio. Santos Guerra propone en su texto cambios sustanciales en la evaluación educativa, encaminados hacia una democratización de las prácticas, puntualizando en las siguientes perspectivas: el ámbito de la evaluación, entendiendo por ámbito el objeto de evaluación; el control democrático del proceso de evaluación, en tanto participación de todos los actores involucrados; la finalidad de la evaluación, señalando: *"El propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica y ayudar a las personas que la realizan"*, y por último, *"En cuanto al modo de realizarla. El proceso ha de ser respetuoso con las personas y con las reglas del ideal democrático"*. (12)

Recuperando la construcción del sentido de la evaluación en la historia, indagando en las posiciones implícitas entre el juzgar y formarse un juicio, destacamos la síntesis de S. Celman (2004) cuando señala en tres preguntas centrales la problemática de la evaluación educativa: *"¿Qué, cómo y para qué se evalúa?"*.

2.3- Campo semántico de la evaluación.

De los aportes de E Litwin (1998), tomamos los desarrollos teóricos respecto del valor de las evaluaciones como *"herramientas de información sobre la enseñanza"* y su análisis en torno a las derivaciones de la psicología cognitiva

respecto a la evaluación entendida en términos del proceso didáctico y, como tal, pasible de accionar a distintos niveles de centralidad o periferia.
Desde esta perspectiva, nos interesan tanto las nociones que desarrolla en torno de lo socialmente compartido como las que apuntan a modificar el eje de la evaluación para trasladarlo desde la noción de reproducir conocimiento, a la de producirlo.
Para las disciplinas proyectuales como la arquitectura, las nociones de producción y construcción del conocimiento, tienen un sentido explícito, casi lineal, y un significado *a futuro*, en tanto se trata de proyectar objetos bi-tri dimensionales potencialmente construibles
Teniendo en cuenta esta cualidad intrínseca de las disciplinas proyectuales como la arquitectura, nos interesan los aportes de la autora en torno al factor comunicacional en el análisis de las evaluaciones, en paralelo con el análisis de los códigos explícitos e implícitos en las mismas.

Alicia Camilloni (1998), trabaja la cuestión de la calidad de los programas e instrumentos de evaluación. Respecto de los instrumentos, desarrolla la noción de Validez, a partir de una categorización sumamente relevante para nuestro trabajo; la misma nos ha permitido trabajar sobre lo que Gibbons definiera como el paso "del conocimiento tácito al conocimiento explícito"; también recurrimos a la noción de validez de significado, como herramienta en el análisis de los cruces de información aportados por docentes y alumnos respecto de las prácticas innovadoras en evaluación.

De U. Lundgren (1991) tomamos el concepto de evaluación como *"texto pedagógico"*, en el sentido de enlace entre la relación teoría y práctica por un lado, y educación-sociedad por otro. Si esta perspectiva reconoce en la indagación sobre el currículum un eje directriz para su análisis, para nuestro trabajo adquiere un interés particular la problemática educación-sociedad, en un contexto académico donde se forman profesionales involucrados directamente en la calidad de vida de las ciudades. Veremos, en esta línea, que esta cuestión resulta una preocupación relevante entre los docentes entrevistados, y un aspecto significativo en la valoración de los alumnos en torno a las propuestas innovadoras.

Asimismo referimos a la Tesis de M. Lipsman (2002) en su análisis en torno de la evaluación en estos términos, cuando trabaja la noción de la representación como *"mediación entre el contexto de producción y el contexto de reproducción"* (22). Los aportes de Lipsman en el marco de la representación como un supuesto epistemológico y sus indagaciones respecto del sentido que le otorgan los docentes a las evaluaciones innovadoras, tanto como la representación del conocimiento que se valida en ellas, han sido desde un comienzo altamente motivadoras para los objetivos de nuestro trabajo.

De H. Gardner (1997) tomamos su desarrollo sobre las inteligencias múltiples como base para el análisis de los documentos, entendiendo que era posible establecer relaciones entre el conocimiento que se evalúa y el tipo de inteligencia que validan las evaluaciones.
En este sentido, hemos intentado en nuestro análisis comenzar a indagar en un tema que el autor sintetiza como aspiración: la de una escuela que pueda evaluar las capacidades y tendencias individuales, donde los individuos se puedan asociar en función de éstas.
En una carrera como la arquitectura, donde habitualmente comparten las prácticas estudiantes de distintas cohortes asociadas por afinidad ante los proyectos de la asignatura troncal, parece un territorio muy interesante para adentrarse en la propuesta de H. Gardner.

De J. Bruner, (1998), referimos a su concepto de *andamiaje* a través del involucramiento en el aprendizaje de los otros. Este concepto, tiene un interés especial para nuestro análisis, en tanto las prácticas colectivas representan un elemento central en las disciplinas proyectuales como la arquitectura, a partir del Taller como espacio de las prácticas; en este sentido, veremos en nuestro análisis cómo esta noción de involucramiento, asociada a la tradición académica, aparece de manera relevante en las propuestas innovadoras.

De A. Hargreaves y otros, (2001) referimos a sus conceptos en torno al proceso del cambio y las diferentes etapas por las que atraviesan las innovaciones en el aula. El autor señala la relevancia del trabajo intelectual del cambio, como un proceso extendido en el tiempo y complejo en su incorporación, analizando las miradas o

perspectivas técnica, cultural y política e incorporando la perspectiva posmoderna como una nueva variable de análisis. Asimismo, sus aportes en torno al aprendizaje del cambio, dan cuenta de los esfuerzos que conlleva dicho aprendizaje y de la necesidad que tienen los docentes de ser apoyados en una tarea de estas dimensiones.

De J. M. Álvarez Méndez (1993) tomamos su delimitación conceptual, definida a partir del significado de evaluación "*como actividad crítica de aprendizaje*", como "*actividad de conocimiento y como acto de aprendizaje en el momento de la corrección*"; también referimos del autor la noción de "evaluación formativa" para re-significarla en el contexto de nuestro trabajo:

"*La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente valúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, decide, fundamenta, enjuicia, opta...entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que como tal es continuamente formativo*" (31)

Si bien para nuestro trabajo no podemos hablar en los docentes entrevistados de metaevaluación en términos estrictos, teniendo en cuenta que dicho concepto remite a una investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación, convirtiéndose la evaluación de esta forma, en el objeto de estudio del metaevaluador (Stufflebeam, 1981, 1987; Scriven, 1967, 1991), nos interesó indagar en lo que podríamos definir como las microhistorias de las propuestas innovadoras, entendiendo que constituyen un riquísimo campo de análisis.

En suma, nos interesó indagar hacia el interior de las cátedras, sobre aquellas instancias que -develadas por medio de propuestas innovadoras-, permiten suponer en el tiempo la presencia de procesos complejos, donde el conocimiento tácito en torno a las evaluaciones se explicitaría a través de las propuestas innovadoras. Insistimos que si bien no podemos hablar en términos de metaevaluación, no por ello resultan menos interesantes para nuestro trabajo, toda vez que trabajamos en un contexto académico donde no existe la investigación pedagógica.

Finalmente, referimos a los conceptos de E. Morín (2002), cuando aborda la noción de pertinencia del conocimiento en términos paradigmáticos antes que programáticos. En relación con la problemática de las evaluaciones, resulta interesante repensar el desarrollo del concepto de incertidumbre del conocimiento, cuando el autor señala:

"...El conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables...Necesitamos que se cristalice y se radique un paradigma que permita el conocimiento complejo...Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez"[23].

En este sentido, hemos considerado pertinente relacionar algunos de sus desarrollos con los procesos de interacción entre alumnos y docentes en las propuestas de evaluación innovadoras.

2.4- Calidad, acreditación y desarrollo.

Las exigencias de calidad a las instituciones de educación superior, explicitadas a partir de las acreditaciones, han dejado al descubierto en nuestra región algunos signos particulares de nuestra cultura de la evaluación. Tales procesos han dado lugar a diferencias conceptuales en torno a las evaluaciones externas, pero básicamente, han dejado expuestos problemas de desconfianza de los distintos actores involucrados, como muestra de una cultura de la evaluación en quienes cotidianamente emprenden esta tarea junto a los alumnos universitarios.

M. Lipsman (2002) vincula la cuestión de la acreditación con la idea de la evaluación como texto pedagógico y como representación.
Dice la autora:

"La necesidad de representar en el contexto de reproducción las habilidades, conocimientos y prácticas propias del contexto productivo, ha impactado también en el requerimiento de materializar estas representaciones de manera de poder objetivar el pasaje de un contexto a otro"

---

[23] Ver E. Morín. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Cáp. 1.* La incertidumbre del conocimiento.

y se interroga ¿Qué se acredita?, para continuar "*Se garantiza la posesión de ciertas destrezas, conocimientos o habilidades que cualifican para el mercado laboral y que garantizan la reproducción cultural y social de la que se ha ocupado la institución escolar*". (23)

En las propuestas innovadoras de nuestro análisis, indagar sobre estas cuestiones implica ir reconociendo el sentido que alumnos y docentes le otorgan al conocimiento que se valida, tanto como entrever concepciones implícitas en torno al rol del profesional en la sociedad.
Mercado laboral, pero también representación social del profesional de la arquitectura, resultan elementos de interés para entender una problemática compleja, especialmente si tenemos en cuenta el surgimiento de la profesión de arquitecto, en el siglo XV del renacimiento italiano. Es en este momento, cuando gracias a las técnicas de representación a partir del desarrollo de la perspectiva, el arquitecto modela un perfil aún vigente, logrando "despegarse" del constructor y situarse en el rol de mediador intelectual entre la mano de obra que construye y el cliente que lo requiere y solventa el proyecto.

Teniendo en cuenta el origen económico del significado de los términos calidad y acreditación, nuestro interés reside en seguir analizando la vinculación con el campo educativo, en un contexto de teorías económicas menos tradicionales, que entienden el capital social como motor del desarrollo. Desde esta perspectiva y concientes del progresivo avance que las teorías económicas han tenido sobre la educación, -no siempre con resultados deseables-, especialmente en términos de calidad, hemos considerado necesario revisar algunos conceptos de economistas no convencionales, como el argentino B. Kliksberg (2000). Tomamos sus particulares visiones de calidad y desarrollo, como contrapartida a las perspectivas economicistas clásicas que han impactado en la educación en términos de calidad asociada a eficacia y eficiencia. El autor, en cambio, pone el énfasis en lo que denomina "capital social como motor del desarrollo".
Nos interesa entonces vincular economía y educación desde el sentido de cultura y capital social como las define el autor: *claves olvidadas* del desarrollo; si bien el contexto académico universitario es en cierta manera un campo privilegiado en un contexto social de inequidad, nos interrogamos sobre las

posibilidades de analizar el desarrollo entendido en términos humanos, desde una mirada que inevitablemente compromete a la educación pública.

En este sentido, aunque el campo de análisis del autor reside en experiencias de desarrollo en sectores económicamente desfavorecidos, deja abierta su reflexión hacia otros ámbitos, cuando señala que si bien la cultura es un instrumento privilegiado para alcanzar mayores niveles de progreso económico y social, es mucho más que un instrumento, y remite a la definición de la UNESCO (1996) cuando señala: *"el desarrollo cultural es un fin en sí mismo, porque da sentido a nuestras vidas"*.

Referimos entonces los conceptos de capital social desde el campo económico, extrapolados al contexto universitario, en referencia a los grupos humanos que resignifican las prácticas en el contexto de la universidad pública.

En esta perspectiva, es contundente el documento elaborado por Ana L. Gazzola (2006) para la editorial del Boletín Digital de la IESALC, cuando en uno de sus párrafos señala:

"En oposición a los que insisten en contraponer calidad académica y pertinencia social, me parece que habría que reiterar, en la mejor tradición de la institución universitaria, la implicación mutua de estas dos dimensiones. Cada uno de los dos ejes, excelencia y pertinencia, debe actuar de manera complementaria uno al otro. De la misma manera que la pertinencia trae riqueza y complejidad a la excelencia, no podríamos lograr ninguna pertinencia si renunciáramos a la excelencia".

Acordando con esta línea de pensamiento, resultan por lo menos inquietantes las conclusiones de la reunión de ministros de educación superior de la OCDE (2006) realizada en Atenas, ya que si bien en ellas se considera que la *"educación juega un papel vital en el crecimiento económico y la cohesión social"*, otras afirmaciones remiten a un sentido de la evaluación asociado a las tradiciones de medición más clásicas. Vemos entonces que, en concordancia con las cifras de crecimiento de la educación superior en el mundo, los ministros han acordado ir *"más allá del crecimiento"*, para lo cual han definido seis áreas en las cuales se necesita implementar un plan de reformas, en las que se encuentra el tema de los fondos, la equidad de la educación, la promoción de la responsabilidad y la diversidad en las instituciones, la relación entre investigación e innovación, la

apertura hacia la migración e internalización y por último, lo que se ha definido como *"un enfoque más claro de lo que aprenden los estudiantes"*. Si bien cada uno de los puntos resulta de interés para su análisis, en el contexto de nuestro trabajo nos referiremos al último de ellos.

Dice textualmente el documento:

"Necesitamos encontrar mejor evidencia de los resultados del aprendizaje. En la reunión, el Secretario General de la OCDE nos ofreció la ayuda de ésta para desarrollar nuevas formas de medición de los resultados del aprendizaje en la educación superior, basándose en la experiencia con la investigación PISA...".

En este punto nos interrogamos sobre el sentido que se le asignan a términos como "evidencia", "resultados", medición", toda vez que no hay referencia a otros aspectos de la evaluación educativa.

Podríamos argumentar al respecto, a partir de los desarrollos teóricos de P. Broadfoot (2002), que la preocupación por medir y comparar, en el campo de la evaluación educativa, como confirmación del predominio de una racionalidad técnica, remite a un concepto propio de la Ilustración del S. XVIII, en desmedro de otros enfoques de raíz humanista. La autora advierte sobre las consecuencias negativas que ha tenido para el sistema educativo el predominio de una perspectiva por sobre otra, y del "elevado precio" que conlleva una confianza extrema en la medición de resultados.

Al inicio del capítulo, hablamos de sentido y significado de la evaluación, entendiendo que el sentido es un concepto en permanente cambio dado que en él se disputan distintos paradigmas. Una pregunta resulta casi inevitable: ¿son antagónicos los sentidos que se atribuyen al concepto de evaluación? ¿O pueden ser pensados desde una perspectiva abarcadora y sistémica?

Sin ánimo de dar respuestas irrefutables y partiendo de la diversa relación entre sociedad-conocimiento en contextos históricos determinados, nos parece necesario observar que en educación, subyacen las nociones de tradición y cambio como variables de discusión ligadas a un pensamiento que ha visto, históricamente, estos conceptos como antagónicos y rara vez como elementos de un pensamiento dialógico, en términos de Edgar Morín (2002).

2.5- La evaluación en el marco de la enseñanza de las Disciplinas Proyectuales.

La arquitectura como disciplina proyectual, es heredera de la noción de proyecto surgida en el siglo XV como la capacidad de anticiparse a aquello que todavía no es, de *pensar con imágenes*, de lo potencial, de lo utópico. Las artes visuales y la arquitectura comparten una porción de desarrollo cognitivo en torno a esta noción de "pensar con imágenes". Antes de adentrarnos en las particularidades de la evaluación en la arquitectura, nos interesa dejar referencia de esta vinculación con las artes visuales, especialmente si tenemos en cuenta que existen más antecedentes de estudios sobre evaluación en el campo de estas últimas que en la arquitectura.

Un estudio a nuestro juicio vinculante con la disciplina que nos ocupa, lo encontramos en D. P. Wolf (1988), en su estudio sobre el aporte de las artes visuales al campo de la evaluación. D. Allen (2000) señala respecto, que el autor identifica tres aportes centrales a la evaluación escolar:

"La importancia de los proyectos a largo plazo que impulsan a los estudiantes hacia una "búsqueda de significado individual; el uso de portfolios para "ver los procesos que subyacen al desarrollo a largo plazo" y las entrevistas reflexivas que alientan a los alumnos a formarse un juicio sobre su propio trabajo y sobre ellos mismos como estudiantes". (29-30).

Si bien hemos referido ya la vinculación de los portfolios con las carpetas de proceso en la enseñanza disciplinar de la arquitectura, nos parece relevante extrapolar este trabajo de D. P, Wolf como antecedente de una cuestión que iremos analizando a lo largo de nuestro trabajo, como será la asimilación de prácticas centrales en la enseñanza y evaluación de las asignaturas troncales, a las propuestas innovadoras que hemos analizado. Nos interrogamos entonces sobre la pregnancia que parecen tener ciertas prácticas en los docentes de una disciplina, cuando son concebidas como buenas prácticas, de modo que se van asimilando y recreando, con sus particularidades, en otras asignaturas.

En este sentido, será interesante aunque entendemos que excede nuestra formación, poder indagar sobre lo que D. Johnson (2002: 308)[24] citando a J. Lave (1991) analiza en el marco de "comunidad de discurso" y "comunidad de práctica", en su análisis de la intuición en las prácticas académicas.
Asimismo, resultan pertinentes los conceptos de J. Bruner (1997) cuando propone la creación de "comunidades de alumnos", entendiendo que el aprendizaje mejora con la participación y la colaboración mutua en la construcción de significados.
De todas formas, reconociendo las limitaciones referidas, trataremos de plantear algunos interrogantes en este sentido en el siguiente a lo largo de nuestro trabajo.

2.6- El Taller[25] como ámbito de aprendizaje y evaluación.

Dice el arquitecto Toyo Ito, (1995):

"Una filosofía de la arquitectura no es algo que provenga sólo de la cabeza; es un todo, un resumen de nuestra experiencia que no puede formularse con palabras. Más aun, este conocimiento tiene que ver sin duda con nuestra visión de la sociedad, con nuestro espíritu crítico, no con el conocimiento objetivo. Cada uno de nosotros experimenta intensas emociones personales, convicciones que son un soporte importante para nuestro intelecto. De cómo elevar estas preocupaciones personales a un nivel conceptual compartido es, en cualquier caso, el tema"[26].

Comenzamos por aclarar que el sentido del término Taller en las facultades de arquitectura, difiere del significado asignado al campo educativo generalizado y del uso que del mismo se ha hecho en los últimos años. En principio, en nuestro país y en parte de América Latina, el término taller se usó en los niveles medios, para nombrar el espacio de las prácticas en la enseñanza de oficios; esta división

---

[24] Estudio de J. Lave, (1991), como se cita en Johnson, D., (2000).

[25] A modo de experiencia urbana, siempre resultan útiles los nombres de los bares y cafeterías que rodean las diferentes unidades académicas, especie de validación gastronómica del conocimiento que allí se construye, logrando sobrevivir a la contaminación visual del contexto; en nuestro caso, el café que convocaba a los docentes y alumnos de la Faud, se llamaba "El Taller".

[26] Ver Ito, T., (1995). Una conversación con Toyo Ito. Koji Taki . *El Croquis*. 123, 16.

espacial entre la teoría y la práctica podía incluir incluso franjas horarias diferentes para unas y otras. Otro uso del término taller, fue aplicado en los niveles medios al dictado de materias y actividades de carácter extra-escolar, generalmente asociadas al campo de las artes visuales.

En otro aspecto, el término se aplica independientemente de su referencia espacial, para definir actividades; así se ha usado como sinónimo de seminario, reunión de intercambio, y en general cualquier actividad de carácter grupal y participativa.

Al respecto dice E. Ander-Egg (1999):

"El taller se fundamenta en el llamado aprender haciendo (to learn by doing), fórmula acuñada por el filósofo-pedagogo John Dewey. Para él, la experiencia concreta y vívida es la única fuente operativa del pensamiento" (15-16), y más adelante describe como pertinente a una "pedagogía de la pregunta", en alusión,-entendemos-, a la teoría de P. Freire.

Si nos adentramos en el ámbito de las facultades de arquitectura, parece pertinente indagar sobre el Taller: ¿Es sólo un aula grande, o se hacen cosas diferentes que en un aula? Esta pregunta bien podría hacerla cualquier persona que no transite por las carreras de arquitectura, diseño industrial o las artes visuales en general. De igual manera serían válidas preguntas sobre los laboratorios o cualquier ámbito académico diferente del aula en los términos escolarizados más difundidos. Los filósofos griegos llevaban adelante sus prácticas al aire libre, caminando y discutiendo con sus discípulos.

En nuestro trabajo, en el transcurso del análisis de las propuestas innovadoras, veremos cómo el sentido asignado al Taller comienza a asimilarse a las propuestas innovadoras, aunque sin dejar de observar las dificultades por alcanzar ciertas premisas inherentes a lo que podríamos llamar como una "pedagogía del taller".

Los espacios, (el equipamiento, la disposición de las personas, las posibilidades de iluminación y oscurecimiento, la acústica, etc.) donde se desarrollan las prácticas docentes en cualquiera de los niveles educativos, participan de manera significativa en las prácticas de los sujetos, en la medida que posibilitan o dificultan las mismas. En este sentido, el taller como espacio favorece el desarrollo de prácticas distintivas del aula, pero en modo alguno las garantiza; son los

sujetos necesarios, los usuarios de la educación quienes en definitiva darán cuenta de ello.

En este punto, volvemos a D. Johnson (2000)[27] cuando señala:

"Lave afirma que el aprendizaje no es un proceso de cognición compartida socialmente que se produzca como resultado de la interiorización del conocimiento por parte de las personas. Más bien consiste en el proceso de convertirse en miembro de una comunidad de práctica que se perpetúa en el tiempo". (308).

Refiere al aprendizaje como un proceso para "*convertirse en miembro de una comunidad de práctica*" en el tiempo, toda vez que según nuestra perspectiva, el Taller representa para el alumno ingresante, -independientemente de su comunidad de origen-, un aprendizaje extra respecto de lo estrictamente curricular.

Decimos que el Taller, entonces, (como el laboratorio, la morgue, etc. en otras disciplinas), implica para el alumno un proceso de adquisición de los modos particulares en los que la comunidad académica proyectual se desenvuelve.

Siguiendo con el análisis de D. Johnson (2000):

"El conocimiento del modo en que la comunidad opera (la mayor parte del cual es intuitivo y consiste en conocer" las maneras de hacer las cosas sin saber explicar por qué") se va adquiriendo en el proceso de asumir la identidad de elemento activo de la comunidad y finalmente de participante con todos sus derechos, es decir de "veteranos". (309).

Lo relevante para nuestro trabajo, será indagar acerca de una especie de doble involucramiento, el de los alumnos en la adquisición de ciertos patrones o modelos de práctica generados a partir del Taller, y de los docentes con los cuales trabajamos, a partir de una asimilación de las actividades asociadas al Taller que son recreadas en las propuestas innovadoras a la manera de una comunidad de práctica.

A partir de su conformación espacial el Taller favorece el desarrollo de prácticas grupales, con una estructura horizontal donde alumnos y docentes se vinculan de manera espontánea y directa; estimula actividades de intercambio entre los

[27] Estudio de J. Lave, (1991) como se cita en Johnson, D., (2000).

sujetos, en la medida que no hay un adelante o atrás, ni equipamiento fijo. Permite que los alumnos entren y salgan del mismo sin interrumpir las actividades, incluso que lo hagan alumnos y docentes que no pertenezcan a la clase.
El mobiliario de apoyo (tableros), admite cantidad y variedad de objetos (paneles, láminas, maquetas, elementos de dibujo, mochilas etc.) para que un número variable de alumnos y docentes trabajen.
Sin embargo, si estas son algunas de las prestaciones del Taller en lo espacial, son los alumnos y los docentes frente al qué y al cómo quienes dan sentido y significado a las prácticas.
Si para las materias troncales de la carrera el Taller constituye el lugar de aprendizaje y evaluación por excelencia, donde se desarrolla el proceso de construcción del conocimiento, -donde la evaluación es parte del proceso-, para las demás asignaturas de la currícula el Taller también es el lugar del aprendizaje y de la evaluación. Este dato de la realidad, diferencia en parte nuestras prácticas docentes respecto de otras unidades académicas, dado que el Taller, a diferencia de los laboratorios o aulas con equipamiento específico propio de otras carreras, es un espacio donde la función no se establece de antemano y su uso es flexible.

Dice E. Ander-Egg (1999), en relación con el uso del taller en los ámbitos escolares no universitarios:

"El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y los educandos, introduce una mitología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación.... Hay que señalar que el taller es una de las formas de práctica educativa de carácter paidocéntrico: el acento está puesto en el que aprende". (5)

Entendemos que no resulta ocioso hablar de los espacios de las prácticas, no sólo por la disciplina y unidad académica en la que radicamos nuestro trabajo y de la cual formamos parte, sino especialmente, porque muy a menudo se piensa en las prácticas docentes sin hacer referencia al dónde.
Hablamos de un dónde en varios sentidos: en un sentido literal, como el espacio delimitado físicamente donde se desarrollan las prácticas, en el sentido de utopía

espacial, dando cuenta de aquellos deseos de buenas prácticas que se "depositan" en la idea de Taller, como lo fueron históricamente los proyectos urbanos utópicos, -en el renacimiento europeo o en el sueño americano de la conquista- y, finalmente, bajo el sentido de heterotopía en términos de M. Foucault (2003), -como oposición a las utopías-, en el sentido de un lugar que, no siendo el taller mismo, en el momento que efectiviza las utopías, se convierte en el espacio absolutamente real.

Si el sentido real del término Taller no ofrece mayores controversias, citamos a M. Foucault (2003) en su análisis de utopías y heterotopías:

"Están en primer lugar las utopías. Las utopías son los emplazamientos sin lugar real. Mantienen con el espacio real de la sociedad una relación general de analogía directa o inversa. Es la sociedad misma perfeccionada o es el reverso de la sociedad, pero, de todas formas, estas utopías son espacios fundamental y esencialmente irreales.

También existen, y esto probablemente en toda cultura, en toda civilización, lugares reales, lugares efectivos, lugares que están diseñados en la institución misma de la sociedad, que son especies de contra-emplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales, todos los otros emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, cuestionados e invertidos, especies de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sean sin embargo efectivamente localizables. Estos lugares, porque son absolutamente otros que todos los emplazamientos que reflejan y de los que hablan, los llamaré, por oposición a las utopías, las heterotopías; y creo que entre las utopías y estos emplazamientos absolutamente otros, estas heterotopías, habría sin duda una suerte de experiencia mixta, medianera, que sería el espejo. El espejo es una utopía, porque es un lugar sin lugar. En el espejo, me veo donde no estoy, en un espacio irreal que se abre virtualmente detrás de la superficie, estoy allá, allá donde no estoy, especie de sombra que me devuelve mi propia visibilidad, que me permite mirarme allá donde estoy ausente: utopía del espejo. Pero es igualmente una heterotopía, en la medida en que el espejo existe realmente y tiene, sobre el lugar que ocupo, una especie de efecto de retorno; a partir del espejo me descubro ausente en el lugar en que estoy, puesto que me veo allá. A partir de esta mirada que de alguna manera recae sobre mí, del fondo de este

espacio virtual que está del otro lado del vidrio, vuelvo sobre mí y empiezo a poner mis ojos sobre mí mismo y a reconstituirme allí donde estoy; el espejo funciona como una heterotopía en el sentido de que convierte este lugar que ocupo, en el momento en que me miro en el vidrio, en absolutamente real, enlazado con todo el espacio que lo rodea, y a la vez en absolutamente irreal, ya que está obligado, para ser percibido, a pasar por este punto virtual que está allá".

Estos dos últimos sentidos aplicados al concepto del Taller, son de central importancia en nuestro análisis, en tanto veremos cómo las propuestas innovadoras en muchos casos trascienden la ausencia física del lugar en el sentido real, para manejarse en el plano de utopías y de las heterotopías; es decir, en un plano donde esos deseos de buenas prácticas que pertenecen al campo de las utopías o deseos colectivos de la comunidad académica, se convierten en el Taller mismo o heterotopía del discurso y la práctica.

Un dato interesante para completar esta mirada sobre lo que podríamos llamar una "cultura del taller" tiene que ver con la historia de las prácticas en las facultades de arquitectura y las escuelas de diseño.
En las disciplinas proyectuales como la arquitectura y el diseño, donde la adquisición del conocimiento se entiende como construcción intelectual y material, han adoptado aún con variantes, el uso del Taller como el ámbito de producción del conocimiento disciplinar y evaluación, herencia pedagógica de la experiencia vanguardista de la Escuela alemana de la Bauhaus.
La Bauhaus, la escuela de arte más celebrada de los tiempos modernos, fue fundada en la Alemania pre-fascista en la ciudad de Weimar en 1919 y clausurada por la policía de Berlín, cumpliendo órdenes del nuevo gobiemo nazi, el 11 de abril de 1933.
La duración de la Bauhaus fue exactamente la de la República de Weimar. La escuela abrió sus puertas mientras que, en la misma ciudad, la Asamblea Nacional constituyente deliberaba la redacción del texto fundamental. La historia de la escuela conoció las mismas presiones contra las que tuvo que luchar la nueva República para sobrevivir, hasta que el nombramiento de A. Hitler

como canciller alemán, en enero de 1933, marcó el fin de la Constitución de Weimar, proclamada en 1919 y de la Bauhaus.

Entre las innovaciones pedagógicas propiciadas por la Bauhaus resaltamos la de la formación en talleres, y no estudios, bajo un sistema simultáneo de Taller-docencia, donde los alumnos recibirían de los artesanos (o maestros de taller), la formación de métodos y técnicas, y de los artistas (o maestros de la forma), la guía necesaria para acercarse a los "misterios" de la creatividad para conseguir un lenguaje propio.

Expresiones como *"La escuela es el auxiliar del taller, y algún día será absorbida por él"* y la afirmación *"el arte no puede enseñarse, pero el oficio, y las capacidades manuales sí"*[28], no solamente reflejan la idea del taller como base de la enseñanza, sino que sostienen la eliminación del término profesor, identificada con el academicismo que se quería cambiar, sustituida por la de maestros y aprendices.

Sin embargo, maestros y aprendices significaba algo más que un cambio de nombre, daba cuenta de una nueva visión respecto de la enseñanza de artes y oficios, sobre la base de la artesanía pero inmersa en el mundo real del trabajo industrial.

La Escuela incorporó además otras reformas respecto de a la enseñanza tradicional alemana, como la noción de "libertad académica" a partir de la cual cada alumno estudiaría según su ritmo y daría los exámenes cuando se sintiera preparado para ello.

La breve existencia de la Bauhaus no impidió revolucionar la educación artística alemana sino que fue el modelo pedagógico de las escuelas de arquitectura que surgirían en América a partir de la emigración de sus profesores a raíz de la irrupción del nazismo en Alemania.

2.7- Capital social o los actores necesarios frente a las innovaciones.

Si bien el concepto de capital humano o capital social ha sido habitualmente delimitado al campo del discurso económico, no es menos cierto que en un sentido más amplio refiere a los miembros de una cierta comunidad que constituyen el motor de desarrollo de las prácticas, desde una perspectiva socio-

---

[28] Ver Argan, G.C., (1983). *Walter Gropius y la Bauhaus*. Barcelona: GG

cultural. Es en este sentido que usamos el término, para referirnos a los alumnos y docentes como actores necesarios de las innovaciones.

Las prácticas docentes, como actividad pedagógica de interacción entre las partes involucradas, llevan implícitas la referencia a los sujetos que las sostienen, -aún de aquellas que no han sido consensuadas o acordadas entre las partes-, como actores necesarios del campo experiencial.

En el caso de las prácticas innovadoras que nos ocupan, son altamente relevantes las miradas de estos sujetos, en la medida que dan cuenta de los motivos y valoraciones que se van construyendo a lo largo del tiempo, de los procesos –no siempre lineales-, que han dado lugar a los cambios, del lugar que éstos ocupan en el imaginario académico donde se actúa, en suma, de las historias de las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, los alumnos y docentes se constituyen en los sujetos de las innovaciones, en el capital humano que da cuenta de los complejos procesos que se desarrollan en tiempos y espacios determinados, como dato esencial para el desarrollo.

Un tercer actor necesario frente a la innovación lo constituyen las instituciones desde donde se llevan adelante las prácticas educativas, conformando una especie de triángulo inmerso en sucesivos contextos sociales, económicos, políticos.

Visualizamos una interdependencia dinámica entre los actores de este esquema de roles diferenciados, y a partir del cual podemos analizar estados de centralidad o periferia.

Entre los trabajos que hacen hincapié en el rol que juegan las instituciones en el desarrollo de nuevos proyectos, algunos de ellos ponen especial énfasis en la cuestión del capital humano que nos interesa destacar.

En relación con esta perspectiva, hemos tomado algunos conceptos de la experiencia de FUNDAEC, Universidad Rural en Colombia, descriptos por uno de sus autores, Farzam Arbab (1998), en el documento "Aprendizaje sobre Educación y Desarrollo"[29]. El autor señala:

---

[29] Este trabajo describe las experiencias que desde sus comienzos en 1974 hasta mediados de 1982 ha tenido la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC). Durante estos años, FUNDAEC desarrolló una universidad rural que sirve como institución de aprendizaje para los habitantes del Norte del Cauca, una zona rural cercana a la ciudad de Cali, en Colombia.

"La educación no es un sistema estático sino un proceso que evoluciona y cambia. Por consiguiente, el aprendizaje se convierte en el meollo del proceso de desarrollo e influye no sólo sobre lo que se aprende sino también sobre cómo se aprende".

Si bien la experiencia de FUNDAEC es particular y distintiva de nuestra realidad de educación superior, en su esencia remite a los procesos de innovación educativa basados en una perspectiva participativa y básicamente enfocadas hacia la calidad con desarrollo social, conceptos que nos permiten retornar a J. Bruner (1988) en términos de aprendizaje participativo y su propuesta de comunidades de alumnos para la construcción de significados en la educación.

En nuestro trabajo, destacamos un dato relevado a partir de las entrevistas en profundidad, que da cuenta de cátedras que actúan en comunidades de trabajo en la elaboración de las propuestas. Las experiencias innovadoras se llevan adelante en cátedras consolidadas en el tiempo, que con sus aciertos y desaciertos, son producto de hallazgos y acuerdos internos en el tiempo, pero inevitablemente se realizan al interior de las cátedras.

En este sentido, resulta significativo para nuestro trabajo, tener presente que en una unidad académica donde no existe un departamento o área pedagógica, donde la mayoría de sus docentes no tienen formación en dicha disciplina, la experiencias innovadoras analizadas dan cuenta de construcciones colectivas que, partiendo del entorno inmediato de las prácticas, remiten a procesos de reflexión, análisis y búsquedas de los equipos docentes.

2.8- La innovación en la evaluación.

Trabajar la evaluación al mismo tiempo con la innovación es ya, parte de agenda didáctica, validada por el hacer teórico y práctico de referentes insoslayables a la hora de trabajar sobre la temática. En torno del concepto de innovación en la evaluación, uno de los aspectos a tener en cuenta, es el sentido de relatividad del mismo, en términos témporo-espaciales determinados. En nuestro trabajo tomar en cuenta la relatividad del concepto ha tenido desde el comienzo la premisa de indagar en la mirada de alumnos y docentes, entendiendo que se parte de marcos de referencia particulares.

Dice M. Lipsman (2002):

"...Partimos de la idea de entender la innovación como novedad, pero al mismo tiempo como posibilitadora de reales transformaciones en las prácticas educativas..." (49)

Y, más recientemente, (2006):

"...La innovación en la educación es siempre polémica. Aparece cargada de fundamentos teóricos cuyo estudio permite descubrir un mundo de pensamientos y pasiones. La innovación se enlaza de manera clara con una concepción que no busca representatividad sino pertinencia y se arriesga a construir conocimiento por medio del estudio de lo no habitual y de lo habitual con la mirada puesta en el aprendizaje genuino..."

Y Rivas Navarro (2000), señala:

"La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud ésta resulta modificada (...) El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora". (20)

Tomamos los aportes de J. Bruner (2000) quien, desde una perspectiva psico-cultural, trabaja sobre la construcción de postulados - perspectivista, de los límites, del constructivismo, interactivo, de externalización, instrumentalista, institucional, etc.-, a modo de ejes significantes hacia el análisis de la problemática educativa, en relación con *"evaluar cómo evaluamos"*. Para nuestro análisis, si bien no hablamos de un análisis sistemático de lo que los docentes piensan de sus prácticas evaluativas, en términos de metaevaluación, la mirada hacia las propuestas innovadoras a partir de las entrevistas en profundidad, significó una rica fuente para recuperar las historias detrás de las propuestas.

En todo caso, a lo largo de nuestro trabajo lo que fuimos encontrando en los relatos de los docentes, más allá de las particularidades de las experiencias, es la confianza en la pertinencia de las innovaciones en las propuestas de evaluación, aún por encima de los errores y desaciertos; un voto de confianza notablemente esquivo, sin embargo, respecto de la evaluación y acreditación institucional.

Asimismo, para el análisis de las propuestas innovadoras resultaron de particular interés los conceptos de A. Camilloni (1998) en el desarrollo de los distintos tipos de validez de los instrumentos de evaluación. La autora, citando a Dietel, Herman y Knuth (1991), desarrolla el concepto de validez de significado que los autores añaden a los descriptos habitualmente.
Dice la autora:

"Semejante a la modalidad de validez manifiesta, la validez de significado se centra, en particular, en la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes, entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el otro". (84).

En este sentido, para nuestro trabajo, un elemento central ha sido indagar la validez de significado en la perspectiva de los alumnos. En esta perspectiva, las encuestas estudiantiles que llevamos adelante para definir la muestra a trabajar, no sólo permiten entrever la perspectiva que proponen A. Camilloni, sino que también dan cuenta de otro entrecruzamiento, que tiene que ver con la validez en términos de las propuestas innovadoras más allá de lo curricular de la asignatura y el área, y que parece trascender hacia una mirada en términos de una formación continua o permanente.

Otro referente en torno a las innovaciones lo constituyen los estudios de Andy Hargreaves (2001), -basándose en House (1981) y Habermas (1973)-, el cual, recuperando las perspectivas en torno de la innovación educativa incorpora la dimensión de análisis de la perspectiva postmoderna.
Respecto de la perspectiva cultural el autor enfatiza los entrecruzamientos entre innovación y contexto,-cultural y social- en los centros donde se llevan adelante las innovaciones, y señala:

"La perspectiva cultural subraya la importancia del modo en que se integran las innovaciones en el contexto social y cultural de los centros escolares. Este enfoque se preocupa sobre todo por lo relativo a los significados, las percepciones y las relaciones humanas...". (66)

En este sentido, al resaltar los vínculos entre los actores que llevan adelante las innovaciones, queda al descubierto, por oposición con lo que desarrolla en autor, la fragilidad de las innovaciones y transformaciones cuando no son producto de verdaderos y legítimos procesos de transformación.
En nuestro trabajo, veremos que la perspectiva cultural en términos de lo que el autor define como *"de interacción entre varios puntos de vista"*, deja al descubierto lo que llamaremos evidencias de fronteras móviles entre las áreas, y que, antes que el significado de las innovaciones, lo que se va develando es el sentido que tienen ciertas prácticas del Taller, en el contexto de las propuestas innovadoras.

Acerca de la perspectiva política, el autor recupera las nociones de juicios de valor, ejercicio de poder y negociación, cuando señala:

"Toda evaluación supone la realización de juicios de valor, lo cual, a su vez, implica ejercer el poder y la autoridad y negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos. Este aspecto nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la evaluación alternativa. Este enfoque rebasa los aspectos de la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en las escuelas". (67-68).

En nuestro trabajo veremos ejemplos interesantes de esta perspectiva, especialmente en lo que respecta a instancias de negociación entre los intereses de alumnos y docentes.

Basándose en el tratamiento de la innovación educativa de House (1981), A. Hargreaves describe la perspectiva técnica o tecnológica destacando el énfasis en las dificultades de orden técnico que el docente debe enfrentar al diseñar e implementar las innovaciones educativas, señalando:

"La perspectiva técnica llama la atención sobre la dificultad de diseñar y perfeccionar formas válidas para efectuar las mediciones; sobre los obstáculos que encuentra el docente a la hora de adquirir nuevas habilidades y estrategias de valoración; sobre la necesidad de armonizar las expectativas existentes en los hogares y en la escuela y entre los diferentes cursos académicos; y sobre la cuestión del tiempo y los recursos necesarios para

implantar las nuevas prácticas evaluadoras como procedimientos habituales en los centros". (66).

Otra cuestión que destaca de la perspectiva técnica, da cuenta de los niveles de consenso respecto de aquello que se quiere cambiar:

"La premisa que subyace bajo esta perspectiva técnica es que todo el mundo comparte el interés por implementar las innovaciones, y que los fines de las mismas están fuera de toda cuestión y firmemente asentados. Lo único que falta es decidir cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo". (65).

En este punto, nos permitimos señalar que en nuestro trabajo, este interés compartido por las innovaciones, que veremos a partir de procesos colectivos, no se reflejan desde una perspectiva técnica, sino antes bien desde una perspectiva que podríamos cotidiana, en lo que vemos como una *comunidad de práctica,* que tiene confianza en la pertinencia de las innovaciones evaluativas.

Finalmente, la perspectiva postmodema que incorpora el autor, da cuenta de un escenario complejo y cambiante del aula, -reflejo sin duda de lo que ocurre fuera de ella-, y de la incertidumbre frente a lo que el alumno aprende y el docente enseña. Esta perspectiva, en síntesis, da cuenta del estado de insatisfacción e *incerteza* de quienes llevan adelante las evaluaciones. A propósito de las evaluaciones alternativas desde el ejemplo del uso de portfolios, el autor señalando sus ventajas y riesgos señala:

"Si contemplamos los riesgos, la evaluación alternativa, especialmente el método de los portfolios, puede simular, en lugar de estimular los logros. Los estudiantes y los profesores tienen la tentación de valorar la forma por encima del fondo, la imagen por encima de la realidad, con una tipografía elegante, unas portadas atractivas, salpicadas con gráficos multicolores que enmascaren la mediocridad del análisis y la pobreza de los contenidos...En términos más positivos, las prácticas de evaluación posmoderna pueden ofrecer múltiples representaciones del aprendizaje de los estudiantes potenciando al máximo su voz y su visibilidad frente a las diversas actividades, a través de medios escritos, numéricos, orales, visuales, tecnológicos o dramáticos, que encamen una mezcla de estilos y se recopilen en la variedad de actividades de un portfolio." (72).

En nuestro trabajo, por asimilación entre las carpetas de proceso y los portfolios, será de interés recuperar frente al análisis de las propuestas innovadoras, la perspectiva postmoderna que desarrolla el autor, toda vez que constituye un llamado de atención sobre la realidad de nuestros talleres.

Sintetizando, diremos que en el abordaje de la noción de innovación, y de ésta en el contexto de las evaluaciones, en principio adherimos a la noción de innovación en tanto transposición de límites o restricciones. Constituye una perspectiva de nuestro trabajo, que en el marco de las buenas prácticas docentes en el nivel superior, (incluidas las evaluaciones), las diferentes cátedras y grupos docentes necesariamente han transitado por situaciones de tensión que suponen la superación explícita o implícita de aquellas cuestiones que M. Lipsman (2002) define como *"barreras epistemológicas en torno de las nociones de tradición y cambio"*.
Dicho en otros términos: las innovaciones, entendidas *en relación con -en oposición a-*, tienen lugar, hacia el interior de las cátedras, cuando se producen desequilibrios entre la noción fuerte de tradición, y la búsqueda del cambio. En nuestro trabajo, veremos que en la noción de cambio se entrecruzan procesos de asimilación de otras tradiciones, en una perspectiva que excede el marco de las asignaturas y las áreas, para dialogar con tradiciones que tienen que ver con la formación disciplinar propiamente dichas.

2.8- Innovación y libertad de cátedra en el nivel superior.

La unidad académica donde realizamos nuestro trabajo, como la mayoría de las facultades de la universidad pública, tiene un carácter masivo en su ingreso. En este modelo, el paradigma de la universidad de masas en nuestro país conlleva la figura de la libertad de cátedra, como otro bastión de la reforma del ´18.
Resulta significativo aunque excede los objetivos del presente trabajo, que en la actualidad se utilicen indistintamente los términos libertad de cátedras y cátedras libres, para referirse a uno de los temas centrales del Movimiento Reformista del ´18, hasta el punto que tal vez sería necesario recuperar y/o reformular el sentido originario del término a poco menos de cien años de su enunciación.

Más allá de esto, la libertad de las cátedras constituye una concepción muy fuerte en nuestra Unidad Académica, asociada a una estructura de la enseñanza disciplinar organizada a partir de áreas de conocimiento y éstas en cátedras en su mayoría constituidas a partir de concursos públicos; en este sentido, las asignaturas troncales de la carrera se identifican con el nombre de su titular, dando cuenta de una línea de pensamiento-acción en torno a la proyectualidad. Así, la noción de libertad de cátedra -recuperada junto al retorno democrático del '83-, ha ejercido en esta unidad académica una fuerte impronta en la autodefinición de las prácticas y los contenidos de las asignaturas, como así también ha favorecido cierta endogamia de los equipos docentes y la fragmentación de los conocimientos en torno de las áreas.

Desde esta perspectiva, una primera mirada sobre las tradiciones de nuestra unidad académica podría reconocer la presencia de núcleos de conocimiento donde la pertenencia al área, -en menor medida que al ciclo, dada la existencia de talleres verticales-, sostiene algunas creencias en torno a las asignaturas duras y las asignaturas blandas.

En este esquema en apariencia rígido, se desarrollan las prácticas innovadoras que hemos estudiado, prácticas que, al decir de E. Litwin (1999), implican la elección de un recorte disciplinar, como resultado de identificaciones ideológicas que van construyendo la estructura del campo de manera particular del docente.

Decimos en apariencia, ya que en el transcurso de nuestro trabajo, fuimos viendo cómo las fronteras entre las áreas, comienzan a desdibujarse en la medida que comparten prácticas de innovación que exceden lo curricular de cada asignatura, búsquedas y preocupaciones por la enseñanza y el aprendizaje, instancias de reflexión y limitaciones de instrumentación, que en modo alguno se circunscriben a un área de conocimiento, sino que se inscriben en el marco de una búsqueda deliberada por mejorar los procesos, y donde las innovaciones tienen un carácter grupal, mediado por las relaciones interpersonales.

En nuestro trabajo, a diferencia del estudio de M. Lipsman (2002), donde las propuestas innovadoras provienen en gran medida de los docentes auxiliares y resultan complementarias de las evaluaciones tradicionales de la cátedra, las innovaciones se visualizan como producto de esa libertad de cátedra a la que

aludíamos, donde todo el grupo docente, con independencia de criterio, propone y lleva adelante sus propuestas innovadoras[30].

En este sentido, parece pertinente indagar en cierta contradicción entre el modo particular de ejercer esta tradición de libertad de cátedra, que conlleva cierta instalación de prácticas cerradas al interior del cuerpo docente, con lo que se entiende como *"la cultura de la sala de profesores"*, en términos de una dificultad que les impide a los docentes exponerse a través de los trabajos de sus alumnos. En nuestra unidad académica, si bien la tradición de concursos y exposiciones pareciera mitigar estas dificultades frente a la exposición pública, advertimos que persisten a la hora de compartir o articular con docentes de otras áreas o niveles.

Quisiéramos entonces dejar planteados ciertos interrogantes respecto de las cátedras libres y las innovaciones en el nivel público superior:

En principio nos preguntamos si en el caso de la unidad académica donde centramos nuestro trabajo, las propuestas innovadoras se podrían relacionar con una manera particular –en el sentido de pertenencia a una disciplina, no de originalidad en términos absolutos-, de apropiarse del concepto de cátedras libres.

Otro interrogante, se relaciona con una dificultad de los docentes, trabajada en los diferentes niveles educativos por exponer los trabajos de los alumnos. En el caso de nuestra unidad académica, será interesante indagar sobre esta cuestión toda que vez que la exposición de trabajos y por ende de los docentes involucrados, pertenece a la tradición de las asignaturas troncales de la carrera, parece estar lejos de formar parte de las prácticas de las asignaturas aportantes. La práctica de los concursos de proyectos en diferentes ámbitos, tanto como las exposiciones de trabajos forma parte de las prácticas de las asignaturas troncales en la enseñanza de la arquitectura, pero también pertenecen al ámbito laboral para gran parte de los profesionales de la disciplina.

Hacia el final de nuestro análisis retomaremos esta cuestión, toda vez que iremos viendo en nuestro análisis que en las propuestas innovadoras aparecen sí otras

---

[30] En este sentido, si bien la evaluación institucional excede los límites de nuestro trabajo, resultaría interesante analizar el comportamiento de esta comunidad académica ante la evaluación institucional, dada su tradición autónoma de las prácticas.

prácticas propias de la tradición de las asignaturas troncales, pero no la exposición en el sentido de "salirse" de los límites de la asignatura o el área.

Finalmente, quisiéramos dejar esbozado, -aunque no lo profundizamos en este trabajo-, el concepto de "hitos" y su uso en la evaluación escolar, descrito por D. Allen (2000) refiriendo al trabajo de D P. Wolf (1996) en las escuelas públicas de Pittsburg y que resulta sumamente motivador para nuestro contexto de trabajo. Dice D. Allen:

"...*Los docentes deben aprender a tomar en cuenta tanto las "brillanteces" como los "hitos" (Wolf, 1996) en el trabajo escolar, es decir, los productos que representan el esfuerzo de un alumno, además de las victorias*". (34).

Para una unidad académica como la Faud, donde la exposición de los trabajos (los mejores, las "brillanteces"), forma parte de la tradición en evaluación, será interesante, en un futuro, introducir el concepto de hitos, en tanto elementos que pueden brindar rica información sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Nos referimos a ese paquete de objetos o productos que el autor denomina "hitos" en el proceso individual o colectivo de los alumnos, y la dificultad por exponerlos dando cuenta no sólo de lo que se evalúa en términos de logros, sino también, respecto de aquellos momentos o puntos de inflexión positivos y reveladores en el proceso de aprendizaje. En la Faud, las exposiciones y concursos tanto locales como regionales[31], representan una tradición que consiste en mostrar los mejores trabajos de los alumnos durante un ciclo lectivo. Sin embargo, el concepto de hito, podría constituir una variante muy interesante de la problemática de la exposición de trabajos, que seguramente podría aportar mucha información a docentes y estudiantes respecto de esos momentos claves en el aprendizaje disciplinar.
Nos preguntamos en este sentido, acerca de las posibilidades seguramente innovadoras de aprender de esos hitos en la medida que sean expuestos junto a los otros, los mejores trabajos del año, toda vez que dan cuenta de esos puntos

[31] Entre los encuentros regionales, el evento denominado Arquisur, reúne anualmente a Facultades de Arquitectura del país y la región, donde se muestran y compiten trabajos de los alumnos de dichas facultades.

Capítulo 3

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

"Pero ante todo, la construcción del objeto, -por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador-, no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural; y el programa de análisis y/u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisiva".

P. Bordieu y Wacquant, L.J.D.[32]

3.1- Elecciones y decisiones.

La construcción del objeto de investigación, como un proceso previamente diseñado, si bien ha focalizado nuestra tarea investigativa, no se constituyó en un compartimiento cerrado.
De hecho, así lo fue desde el comienzo mismo que se inició con el análisis y la selección de los referentes bibliográficos, donde el sustento teórico hubo de ser tensado y reelaborado en función del mismo proceso investigativo; o aún antes, desde el antecedente de nuestro trabajo de documentación en la propia cátedra; en síntesis, cuando elegimos -y nos eligió- el tema de investigación.

Partiendo de una relectura y selección del estado del arte en el campo de la evaluación-innovación, hicimos un recorte del sustento teórico sobre el cual se apoyó nuestra investigación, en los términos de estructuras teóricas de P. Woods (1998) cuando señala que la interpretación de los hallazgos se realiza a partir de estructuras teóricas que dirigen inicialmente la investigación, y que, una vez en el

---

[32] P. Bordieu y Wacquant, L.J.D., (1995:169). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

campo, el investigador se abre a la búsqueda de nuevas teorías. En palabras de P. Woods (1998):

"El investigador interpreta, sin poder evitarlo, lo que descubre, usando ciertas estructuras teóricas (...) El análisis tampoco supone una parte aislada de la investigación, sino que se realiza en interacción con el trabajo de campo en marcha, ya desde el principio (...) la investigación está dirigida teóricamente desde el principio. Una vez en el campo, se empieza la búsqueda de nuevas teorías. Suele representarse la teoría como algo presente en la situación que uno estudia, o que nace de ella. En realidad, se elabora en la mente del investigador o de la investigadora, pero se prueba repetidas veces a medida que se obtienen nuevos datos. No es el producto de una idea preconcebida. Hasta el punto en que "emerge", lo hace a partir de la fuerza de los indicadores que uno identifica. El pro peso y aparente naturaleza dispar de los datos motiva a estructurar y sintetizar". (88-89).

Partimos de los datos de una realidad académica estructurada a partir de ciclos y áreas y, en estas últimas, de la fuerte tradición que señala la existencia de áreas-asignaturas troncales como Diseño, y áreas-asignaturas aportantes a la formación disciplinar.

Nuestro interés residía precisamente en trabajar sobre estas últimas, desde el supuesto que en sus propuestas innovadoras se encontraba un importante caudal de información sobre la formación disciplinar general. Interés que incluía además un análisis interpretativo de las propuestas consideradas por alumnos y docentes como innovadoras, en el supuesto que allí precisamente, desde una supuesta periferia se estaban llevando adelante procesos que aportaban y resignificaban de manera particular a la formación disciplinar de la proyectualidad. En este sentido, nuestro objeto de investigación se fue modelando en el sentido de *diseño emergente* de M. Valles (1999).

Desde esta premisa, realizamos un recorte del campo de trabajo estableciendo de antemano aquello que quedaría afuera de nuestra investigación. En esta operación de selección se conjugaron al menos dos factores: nuestra pertenencia a la carrera y la unidad académica por un lado, y la intención de recurrir a la mirada conjunta de alumnos y docentes como informantes sobre las

prácticas de evaluación innovadoras por otro, en la visualización y valoración de las experiencias que se despegan del resto, admitiendo la amplitud del término y sus connotaciones particulares en el contexto a trabajar.
Dichos factores se tradujeron en la adopción de las premisas de selección del campo, con la exclusión del Ciclo introductorio y el Área Arquitectónico-urbanística, con excepción de la asignatura Urbanismo, -sobre lo cual nos explayaremos más adelante- de nuestra tarea investigativa.

- Respecto del Ciclo Introductorio.

Dado que nuestra fuente primaria de información serían las encuestas estudiantiles, excluimos de nuestro trabajo al alumno de Primer Año, entendiendo que por su misma condición, posee escasos elementos de análisis en una encuesta donde se le solicita información basada en una experiencia académica universitaria que en su caso es reciente.
Asimismo, se podría correr el riesgo que en su respuesta, el alumno de primer año responda por comparación con su experiencia más reciente, -la evaluación en el nivel polimodal-, por lo cual tampoco su respuesta sería pertinente a los efectos de este trabajo.

- Respecto del Área Arquitectónico-urbanística.

Excluimos de nuestro trabajo las asignaturas Diseño y Comunicación Visual, ambas del Área Arquitectónico-urbanística, fuertemente caracterizadas por su condición de centralidad en la formación disciplinar. Esta particularidad de ambas asignaturas, evidenciada tanto en el diseño curricular de la carrera como en la visión de alumnos y docentes, las distingue del resto de las asignaturas por razones comunes y otras de carácter singular:
En común comparten la cualidad de poseer la mayor carga horaria de la carrera, con correlatividad "directa", lo cual, al ser asignaturas anuales, la no aprobación implica el retraso de un año en la carrera; asimismo admiten un único sistema de aprobación estructurado a partir del régimen de asistencia obligatoria, el trabajo en Taller y la verificación de un proceso ascendente de adquisición de conocimiento.

En ambos casos, pero aún en mayor medida en Diseño, donde la adquisición del conocimiento se evalúa a partir de un producto, donde el objeto evaluable posee un alto componente de unicidad y originalidad, el objeto de la evaluación es precisamente un objeto: materializado en dos o tres dimensiones, representaciones espaciales donde el alumno genera un producto como resultado de un proceso de aprendizaje. En este proceso de adquisición del conocimiento, la tarea de proyectación, para el caso de Diseño, adquiere características particulares en el proceso que cada alumno o grupo de alumnos lleva adelante, la cual se ve alimentada desde las otras asignaturas. Finalmente, la asignatura Diseño es la única presente en todos los años de la carrera, lo cual indica su condición de eje articulador en la formación disciplinar.

En estos términos, entendíamos que el concepto de evaluación, se hace particular entonces, según se trate de estas dos asignaturas, las cuales a efectos de este trabajo llamaremos *troncales o centrales* y el resto, sobre las que trabajamos y llamaremos aportantes.

En el marco de la proyectualidad como aprendizaje, propio de las asignaturas centrales, éstas no poseen evaluación de los aprendizajes en términos de evaluaciones sumativas, ni admiten más de una modalidad de aprobación (como alumno libre o regular, con parciales –examen final, etc.) En estas asignaturas, el proceso de aprendizaje, tanto como el objeto diseñado y representado, -el producto del aprendizaje-, es la evaluación misma; como tal, opera las veces de un meta-conocimiento respecto del conjunto de saberes que se han ido construyendo con el aporte de las demás asignaturas.

En este sentido, decíamos que nos interesó particularmente trabajar con estas últimas, por su condición de periferia respecto de la centralidad asignada al área proyectual no sólo en la definición curricular sino básicamente en la visión colectiva de alumnos y docentes en torno a la formación disciplinar.

Es aquí donde centramos nuestro interés, en la hipótesis -entendida en términos de orientación "hacia" y no como presupuesto a ser comprobado-, .que desde estas asignaturas se generan propuestas en la evaluación, que, en sus diferentes aspectos de innovación, van construyendo un corpus didáctico de diversas dimensiones epistemológicas, rico en el conjunto de las prácticas docentes, y pasible de ser estudiado desde una perspectiva interpretativa, que nos permita generar conocimiento teórico a la enseñanza disciplinar.

Pensamos asimismo, que es en el marco de estas experiencias innovadoras, donde podremos encontrar los puntos de contacto más firmes entre una enseñanza centrada en la proyectación a través de las asignaturas centrales y la adquisición de conocimientos disciplinares que la sostienen a partir de las prácticas de las asignaturas aportantes.
Nuestro objeto de trabajo quedó entonces delimitado en las propuestas de evaluación innovadoras presentes en las asignaturas no centrales en la enseñanza de la arquitectura, a partir del segundo año de la carrera.

En síntesis, nos propusimos identificar, analizar e interpretar las propuestas de evaluación innovadoras en la enseñanza de una disciplina proyectual como la arquitectura, focalizando nuestro trabajo en las propuestas evaluativas de las asignaturas no troncales de la estructura curricular de la carrera, bajo la premisa de indagar sobre la innovación en las áreas y asignaturas aportantes a la centralidad que representan las asignaturas proyectuales en la formación disciplinar.

A partir de la adopción de estas premisas, iniciamos el proceso de reconocimiento de las evaluaciones innovadoras y de los sujetos que las llevan adelante, por medio de encuestas a alumnos, para luego adentrarnos en el análisis de los documentos y las entrevistas en profundidad que nos permitieran describir, comprender e interpretar las propuestas de evaluación innovadoras
El proceso de reconocimiento de las propuestas innovadoras, que en un principio fue pensado como una acción en paralelo con alumnos y docentes, que permitiera un entrecruzamiento de cuya práctica salieran las propuestas innovadoras, debió ser rediseñado a poco de comenzar. Es decir, lo que se pensó inicialmente –hoy debemos decir reconocer como un error de apreciación-, como dos fuentes de información en paralelo, debió ser reconsiderado en función de las particularidades de la comunidad académica a trabajar, a partir de una fuerte reticencia inicial entre los docentes de la unidad académica, respecto de auto-asignarse una cualidad innovadora.
Entendemos que en el desarrollo de nuestro trabajo, se perfilan algunas de las razones que en cierta forma contextualizan esta cuestión, dando cuenta de la

impronta que ejerce sobre los docentes, la ausencia de tradición en la investigación didáctica.
Identificamos entonces las propuestas innovadoras a partir de la mirada de los alumnos, por medio de encuestas semi estructuradas y llegamos luego a los docentes-cátedras seleccionados por aquellos como los autores de propuestas innovadoras, a través de la combinación de entrevistas en profundidad y el análisis de documentos.

La premisa inicial de recurrir a la mirada de alumnos y docentes en torno a las propuestas innovadoras, se apoyó en una profundización del criterio de *indagación colectiva*, que desarrollan autores como D. Smith y D. Ruff (2000), el cual, no debiera interpretarse como una mirada externa para el caso de los alumnos, toda vez que partimos de la noción que tanto alumnos como docentes se constituyen en los actores principales de la evaluación y por ende en la mirada más interna de la misma.
Ajustado nuestro esquema inicial, la construcción del objeto se definió a través de dos fuentes de información redefinidas como primarias para las encuestas estudiantiles y secundarias para las entrevistas docentes y el análisis de los documentos. Asimismo, partimos del supuesto que en ambas fuentes de información, las nociones de innovación y evaluación admitían significados definibles de manera diversa y distintiva por parte del grupo de estudiantes y docentes, e incluso también dentro de cada subgrupo (Áreas y Ciclos):

1. Desde los alumnos, a partir de recuperar aquellas instancias que en el contexto de sus experiencias se reconocen como diferentes o distintivas en términos positivos. Indagar por qué se ven estas experiencias como innovadoras -en relación con-en oposición a-, nos permitió conceptualizar un conocimiento en gran parte asistemático y de carácter intuitivo en el contexto institucional que trabajamos.

2. Desde los docentes, a partir de explicitar la selección de los alumnos, para comenzar a indagar sobre los procesos que generan dichas prácticas innovadoras, sus actores y los documentos.

Desde un comienzo entonces, definió nuestro trabajo contar con la mirada de alumnos y docentes en torno a las innovaciones en la evaluación, en la creencia que ambos, desde distintas perspectivas, tienen elementos de comparación en sobre los cuales definen sus posiciones. Comparación, en términos de M. Gutman (1999) cuando afirma:

"...*La comparación permite estimar semejanzas y diferencias desde las cuales, una vez establecidas, es posible tomar varios caminos: se puede intentar borrar las diferencias para asimilarlas a algún modelo único; o por el contrario, balancearlas repartiendo cargas y privilegios; o también se puede, en base al conocimiento de esas diferencias, intentar concertarlas en un modelo que acepte y respete la diversidad*"[33]

La primera cuestión que advertimos, parte de la relación de unos y otros frente a la innovación: si para los alumnos es un dato en el marco de sus experiencias como *usuario educativo* , en términos de P. Bourdieu y J.-Claude Passeron (2003), -la mayor de las veces receptor-, y pasible de ser formulada en sus indicadores a partir de nociones formadas por comparación, para el docente la innovación-evaluación constituye un factor de controversias y desafíos al interior de las prácticas, que se ha ido construyendo en el tiempo de manera individual y colectiva, y respecto de lo cual reconocen que forma parte de sus preocupaciones.

En segundo lugar, otro aspecto detectado en la mirada de los alumnos como sujetos pasibles de la evaluación, está dado a partir del nivel de la carrera en que se encuentran: Alumnos del Ciclo básico (2, 3 y 4 año) y Alumnos del Ciclo de Orientación (5 y 6 año), como asimismo respecto al área de conocimiento que están señalando por su innovación. En otros términos, en la opinión de los estudiantes parecen convergir dos coordenadas a la hora de evaluar las evaluaciones: qué se evalúa y cuando, o en qué momento de la carrera. En este sentido, advertimos que el alumno, como sujeto de evaluación, establece criterios diferenciales claros según el área de conocimiento y el ciclo.

---

[33] Ver M. Gutman, (1999). *Espejos en el tiempo: imágenes del futuro. en Buenos Aires 1910. El imaginario para una gran capital.* Margarita Gutman-Thomas Reese (edit.). Buenos Aires: Eudeba.

En esta línea, en el caso de los docentes se pudieron definir recurrencias a partir de su pertenencia al área, más que al ciclo. En gran medida, la existencia de Talleres Verticales para las asignaturas, favorece la noción de pertenencia aludida, ya que el docente puede tener movilidad en los ciclos, quedando dentro del área.

En este sentido, en el transcurso de nuestro trabajo pudimos observar cómo docentes y alumnos establecen sus marcos de referencia, que se asumen a partir de posiciones según sus respectivas condiciones: en el caso de los docentes, la mirada sobre sus prácticas proviene necesariamente de su historia personal, de sus experiencias como estudiante y docente; en los alumnos, en tanto, esa mirada comparativa es el reflejo de sus experiencias académicas, cuanto más avanzado en ella, con más elementos de análisis,

Es necesario aclarar, que en todos los casos, las evaluaciones señaladas inicialmente como innovadoras por los estudiantes siempre encontraron su contrapartida o constatación en la mirada de los docentes-cátedra involucrados, desacralizando en cierta forma una tradición docente que anticipaba una dificultad por autoevaluarse al mirar las propias prácticas y necesariamente poner en comparación con otras, objetivar semejanzas y diferencias, explicitar procesos colectivos e individuales.

3.2- Mapa de ruta o etapas de la investigación.

En nuestro trabajo, si bien se partió del reconocimiento del objeto, -entendido como aquellas evaluaciones innovadoras que, como tal se despegaran del resto- el interés investigativo excedía lo formal del instrumento, para centrar nuestro análisis en el sentido y significado de las prácticas innovadoras, y en qué medida éstas van construyendo desde la periferia de la trama curricular de la carrera, la formación disciplinar.

A poco de comenzar a transitar en la tarea investigativa, se pusieron en crisis algunas creencias previas, propias de la construcción de esquemas mentales que se generan en torno a la especificidad de las áreas de conocimiento de una disciplina. Trabajar con las áreas no centrales significó asimismo operar con los núcleos de conocimiento que están fuertemente visualizadas en la práctica

institucional como los extremos de la formación, -en el esquema tradicional de las ciencias duras y las blandas-, considerando al área proyectual como una especie de síntesis de la disciplina.

Aunque las etapas previstas en el proyecto de investigación se fueron cumpliendo con razonabilidad, durante el transcurso del trabajo se fueron haciendo ajustes, de tipo operativo-instrumental en las Encuestas Estudiantiles y las Entrevistas docentes, propios de su implementación en un contexto determinado.
En este sentido, para la toma de encuestas estudiantiles, si bien se había previsto el uso del correo electrónico, dado que no se contó con una base de datos en tiempo para su utilización, se optó por una primera toma de encuestas presenciales en soporte papel, durante las clases a lo largo de aproximadamente tres meses y una segunda toma en soporte electrónico vía e-mail.

Si resulta frecuente que en la práctica cotidiana utilicemos indistintamente el término alumno o estudiante, para el caso de las encuestas necesariamente remitimos al término estudiantil, más por limitaciones de la lengua que por convicción. Si bien en el capítulo cuatro profundizamos en el sentido de los términos alumno y estudiante, digamos que en nuestro análisis, -y aún a costa de ciertas confusiones del habla-, trabajamos con la mirada de los alumnos sobre las propuestas innovadoras, toda vez que consideramos que la condición de estudiante excede los límites de este trabajo, y, finalmente, porque es el término utilizado administrativamente en la educación superior, aún con discrepancias no siempre menores.
Para la toma de encuestas consideramos entonces como alumnos aquellos que se encontraban cursando determinada asignatura al momento que tomamos la encuesta, para el caso de las presenciales, y en una muestra aleatoria según la información suministrada por división alumnos para el caso de las encuestas vía electrónica.
La encuesta estudiantil se diseñó a partir de una adaptación de tres técnicas:

- De Incidentes Críticos, solicitando al alumno la identificación de ejemplos de evaluaciones innovadoras en su experiencia en la facultad.

- De la Escala de Goodman, a partir de la cual nos propusimos completar un perfil de las evaluaciones innovadoras, y de la/s cátedras que las llevan adelante.
- De Escala de Likert, en la búsqueda de indicios que nos permitieran relacionar enseñanza, evaluación y aprendizaje.

En su elaboración, se buscaron los siguientes propósitos:

- Sea respondida en forma rápida, por alumnos de diferentes edades e incluso en diferentes años de la carrera aunque en un mismo ciclo.
- Brinde información concreta que permita detectar las evaluaciones que conformarían la muestra.
- Brinde información sobre el significado que los alumnos le asignan a las evaluaciones innovadoras.
- Sea aplicada en un futuro a alumnos de la carrera de Diseño Industrial, con la expresa intención de continuar en la línea de este trabajo.

Al momento de la toma de la encuesta, se explicitó a los encuestados las razones por las cuales se excluían de la muestra las asignaturas de primer año y las troncales.
El universo de los alumnos activos de la carrera de arquitectura, al momento de iniciar la toma de encuestas, segundo cuatrimestre de 2004 era el siguiente:

Cantidad de alumnos activos de la carrera de arquitectura.	1229
Cantidad alumnos activos 1er año[34]	220
El universo de alumnos activos para la encuesta.	1029

Se tomaron 110 Encuestas, con lo cual la muestra de encuestas representa aproximadamente el 11% de la opinión de los alumnos activos entre segundo y sexto año de la carrera.
De las mismas se extrajo la siguiente información:

- Identificación de las evaluaciones consideradas innovadoras por los alumnos.

[34] Exceptuados de la encuesta.

- Perfiles de valoración de las evaluaciones innovadoras.
- Distribución de las mismas por: Áreas de conocimiento, asignaturas, cátedras.

Esta información nos permitió terminar de definir los indicadores para el análisis de los Documentos, utilizando como base la clasificación de M. Lipsman (2002:76) más la incorporación de un tercer criterio en función de nuestra metodología de trabajo.

Las 110 encuestas se distribuyeron en números similares entre fines del año 2004, durante el 2005 y principios del 2006. Como hemos referido anteriormente, se excluyó de la muestra a los alumnos de primer año porque buscábamos informantes que tuvieran elementos de comparación de las evaluaciones de la carrera.

De las 110 encuestas 83 fueron aplicadas de manera presencial y 27 por correo electrónico; en ambos casos los alumnos fueron escogidos de manera aleatoria, en los tres turnos que ofrece la carrera (mañana, tarde y noche).

Las encuestas fueron procesadas por medio del programa Acces[35], a partir de lo cual pudimos por un lado conformar la muestra de cátedras a entrevistar, y, por otro, los perfiles de los alumnos encuestados como así también ir componiendo su mirada en torno a las evaluaciones innovadoras.

Definida la muestra a partir de los informantes primarios, nos abocamos al análisis y profundización del objeto de estudio a través del análisis de los documentos y las entrevistas a los docentes identificados como innovadores por los alumnos encuestados.

Tuvimos acceso a los documentos, en formato electrónico o en soporte papel; en todos los casos, superada la sorpresa que significó la selección de los estudiantes, contamos con la colaboración de los docentes requeridos.

Para el análisis de los documentos, partimos de la polisemia del término evaluación con el objeto de trabajarlos desde una mirada enmarcada en las corrientes didácticas actuales, dentro de una perspectiva cognitiva. El eje fue puesto en las nociones de evaluación-innovación, intentando superar una mirada de tipo instrumental. Trascender lo instrumental implicó intentar construir

[35] Ver Anexo Encuestas.

categorías que visualizaran la validez de las experiencias innovadoras, no ya como experiencias aisladas, intuitivas y asistemáticas, sino que reflejaran lo que P. Bourdieu y J C. Passeron (2003) llamaran en la década del '60, una "*pedagogía racional*" y que en este contexto entendemos *como la búsqueda intencionada de herramientas que superan las propuestas tradicionales.*

El análisis de los documentos se realizó a partir de una matriz elemental, que nos permitió conformar grupos con rasgos comunes, aunque no excluyentes entre sí. En paralelo, se fueron realizando las entrevistas, que comenzaron a ocupar los vacíos interpretativos, propios de un análisis preliminar como el realizado. Debimos volver entonces, en la mayoría de los casos, a revisar los documentos para convalidar algunos criterios tanto como para desestimar otros.

Como señalábamos, para el análisis de esta información partimos de una adaptación de los niveles propuestos por M. Lipsman, (2002) incorporando un tercer campo que contemplara los datos de las encuestas estudiantiles.

Dice la autora:

"Desde nuestra perspectiva, reconocemos para el estudio de las propuestas de evaluación dos niveles de análisis. El primero, se trata de un nivel técnico-formal, el cual se refiere al análisis de los instrumentos de evaluación. Los mismos pueden ser utilizados y analizados según diferentes criterios[36]*...Además reconocemos un segundo nivel de análisis, se trata del nivel pedagógico-estructurante, que es el nivel sustantivo a la hora de analizar las nuevas propuestas de evaluación. Definimos a las propuestas como aquellas orientaciones para la acción que despliegan los docentes con el fin de generar innovaciones en la evaluación. Reconocimos el surgimiento de las nuevas propuestas de evaluación como modos particulares de encarar, superar y resolver el complejo problema de evaluar desde una perspectiva diferente a la vigente. Estas propuestas incluyen la combinación de determinados instrumentos, sin embargo, lo que nos parece central analizar, es el entramado particular que adquiere la propuesta cuando se articulan propósitos particulares, decisiones de orden pedagógicas, didácticas, disciplinares, teórico-epistemológicas, prácticas con el fin de obtener información valiosa acerca de los saberes de los estudiantes*

---

[36] Los criterios a los que se refiere la autora, incluyen, entre otros, la unidad de aprendizaje que se evalúa, las formas de administración, el normotipo, etc.

en el marco de las asignaturas. En este sentido, reconocemos nuevas propuestas de evaluación cuando hay una propuesta pedagógica que estructura fuertemente las mismas". (76-77).

Nuestro esquema entonces, incorporó un tercer Nivel de Receptividad o rango de valoración, (NR) que contemplara la información relevada a partir de las encuestas estudiantiles, quedando entonces definidos tres niveles:

- Nivel Técnico-formal (NTF), en los términos enunciados por Marilina Lipsman.
- Nivel Pedagógico-estructurante, (NPE), que en nuestro trabajo estará dado por la asimilación a las áreas troncales de la carrera, en la incorporación de un modelo pedagógico propio de las prácticas de las asignaturas proyectuales, en términos de lo Gibbons señala como "conocimiento tácito".
- Nivel de Receptividad o rango de valoración, (NR) en nuestro análisis representa por un lado la identificación de los alumnos de las evaluaciones innovadoras, como la representación del concepto de innovación y las relaciones que se establecen entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. En nuestro trabajo, este nivel adquiere suma importancia dado el carácter primario de los informantes-alumnos.

De las 110 encuestas tomadas entre alumnos de segundo a sexto año de la carrera, obtuvimos las diez cátedras que constituyeron nuestra cohorte de trabajo, como las más seleccionadas por los alumnos.
A partir de esto, y luego de un primer acercamiento informal con los docentes, donde se explicitaron los términos generales de nuestra investigación, tuvimos acceso a los documentos y diseñamos la entrevista en profundidad.
Trabajamos sobre la desgrabación de las entrevistas semi-estructuradas, a partir de las cuales en la mayoría de los casos los docentes aportaron comentarios y reflexiones que enriquecieron el planteo inicial de las mismas.
En este sentido, creemos haber seguido en parte los conceptos de M. Valles (1999) siguiendo a Erlandson (1993) cuando afirma que en las investigaciones naturalistas, las entrevistas adquieren un formato cercano al diálogo, donde se

puede ir y volver sobre las respuestas, aunque no llega a ser una conversación informal.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre de 2005 y abril de 2006, y en un solo caso se debió recurrir a la entrevista por correo electrónico por razones particulares, llevada a cabo en junio de 2006.

A los efectos de esta investigación, los docentes se codificaron del 1 al 10 en el mismo orden que fueron realizadas las entrevistas, siendo este código identificatorio en las citas textuales que se consignan en este trabajo, respetando el anonimato.

Luego construimos el sistema categorial que nos permitió indagar sobre las propuestas de evaluación innovadora, desde una perspectiva interpretativa que fue develando el sentido de las mismas, en el contexto de nuestra investigación.

Capítulo 4

LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS: la cuestión del sentido.

4.1- Acerca de los alumnos.

Aunque a menudo se utilicen los términos alumno y estudiante como sinónimos, en realidad no sólo no lo son, sino que en su etimología lo que los diferencia es precisamente la relación con el docente. El Diccionario de la Real Academia Española, (2006), los define como:

"Alumno: discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia".

"Estudiante: persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza".

Como vemos, en la definición de estudiante no hay alusión alguna al docente, incluso, como señala I. Bordelois (2005):

"Etimológicamente, alumno viene, desde el latín, del verbo alere, que quiere decir alimentar, alimentarse. Los alumnos son los que deben ser alimentados mediante la formación e información, la experiencia vital, y el ejemplo, la compañía y la amistad de sus maestros". (82).

Al respecto, una docente nos regaló durante una clase, una interesante reflexión acerca de lo que distingue a un alumno y a un estudiante. Aunque la cita no es textual, no resulta por ello menos ilustrativa respecto de la diferencia entre la condición de alumno y estudiante respectivamente: *"El primero,* -nos dijo-, *depende directamente del docente, tratando de aprehender lo que éste le enseña, y demostrar que lo ha hecho; el segundo, ha logrado trascender esta etapa del "saber" hacia la del "saber-hacer", que implica una actitud auto-regulatoria y será la herramienta para el aprendizaje continuo. Un estudiante, puede preguntarse: ¿Qué es lo que sé?, ¿Qué es lo que no sé?, de modo de lograr el aprendizaje independiente, en tanto dinámica experiencia individual y grupal. Frente a esas preguntas, un alumno puede desoír la voz del asombro, un estudiante no".*

Como vemos, los términos alumno y estudiante, no sólo no resultan sinónimos, sino que dan cuenta de diferencias sustanciales entre ellos. Podríamos decir, entonces, que entre los deseos de un buen docente, se halla la esperanza de que sus alumnos se conviertan en estudiantes en el futuro.

Otra cuestión es la definición de alumno en términos administrativos que se maneja en las universidades; paradójicamente, el sentido del término se ve condicionado por connotaciones más cercanas a las políticas presupuestarias que a una perspectiva estrictamente pedagógica.
Como señala F. Lamarra (2003), a propósito del crecimiento de la matrícula en las universidades en el período 1985-2000:

"Es importante señalar que esta información sobre matrícula de la educación superior, en especial de las universidades nacionales, está fuertemente afectada por la definición de lo que se considera alumno. Si se aplicase en forma rigurosa lo que establece el artículo 50 de la ley de Educación Superior, las universidades nacionales deberán considerar como alumno al que curse con regularidad sus estudios y, por lo tanto, apruebe dos materias por año...Cada universidad tiene interpretaciones diferentes sobre lo que se considera alumno...y según la especialista M. Coraggio detrás de estas interpretaciones hay otros intereses que tienen que ver con la asignación de recursos, con el poder político en el interior de las universidades o con el comportamiento de carácter mercantil que asumen algunas universidades nacionales". (107).

No podemos menos que preguntarnos, entonces, de quiénes hablamos los docentes y de quiénes en los ámbitos administrativos; y sobre las razones que nos llevan a intercambiar cotidianamente los términos alumno y estudiante mientras que en los niveles administrativos se continúa discutiendo el sentido del primero dejando fuera de la discusión el segundo.
Preguntamos, en suma si el sentido que los docentes le asignamos al término estudiante no es más representativo de las buenas prácticas que el de alumno, toda vez que implica que éste ha logrado trascender la etapa dependiente del *saber* hacia la liberadora del *saber-hacer*, en términos de P. Bordieu (2003), lo

cual implica una actitud auto regulatoria que será la herramienta para el aprendizaje continuo.

En este punto, parecería necesario que optáramos por utilizar alguno de los dos términos, sin embargo, no existiendo tal definición por parte de nuestros informantes primarios y secundarios, entendemos que la exclusión de uno u otro término no aportaría a los efectos de este trabajo. Sí entendemos, que en la mirada de los informantes primarios hacia las evaluaciones innovadoras, se encuentra un rasgo inherente a la condición de estudiante, como es tomar distancia en este caso de la evaluación y del docente, para formular una opinión al respecto. Por otro lado, todos los encuestados cumplen con la condición de regularidad en términos administrativos, por lo cual también se encuentran en la categoría de alumnos para la institución. En suma, más allá de tomar posición por uno u otro término de manera taxativa, a los efectos de este trabajo seguiremos usando ambos de manera indistinta, por entender que no son excluyentes, sino que uno complementa al otro; y por creer que tal vez, cuando los docentes utilizamos ambos términos de manera indistinta, lo hacemos desde la esperanzada certeza de que todos nuestros alumnos serán a su tiempo, estudiantes.
Para cerrar esta cuestión de términos, resulta sumamente rica la síntesis que realiza I. Bordelois (2005) respecto de la riqueza del lenguaje, cuando señala:

"Contrariamente a los bienes de consumo, el lenguaje jamás se agota, recreándose continuamente; por lo tanto, compite con ventaja con cualquier producto manufacturado. Es también un bien solidario: lo comparte toda una comunidad, por un espontáneo sistema de trueque. Y por fin, es un bien absolutamente gratuito, ya sea en su apropiación como en su circulación." (33).

A partir entonces del análisis de la mirada de los estudiantes sobre las evaluaciones vistas como innovadoras, fueron surgiendo tendencias en relación con:

- Edad y ciclo de los estudiantes encuestados.
- Áreas de conocimiento seleccionadas.

- Representación del concepto de innovación.
- Relación evaluación-enseñanza-aprendizaje.
- Relación masividad-innovación.

El perfil etario de nuestros informantes tuvo una composición que va desde los 19 a los 40 años, siendo reflejo de las edades de los alumnos entre segundo y sexto año. La caracterización por edades de los encuestados resulta:

EDADES	CANTIDAD	PORCENTAJE
19-20	19	17%
21-24	35	32%
24-30	44	40%
30-40	12	11%
TOTALES	110	100%

Vemos que en los extremos mínimos y máximos de alumnos respecto de sus edades, los encuestados resultan el 28% de la muestra, mientras que el restante 72% lo constituyen alumnos en una franja etaria que va desde los 21 a los 30 años.

Parece interesante volver a la información del Capítulo 1, extraída del documento *Diagnóstico y Propuesta de Ordenamiento Curricular*, (Faud, 2001), cuando consignábamos la duración curricular de la carrera, en comparación con la duración real de la misma.

Señalábamos entonces que sólo el 11% de los alumnos resuelve la carrera en los tiempos curriculares establecidos -seis años-, mientras que alrededor del 64% lo hace en un período que abarca desde los siete a los nueve años.

Resulta coherente entonces, que el 56% de los encuestados se encuentre todavía cursando la carrera a una edad (24 años en adelante) en la cual la currícula indica que ya la habría concluido, teniendo en cuenta que históricamente la edad de inicio de la misma es de 18 años o menos.

En este sentido, los datos del Ingreso 2006[37] indican que los ingresantes no mayores de 18 años son el 66.5% del total, y 1 de cada 5 no ha cumplido aún esta edad.

---

[37] Fuente: Martínez, M. C., (2006). *Ingreso 2006 / Informe al Consejo Académico.*

Respecto del año de la carrera en que se encontraban los encuestados, se buscó deliberadamente encuestar en mayor número a los estudiantes de los últimos años, entendiendo que éstos tienen mayor información sobre las evaluaciones a lo largo de la carrera.

Con esta premisa, la muestra quedó compuesta de la siguiente manera:

AÑO DE LA CARRERA	CICLO[38]	CANTIDAD	PORCENTAJE
2	2	18	16%
3	2	9	8%
4	2	10	9%
5	3	23	21%
6	3	50	46%
TOTALES		110	100%

El 67% de los informantes primarios, se encontraba cursando los dos últimos años de la carrera, al momento de contestar la encuesta.

La selección estudiantil acerca de evaluaciones que se destacan positivamente del resto, que nos permitió conformar nuestra muestra de cátedras y docentes a trabajar se compuso de la siguiente manera respecto de las áreas de conocimiento:

- Áreas de conocimiento

TC	HC	AU	n/c	
59	33	17	1	110
53%	30%	16%	1%	100%

La muestra a trabajar queda entonces conformada de la siguiente manera:

- Área Tecnológico-constructiva (TC), 53%
- Área Histórico-cultural (HC) 30%
- Área arquitectónico-urbanística (AU). 12%

---

[38] 1-Introductorio / 2- Básico-profesional / 3- Orientación

Vemos que las tres Áreas de Conocimiento que integran la carrera se hallan representadas en la muestra según la elección estudiantil; resulta de interés observar que en dicha selección, predomina el Área Tecnológico-constructiva, tradicionalmente considerada "dura" dentro de la carrera y por añadidura, portadora de un supuesto de resistencia a la implementación de estrategias innovadoras; este dato, resulta significativo además, en el contexto de los índices de retraso en la carrera, que señalan las mayores dificultades en el Área Tecnológico-constructiva.

4.2- Acerca de las áreas de Conocimiento.

Al igual que en otras unidades académicas, en la FAUD la definición de las áreas de conocimiento no sólo da cuenta de la estructura curricular de las carreras, sino que además, refleja la cosmovisión que docentes y estudiantes tienen de la formación disciplinar. Atentos a esta premisa, contextualizamos las propuestas seleccionadas por los estudiantes en el marco de las áreas curriculares de referencia:

- Área Tecnológico-constructiva

Para esta área, los documentos analizados dan cuenta de una prevalencia de contenidos de aplicación directa, priorizando la resolución de problemas concretos para la práctica profesional.
Estos conocimientos que se validan, si bien se reconocen como centrales para la práctica profesional, en las entrevistas algunos docentes refieren que no tienen el mismo rango de valoración en el diseño académico, ya sea por el lugar que ocupa la asignatura dentro del currículo, por la falta de articulación con el área proyectual, o hasta por cuestiones de orden más operativo, como la cantidad de docentes o el espacio disponible para el dictado de la asignatura.
Esta percepción, -presente al interior de las cátedras-, refuerza la noción de la distancia entre el aprendizaje de la disciplina y la práctica profesional, y repercute en la búsqueda intra cátedras de prácticas docentes tendientes a mejorar las falencias detectadas.

En este sentido, cuando en las encuestas estudiantiles se señalan determinadas evaluaciones del área tecnológico-constructiva como innovadoras, se destacan positivamente aquellos aspectos relacionados con el favorecimiento de conocimientos nuevos y más duraderos, quedando en un plano menor aspectos relacionados con situaciones de temor o inseguridad. La percepción de operatividad de los contenidos que se evalúan, el "*esto me sirve para esto*", parece definir las elecciones de los alumnos.

Debemos señalar, que los docentes del área tecnológica, salvo contadas excepciones, son profesionales provenientes de las ingenierías o bien profesores de matemática; el profesional arquitecto constituye la excepción en el perfil docente de esta área.

- Área Histórico-cultural

Para esta área, los documentos sugieren una combinación de conocimientos que se validan: contenidos de tipo aleatorio trabajados a partir de estrategias basadas en situaciones hipotéticas, conviven con contenidos curriculares desarrollados de manera tradicional.

Las entrevistas docentes permiten tener un panorama acerca de las propias prácticas que parece diferir conceptualmente del área anterior; en algunas de estas cátedras, la preocupación entre la enseñanza y la práctica profesional, presente en los docentes del área tecnológica, deja lugar a una búsqueda de instrumentos que, en concordancia con la enseñanza de la asignatura, apunte a la formación cultural –no instrumental- del estudiante, en el sentido de integración de saberes que exceda lo expresamente operativo.

Si en las propuestas innovadoras correspondientes al área tecnológico-constructiva, los estudiantes destacan una particularidad que podría definirse desde lo operativo-instrumental, para el área histórico-cultural la selección da cuenta de otra caracterización para las propuestas innovadoras: si bien aquí están presentes las nociones acerca de generar nuevos conocimientos, los valores más altos destacan que no sean repetitivas ni memorísticas y que pidan la opinión de alumno. Vemos así que los estudiantes otorgan claramente una relatividad al sentido de la innovación que aparece en una primera aproximación ligado al tipo de conocimiento que se valida en las áreas.

Profundizando en nuestro análisis veremos sin embargo, que las fronteras entre estas áreas se desdibujan permitiendo visualizar otras realidades.
En las entrevistas en profundidad a los docentes del área histórico-cultural, fue surgiendo además un concepto que reconocen complejo en su instrumentación y previsión de logros a obtener, como es el de creatividad aplicada a las evaluaciones innovadoras:

"...Y... algunas cosas un poco mas no sé si lúdicas, mas integrales, como hacer el guión de una película, o una historieta, aunque dan resultados muy desparejos, pero a nosotros esas cosas nos interesan porque los alumnos integran con creatividad y nuestra carrera tiene mucho de creatividad..."

(Entrevista docente 8)

- Área Arquitectónico-urbanística

En esta área hemos trabajado con una sola de las tres asignaturas que la componen, en virtud de la exclusión inicial respecto de las asignaturas troncales.
Una mirada sobre los documentos en relación con la entrevista docente, nos permite visualizar una especie de combinación o sumatoria de las búsquedas que reflejan las anteriores. Para éstas, resulta entonces necesario pensar en una categoría que incorpore saberes de aplicación directa e indirecta.
Esta búsqueda se refleja en las entrevistas en profundidad, cuando el docente afirma:

"...Nosotros entendemos que el título los habilita en esta área...y hay que conocer las teorías y ver cómo se aplican, cómo se juegan esas teorías en la práctica...se entrevistan actores sociales calificados, se ven casos puntuales y se analizan.

(Entrevista docente 7)

Destacamos que para estas dos últimas áreas, quienes ejercen la docencia son en su totalidad arquitectos y en un caso, licenciado en arte e historia.
Sin embargo, si bien observamos que la caracterización por áreas de conocimiento conlleva a priori una composición docente alineada en las

llamadas ciencias duras y blandas, en las propuestas de evaluación innovadoras estas fronteras no son rígidas y por el contrario, permiten identificar esquemas mentales que superan la pertenencia a un área, para posicionarse en otra dimensión, más abarcativa. En este sentido, veremos que la premisa de la pertenencia al área constituye sólo una primera aproximación al tema, en cierto modo reduccionista de un contexto más complejo.

Otra cuestión a tener en cuenta, es la relación de las áreas con el número de asignaturas que la integran:

- Área Tecnológico-constructiva (TC), 53%

Dentro del área Tecnológico-constructiva los alumnos destacaron las evaluaciones de las siguientes asignaturas:

A	B	C	D	E	
19	17	9	8	6	59
32%	29%	15%	14%	10%	100%

A. Estructuras
B. Construcciones[39]
C. Legal
D. Economía y Organización de Obras
E. Matemática

- Área Histórico-cultural (HC) 30%

A. Historia [40]
B. Teoría y Crítica

A	B	
26	7	33
79%	21%	100%

- Área arquitectónico-urbanística (AU). 16%

13	4	17
76 %	24 %	100%
A	B	

[39] Se incluyeron en el Taller dos encuestas que señalaban Introducción a las Construcciones.
[40] Se incluyeron en el Taller tres encuestas que señalaban Introducción a la Historia.

A. Urbanismo
B. Visual[41]
C. Diseño[42]

Tales tendencias, fueron interpretadas con los documentos y las entrevistas en profundidad, dando cuenta de aproximaciones y distanciamientos en las miradas de unos y otros sobre las evaluaciones innovadoras.
Esto nos permitió identificar las evaluaciones en función a los indicadores propuestos, sobre una base de análisis que puso en juego la selección estudiantil, con los documentos y sus autores por un lado y nos fue dando información relevante para la futura construcción de categorías interpretativas por otro.

4.3- Acerca de los docentes innovadores.

De las 110 encuestas administradas entre estudiantes de segundo a sexto año de la carrera, obtuvimos las diez cátedras que constituyeron nuestra cohorte de trabajo, entrevistando a un docente de cada cátedra, siendo éste su titular o adjunto.
A partir de esto, y luego de un primer acercamiento informal con los docentes, donde se explicitaron los términos generales de nuestra investigación, tuvimos acceso a los documentos (evaluaciones, programas, etc.,) y diseñamos la entrevista en profundidad.
En el diseño de la entrevista, nos interesaba indagar en principio, sobre la mirada de los docentes respecto de las opiniones de los alumnos, para, a partir de allí, dejar paso a las reflexiones personales o del equipo docente, como una especie de doble mirada frente al tema que nos ocupa.
Respecto de las diez cátedras seleccionadas como innovadoras por los estudiantes, obtuvimos el siguiente perfil:

- Un 100% tienen en su estructura la figura del Jefe de Trabajos Prácticos, aún en los casos de cátedras con un número mínimo de alumnos; sin embargo, resulta significativo el escaso 10% de cátedras con ayudantes

[41] Queda excluida de la muestra, aunque representa un 4% en el 16% que corresponde al área.
[42] Estaba excluida de la muestra.

alumnos en su equipo, es decir, sólo una de las diez cátedras entrevistadas tiene un alumno en su equipo.

Sería interesante ahondar en las causas de estos datos, a través de los docentes y estudiantes, en especial si tenemos en cuenta que estas cátedras fueron distinguidas por éstos del resto de las asignaturas; y debería evaluarse para responder adecuadamente esta cuestión, la disponibilidad horaria de un estudiante en condiciones de ser auxiliar respecto de una cursada regular de la carrera.

- El 50% de las cátedras cuenta con adscriptos en sus equipos; si bien siempre resulta auspiciosa su presencia, -sean graduados o alumnos-, no podemos menos que advertir su elevado número en el total de la FAUD y la problemática que representa en el contexto educativo superior a nivel nacional.

En la FAUD, el número de adscriptos para las dos carreras representaba según el informe del 2001 el 21% de los docentes, índice que si bien permanece constante, tiene mucha movilidad interna dada la situación de agotamiento personal que significa un trabajo no remunerado. En este sentido, la expresión de uno de los docentes entrevistados da cuenta de esta situación de pérdida de recursos humanos, formados en las cátedras, que no logran obtener un reconocimiento institucional a su tarea docente:

"...hemos perdido gente excelente que estuvo de adscripta y que hemos perdido porque nunca consiguieron que les pagaran..."

(Entrevista docente 8)

Delineado el perfil de los docentes y sus respectivas cátedras, comenzamos a identificar características comunes, particularidades, dificultades y desafíos en las propuestas innovadoras. Analizamos las entrevistas a partir de una lectura en "capas" donde los distintos ítems se vieran analizados e interpretados a partir de las respuestas de todos los docentes, lo cual nos permitió ir visualizando recurrencias y discontinuidades que reorientó nuestro trabajo sobre la base de las siguientes perspectivas de análisis:

- Por áreas de conocimiento y representación del conocimiento que se valida.
- En términos de tradición y cambio
- En términos de concepciones teóricas e instancias meta evaluadoras.
- En términos de la evaluación como instrumento de verificación y acreditación del aprendizaje.
- En términos de la evaluación como instrumento de información sobre la enseñanza.
- En términos de la innovación como proceso de acción colectiva.

Los diez docentes entrevistados representan un número igual de las cátedras más señaladas por los estudiantes como innovadoras, de la carrera de arquitectura. Si tenemos en cuenta que excluimos por las razones ya expuestas al ciclo introductorio y las asignaturas troncales, nuestra cohorte representa aproximadamente el 42% de las asignaturas de la carrera.
De los diez docentes entrevistados, pudimos conformar el siguiente perfil:

- Cargo docente: un 30% son titulares, mientras que el 70% restante son adjuntos y de ellos, el 40% son adjuntos a cargo, es decir, que no hay titular designado siendo el adjunto quien en la práctica ejerce tales funciones.

Debemos aclarar, que la carrera se organiza a partir de los llamados Talleres Verticales, donde un titular se hace cargo de varios años de una asignatura, teniendo adjuntos y auxiliares por año; este es el motivo por el cual predominan los adjuntos por sobre los titulares en las cátedras trabajadas.

- Dedicación: uno sólo de los diez profesores encuestados, tiene dedicación exclusiva, siendo el 60% de dedicación simple, aún en el caso de titulares y adjuntos a cargo de la asignatura.

Resultó particularmente rica la etapa de las entrevistas, en tanto nos permitió atravesar esa especie de frontera virtual que existe entre los docentes de las diferentes áreas. Al respecto, resulta ilustrativa la expresión de uno de los docentes entrevistados frente a la pregunta acerca de la trascendencia que

tienen las innovaciones de su cátedra en otras o en el resto de la institución, cuando dice categóricamente:

"No, no debe haber compartimentos más estancos que los de un ámbito de enseñanza universitaria."

(Entrevista docente 10).

Creemos necesario aclarar que en todos los casos, la entrevista realizada constituía la primera experiencia de este tipo en la historia de los docentes respecto de sus propias prácticas. Habida cuenta de ello, la predisposición y la apertura hacia nuestros requerimientos, agregan un dato sumamente valorable y a la vez auspicioso para modificar positivamente una tradición que no ha visto en la investigación didáctica una práctica significativa.

4.4- Nuevas relaciones para nuevas realidades.

En el transcurso de las Etapas de la investigación, especie de mapa de ruta, sobrescrito y recreado en el transcurso de nuestro trabajo, se fueron bosquejando las líneas que, a la manera de capas superpuestas irían sosteniendo el análisis. Algunas líneas se fundieron entre sí, otras se desecharon por no soportar el peso del análisis permitiendo el surgimiento de miradas nuevas, otras, se mantuvieron firmemente hasta el final del trabajo.

Pero el análisis interpretativo de las propuestas de evaluación innovadoras implicó necesariamente, abandonar la relativa certeza de cada etapa como una unidad en sí misma, para comenzar a analizar los datos, exponerlos entre sí para permitir explicitar relaciones, diferencias, nuevas interrogantes.

Dice M. Zátonyi (2003):

"Analizar, de origen griego, significa disolver un conjunto en sus partes. ¿Por qué entonces la necesidad de deshacer aquello que ya está hecho, descomponer una unidad ya constituida? Y si se desmiembra aquello que a lo largo de un tiempo se ha hecho como uno, ¿se compondrá de nuevo, no se corre el riesgo de permanecer para siempre despedazado, en partes enajenadas entre sí, condenado fatalmente a la destrucción?..."[43]

[43] Zátonyi, M. (2003). Seminario Arte y estética. Universidad Nacional de Mar del Plata.

En esa especie de "deconstrucción" que significó nuestro análisis, fuimos disolviendo la estructura inicial para, siguiendo a la autora, *"facilitar a las partes una regeneración al relacionarse de manera nueva en la incorporación de nuevos factores"*.

Reconsiderar las nuevas relaciones que comenzamos a entrever nos permitió no sólo enfocar nuestro análisis hacia nuevas realidades, sino también visualizarlo como un posible eje de discusión sobre la fuerte incidencia de la proyectualidad en nuestra unidad académica.
Dicha incidencia se fue revelando a partir de las entrevistas en profundidad, donde los docentes relatan las historias de sus evaluaciones dejando expuestas cuestiones que percibimos como evidencias de una asimilación a las buenas prácticas de las asignaturas troncales; entendemos en este caso por buenas prácticas de las asignaturas troncales algunos de los modelos de enseñar y evaluar que representan tradición en estas, y que visualizamos que van siendo incorporadas a las propuestas innovadoras analizadas.

Fuimos enunciando entonces las líneas que a manera de trama permitieron sostener el análisis, pero como sucede con las tramas urbanas donde los usos sociales convierten a las ciudades en estructuras dinámicas y en permanente proceso de cambio, estas líneas constituyen una especie de foto o imagen congelada de las evaluaciones innovadoras que estudiamos en la FAUD entre finales del año 2004 y fines del 2006. Creemos que los actores sociales involucrados en ese triángulo pedagógico al que aludíamos anteriormente, docentes y estudiantes en el contexto de la institución, están constantemente recreando las líneas de esta trama y es con esa premisa que enunciaremos las conclusiones a las que arribamos.

4.5- La innovación desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

Cuando decidimos recurrir a los estudiantes como fuente de información sobre las evaluaciones innovadoras, debimos también enmarcar el concepto de innovación dentro de un número de variables posible de connotaciones conceptuales; de esta manera, y aún concientes de las limitaciones de una

encuesta semi estructurada, enunciamos categorías a partir de lo cual indagar en las visiones del concepto de innovación y su valoración por parte de los estudiantes.

Propusimos entonces ocho categorías para caracterizar una evaluación innovadora, y les solicitamos que le otorguen un rango de valoración de 1 a 5, donde 1 es el requisito mínimo y 5 el máximo.

El análisis de las respuestas da cuenta de un rango de valoración que se presenta con las siguientes características en orden decreciente:

1.	Favorece nuevos conocimientos	83%
2.	Permite pensar y hacer deducciones nuevas	81%
3.	No es repetitiva ni memorística	72%
4.	Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva	68%
5.	Incluye contenidos de otras materias	65%
6.	Pide tu opinión	60%
7.	Genera menos temor e inseguridad	58%
8.	Recupera conocimientos anteriores	57%

A partir del análisis de cada uno de los ítems en conjunto con los documentos y las entrevistas en profundidad, podemos hacer las siguientes observaciones según el orden en que se presentaron en la encuesta:

- Para el primer indicador cualitativo, en cuanto una evaluación innovadora es aquella que incluye contenidos de otras materias, la respuesta de los estudiantes fue la siguiente:

5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	
27	15	29	6	17	16	110
25,00%	14%	26%	5%	15%	15%	100,00%

Si definimos los rangos 3, 4 y 5 como los más altos, vemos que el 65 % de las respuestas considera este indicador en la mitad superior de importancia. Este dato es relevante cuando lo relacionamos con las entrevistas docentes, donde expresan las dificultades para lograr una efectiva articulación entre las áreas y los niveles:

"...Respecto de las otras materias no tenemos una coordinación horizontal, lo estamos intentando en el ciclo con el ejercicio integrador, es muy difícil integrar a los profesores, creo que los profesores de diseño no saben que yo tomo esto...lo mismo me pasa a mi con lo que hacen en diseño..."

(Entrevista docente 4)

"...En los talleres nuestros se relacionan todos los niveles, con el resto de las materias, estamos hablando del día y la noche..."

(Entrevista docente 5)

"...En cuanto al resto de las materias, en su momento había más articulación, últimamente no..."

(Entrevista docente 7)

Vemos entonces que si la caracterización de una evaluación innovadora en la mirada de los estudiantes debe incluir contenidos de otras materias, también está presente en la perspectiva de los docentes, cuando en las entrevistas reconocen como una falencia la ausencia de contacto y articulación entre las áreas y los ciclos. Tal articulación entonces, se constituye en un tema pendiente en los docentes entrevistados, para posibilitar que las prácticas excedan los límites de la cátedra.

- Para el segundo indicador cualitativo que definía una evaluación innovadora como aquella que favorece nuevos conocimientos, tenemos una valoración de parte de los estudiantes en los siguientes índices:

5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	
39	25	28	3	1	14	110
35%	23%	25%	3%	1%	13%	100%

En este punto, el 83% de las respuestas consideró esta cualidad entre las más valoradas para caracterizar una evaluación como innovadora; si cruzamos este dato con las entrevistas en profundidad, observamos que también es un rasgo que

los docentes consideran destacable cuando se refieren a sus propias evaluaciones:

"... les enseñamos a plantear problemas... desde el principio tratamos de sacudir lo naturalizado o establecido por la formación que traen..."

(Entrevista docente 3)

En adelante veremos que esta valoración por parte de alumnos y docentes, en torno a las evaluaciones como herramientas para la adquisición de nuevos conocimientos, irá dando cuenta de búsquedas y acercamientos a prácticas que se asocian a las dinámicas propias del área proyectual, y que constituirán en este trabajo una de las líneas de las conclusiones que enunciaremos.

- El tercer indicador definía una evaluación innovadora como aquella que no es repetitiva ni memorística:

5	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	
41	20	18	9	5	17	110
38%	18%	16%	8%	5%	15%	100%

El 72% de las respuestas considera esta característica en la mitad superior del rango de valoración, dato que también se refleja en la opinión de los docentes:

"...Creo que para ellos, lo innovador además de que sean evaluaciones a libro abierto, es que tienen que "hacer", no contestar lo que dice el libro, sino hacer algo con lo que dice el libro..."

(Entrevista docente 7)

Sin embargo, resulta significativo en este punto, que un 15% de las respuestas no le haya asignado ningún valor; incluso, si a este le sumamos los datos de la mitad inferior del rango de valoración, tenemos que el 28% de las respuestas le asigna ningún o muy bajo valor a esta característica. Si bien tenemos que este es un porcentaje relativamente bajo respecto del total, no deja por ello de ser significativo en tanto los supuestos pedagógicos indicarían lo contrario. Veremos

que otro ítem como es el temor y la inseguridad, también es valorado de manera poco significativa, y analizaremos ambos en el contexto de este estudio.

- El cuarto indicador definía una evaluación innovadora como aquella que permite pensar y hacer nuevas deducciones:

5	4	3	2	1	0	
40	37	12	6	5	10	110
36%	34%	11%	5%	5%	9%	100%

Al igual que en el indicador 2 (favorece nuevos conocimientos), el rango de valoración de los estudiantes se encuentra en la mitad superior con un 81% de las respuestas; en la misma línea, los docentes reconocen también en este rasgo de sus evaluaciones uno de los elementos que los alumnos valoran en sus cátedras.

"...Me parece que ellos al final ven que estamos aportando para que construyan conocimientos que en otras épocas, no se ponían a disposición de los alumnos...

(Entrevista docente 1).

"...no hay bajada de línea, hay una línea, pero se puede dialogar, negociar, gestionar cómo llegar a los objetivos...si hay cosas que son el núcleo duro, pero la forma de llegar... hay libertad, la única regla es avisar antes...".

(Entrevista docente 7).

"...todo remite a aquello que él mismo debe lograr por sí y para sí y que los docentes van a ayudar a concretar a través de explícitas estrategias...".

(Entrevista docente 3).

En este sentido destacamos que la valoración de este indicador, representa un valor compartido entre estudiantes y docentes, siendo en estos últimos una preocupación que no sólo es independiente de la pertenencia a un área disciplinar, sino que además incluye cuestionamientos a modelos de diseño curricular anteriores en la propia asignatura: "*...conocimientos que en otras épocas, no se ponían a disposición de los alumnos...* "

- Para el quinto indicador definido a partir de calificar una evaluación innovadora como "aquella que pide la opinión del alumno", encontramos:

5	4	3	2	1	0	
33	14	19	13	9	22	110
30%	13%	17%	12%	8%	20%	100%

En este ítem el 60% de las respuestas se encuentran en la mitad superior del rango de valoración; este dato es significativo si lo ponemos en consideración con el perfil de las evaluaciones innovadoras, las cuales en un 53% se encuentran dentro de un área considerada "dura" como es el área tecnológico-constructiva.

A propósito de esto, resulta interesante traer las apreciaciones de un docente del Área Tecnológico-constructiva que da cuenta sobre esta perspectiva:

"...Nosotros fijamos un camino, el alumno puede elegir otro e independiente de las estrategias que nosotros proveamos y aprobar igual, siempre que los conocimientos se verifiquen. El objetivo de la cátedra es que el alumno aprenda..."

(Entrevista docente 5).

Incluso, cuando haciendo una introspección sobre las prácticas, el docente entrevistado afirma:

"...Nosotros con esta manera de evaluar intentamos desacralizar la figura del docente, elevar la figura del alumno, que desde sus conocimientos vulgares tienen conocimientos para interpretar la realidad, no sólo el docente tiene conocimientos, el alumno también los tiene; aprendemos todos..."

Y respecto concretamente del área, cuando repreguntamos:

-¿Cómo se combinan estas prácticas con una materia del área tecnológica?

-*"...No hay recetas, construimos entre todos la realidad. Al alumno, en el área*

tecnológica, que tiene sus reglas físicas estrictas, bueno es innegable, pero eso no tiene que coartarte sino ser una herramienta para diseñar mejor..."

Vemos entonces cómo, las valoraciones de los alumnos respecto del área tecnológico-constructiva, que la ubican en la elección estudiantil como el área mejor representada dentro de las propuestas innovadoras en evaluación, encuentran un correlato en las búsquedas y preocupaciones de los docentes en el mismo sentido.

Asimismo -tal cual lo expresa el docente cuando afirma que el área "*tiene sus reglas físicas estrictas*"-, de las entrevistas fuimos recuperando expresiones reiteradas en torno a la construcción colectiva del conocimiento, que se acercan a las dinámicas propias del área proyectual, un hallazgo que está ausente en los supuestos académicos vigentes, y plantearemos en profundidad cuando desarrollemos el núcleo de las propuestas innovadoras.

- El sexto ítem definía una innovación innovadora como "aquella que genera menos temor e inseguridad".

5	4	3	2	1	0	
32	18	14	12	11	23	110
29%	16%	13%	11%	10%	21%	100%

En este ítem se ubica uno de los dos valores más bajos del rango de valoración, el 21% de los encuestados no le asigna ningún valor, y si a esto le sumamos las valoraciones 1 y 2, tenemos que el 42% lo considera sin valor o con bajo valor.

Si relacionamos la valoración relativamente baja de este ítem con la misma situación respecto del ítem 3 (una evaluación innovadora es aquella que no es repetitiva ni memorística), estaríamos frente a una aparente controversia, en términos de supuestos pedagógicos.

Sin embargo, entendemos que los alumnos no asignan valores significativos a estos ítems, en tanto no representan innovación en sus experiencias académicas. En otros términos: que la cuestión del temor y la inseguridad frente a las evaluaciones, tanto como las exigencias repetitivas y memorísticas, no representan componentes de peso en la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la

Faud. Veremos con mayor profundidad cuáles son las características mejor valoradas por los alumnos y su interpretación en relación con las entrevistas y los documentos analizados.

En este punto, parece necesario volver a nuestras apreciaciones respecto de los espacios donde se enseña y se aprende: si hacemos una rápida relación entre los espacios de la Faud y las prácticas asociadas, tenemos una prevalencia de talleres por sobre las aulas, (las cuales además no permiten grupos numerosos como los habituales en cada asignatura), por lo cual, la mayoría de las actividades se desarrollan en el Taller, donde es práctica usual los grupos de cuatro alumnos por tablero y, en consecuencia, la posibilidad de actividades socializadas.

Como referimos en un capítulo anterior, la noción de Taller tiene un sentido particular en las facultades de arquitectura y escuelas de diseño, que diferencia las disciplinas proyectuales de otras disciplinas, donde la prevalencia de aulas genera actividades menos sensibles a prácticas participativas, dada su organización espacial unidireccional.

Ahora bien, si el alumno de la Faud, está familiarizado con prácticas asociadas al Taller, desde la centralidad de las asignaturas troncales como por la prevalencia de estos por sobre las aulas, ello no implica que éstas no se utilicen, ni que las propuestas innovadoras reconocidas por los alumnos sólo se circunscriban a las asignaturas que utilizan talleres en sus prácticas.

En todo caso, lo que vemos es que las propuestas seleccionadas por lo alumnos en todos los casos utilizan aulas y talleres, o sólo aulas o, en menor número, sólo talleres.

Afirmamos entonces que los espacios de las prácticas, en modo alguno las garantizan, pero no son neutrales, actúan como facilitadores o inhibidores de las mismas y como señalamos en las conclusiones, para el trabajo que realizamos podemos arriesgar que además, son pasibles de asimilar el carácter utópico o heterotópico que referíamos en el capítulo citado.

Esta cuestión también se refleja en las observaciones de los docentes, cuando hablan de sus evaluaciones respecto de la selección estudiantil:

"...Porque hay un clima de distensión total, no hay sorpresas, saben lo que se les va a tomar, es decir, eso da mucha tranquilidad para trabajar, ¿cómo trabajás en

tu oficina? Trabajás así, como en estos parciales, distendido, con los libros en la mano..."

(Entrevista docente 2).

"...por lo general utilizamos juegos de roles...se avisa con antelación, se distribuyen los roles, se estudia, se presenta un caso y lo resolvemos...los que no tienen un rol toman nota y participan de la evaluación...ellos ven que no es solo lo que dicen las teorías, sino que hay intereses, intervienen muchos factores, y la calle es así..."

(Entrevista docente 7).

Si vinculamos el relato de los docentes con la selección y valoración de las propuestas innovadoras que realizan los alumnos, vemos que lo recurrente comienza a ser un modo de visualizar las propuestas innovadoras que remite reiteradamente a las asignaturas troncales, no de manera explícita ni literal, sino a través del sentido que se le asigna. Entendemos el significado en relación con las teorías y paradigmas, el sentido, en cambio se vincula con las personas y los contextos donde esas teorías son tensadas y resignificadas.

En esta perspectiva, si la innovación puede ser definida a partir de su significado, vemos que adquiere sentidos diferentes en contextos determinados. Por ejemplo, si la cuestión de la inseguridad no representa un dato innovador significativo en nuestro ámbito, sí lo es en otro contexto, tal cual queda explicitado en el trabajo de M. Lipsman (2002), donde estos temas resultan estructurantes.

Al respecto señala la autora:

"...Encontramos, en este sentido, diversas cuestiones que aparecen asociadas con la innovación. En primer término, como mencionamos anteriormente tras la innovación hay una búsqueda de los docentes por "distender" el momento de la evaluación. Se trata de generar ruptura con la idea de control que asume la evaluación desde un enfoque clásico..." (139)

Es en este sentido los datos que resultan centrales en un contexto académico se relativizan en otro, y de allí la importancia que a nuestro juicio revelan los conceptos de sentido y significado en el análisis interpretativo.

En síntesis, vemos que el sentido de la innovación no solamente no es único, sino que a partir de un análisis interpretativo sus derivaciones resultan ricas en información sobre los contextos. En adelante veremos cómo las propuestas innovadoras en el contexto de la Faud, asociadas a los espacios donde se desarrollan las prácticas, -o a la función utópica que se les asigna-, lo son en función de su capacidad para asimilar y reproducir instancias propias de los procesos didácticos de las asignaturas proyectuales. En estas, entre otras características que iremos analizando, la idea tradicional de temor e inseguridad frente al examen asume otras connotaciones: en las prácticas de las asignaturas centrales, la instancia de tensión e inseguridad no coincide con la situación clásica de evaluación en términos de acontecimiento. La definimos, antes bien, como un suceso en el tiempo.

Difiere del hito en términos de recibir una calificación, ni se asocia con el encuentro entre evaluador y evaluado; en todo caso, llegada esta instancia, ambos saben cuál será el resultado de la evaluación.

El aprendizaje y la evaluación de la proyectualidad en las asignaturas troncales, se caracteriza por un proceso donde las instancias de tensión e inseguridad, tienen que ver básicamente con el proceso mismo, se han multiplicado a lo largo del año, ocurren a veces en soledad frente al desafío creativo, otras en discusiones acaloradas en un grupo de trabajo, las más se han recuperado como entrenamiento cotidiano a partir de las prácticas del Taller.

Vemos entonces, que en la valoración y selección que hacen los alumnos en las encuestas respecto de las propuestas innovadoras, en coincidencia con las entrevistas a los docentes, lo que subyace es el rescate de las buenas prácticas en las asignaturas centrales, que han sido acertadamente asimiladas en las asignaturas aportantes.

- El séptimo ítem definía una evaluación innovadora como aquella que recupera conocimientos anteriores

5	4	3	2	1	0	
20	24	19	15	8	24	110
18%	22%	17%	14%	7%	22%	100%

Si bien en términos relativos este es el ítem con más baja elección entre las respuestas posibles, en términos absolutos tiene una valoración positiva en tanto el

57% de las respuestas lo ubica en la mitad superior de valoración en contraposición al 43% en la mitad inferior.

Si bien en principio pareciera existir alguna incoherencia interna respecto del ítem 1, toda vez éste que tiene un índice de valoración positiva del 65% para una definición de evaluación innovadora como "aquella que incluye contenidos de otras materias", entendemos que puede ser interpretado más en términos de un ítem enunciado erróneamente de forma reiterativa por nosotros, antes que una interpretación equivocada por parte de los alumnos encuestados.

- El indicador octavo califica una evaluación innovadora como "aquella que interroga sobre lo enseñado desde otra perspectiva":

5	4	3	2	1	0	
33	14	27	6	8	22	110
30%	13%	25%	5%	7%	20%	100%

En este ítem el 68% de las respuestas considera a esta una característica valorada en la mitad superior de importancia. Si asociamos este indicador con los anteriores como el tercer y cuarto indicador ("permite pensar", "no es repetitiva ni memorística"), vemos que, a excepción del ítem anterior, donde podemos suponer un error nuestro en el enunciado del ítem, en general se presenta un nivel de coherencia interna en las respuestas.

Esta valoración sobre las evaluaciones, es coincidente con las observaciones de los docentes, independientemente del área, y en relación sí con lo que definimos como Recurrencias en términos de concepciones teóricas e instancias meta evaluadoras.

En esta línea, los docentes refieren:

"...Aprendemos a ser mas flexibles con nuestras estructuras de pensamiento y les enseñamos a ellos también, a ser mas flexibles. Aprendemos a ver la realidad desde distintas ópticas, y como sumatorias de subjetividades, para construir verdades..."

(Entrevista docente 5)

"...En realidad les enseñamos a plantear problemas... desde el principio tratamos de sacudir lo naturalizado o establecido por la formación que traen...".

(Entrevista docente 3)

"...Nosotros pensamos el curso como uno solo, los dos niveles, entonces vemos temas de gestionar lo que se aprende, y eso les interesa, porque es la realidad..."

(Entrevista docente 7)

Resulta interesante destacar cómo una característica distintiva de la arquitectura en términos profesionales, como es la multi perspectiva en términos de diseño, forma parte de las valoraciones estudiantiles a la hora de señalar las propuestas innovadoras y cómo participa en la construcción del sentido de lo innovador. Decimos entonces que el sentido de innovación en las propuestas evaluativas de las asignaturas aportantes, presente en la perspectiva de los alumnos (y mas adelante veremos también que en la mirada de los docentes) se construye a partir de la incorporación de ciertas tradiciones propias de las asignaturas troncales, dando cuenta de una segunda validación: como tradición para las asignaturas centrales, y como innovación en las asignaturas analizadas en este trabajo.

En relación con la perspectiva de los alumnos sobre las propuestas innovadoras, resultó muy interesante indagar en los docentes, cuál era su interpretación acerca de la selección estudiantil. En los contactos preliminares, en general los docentes se mostraron sorprendidos frente a lo que entendían como una *distinción* de los alumnos hacia la cátedra. Frente a la pregunta ¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?, la reacción de sorpresa del contacto informal, se reiteró en las entrevistas:
"Es la primera vez que veo esto. ...Para mí fue una sorpresa, pero para nosotros la evaluación diagnóstica es algo natural... "

(Entrevista docente 1)

"Cuando vos me dijiste que los alumnos señalaban este examen como innovador, la verdad es que me sorprendió, fue la primera vez que tuve una

noticia de este tipo, no pensé que les interesaba, pensé que eran cosas que uno hacia, pero que ni les interesaba..."

(Entrevista docente 4)

"Si bien aún no salgo de mi asombro..."

(Entrevista docente 10)

En todos los casos, sin embargo, estas primeras expresiones dieron paso a una interpretación de la selección de los alumnos que fue dando cuenta de una conciencia de la propia práctica, que no sólo puede ser explicitada sino rastreada en el tiempo, evaluada en el presente e incluso proyectada a futuro. Interpretamos esa sorpresa inicial como una reacción lógica en un contexto donde no existe tradición en la investigación educativa, por lo cual los docentes no están habituados a ser indagados sobre sus prácticas.
No obstante, en las entrevistas en profundidad fueron surgiendo consideraciones que permiten asociar la elección de los alumnos con motivaciones particulares de los docentes:

"...No quiero vender lo que hacemos, pero lo que pasa es que como a mi me gusta tanto lo que hago...En general a todo el grupo nos gusta mucho lo que hacemos. Incluso trato de aprender de otros docentes, en la manera de dar las clases, en las técnicas que utilizan, los "trucos" que tienen..."

(Entrevista docente 8)

O con concepciones sobre la situación actual de la enseñanza y la necesidad de modelos:

"Para nosotros no es innovador, no lo buscamos, buscamos hacer lo que hay que hacer, en un marco de situación muy chato, por culpa de ellos y por culpa de los docentes.... Yo creo que los docentes tenemos que apostar a tener un poco mas de pasión. Falta pasión por la docencia, y esto se traduce a los alumnos, cuando hablamos de ponernos espejos, ver qué es lo que significa ponerse todos los días frente a los alumnos..."

(Entrevista docente 3)

4.6- Relaciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje.

El último ítem de la encuesta tendía a encontrar relaciones internas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos permitieran luego establecer nuevas realidades respecto de las evaluaciones innovadoras en la perspectiva de las *buenas prácticas*.

En una adaptación de la escala de Likert, se ofrecieron tres afirmaciones respecto de las evaluaciones innovadoras, a las cuales los alumnos debían asignar un rango de valoración que iba desde el acuerdo total al desacuerdo total:

a. En total acuerdo
b. En acuerdo
c. Neutral
d. En desacuerdo
e. En total desacuerdo

De las tres opciones ofrecidas, dos de ellas fueron seleccionadas con el mayor acuerdo respecto de aquellas afirmaciones que representaban según su juicio a las evaluaciones innovadoras. Así obtuvimos los siguientes datos:

- Las evaluaciones innovadoras me ayudan a entender mejor el tema

a	b	c	d	e	
42	48	16	4	0	110
38%	43%	15%	4%	0%	100%

- Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a	b	c	d	e	
42	48	15	4	1	110
38%	43%	14%	4%	1%	100%

En ambos casos, el 81% de las respuestas acuerdan con estas características asignadas a las evaluaciones innovadoras, y esto nos permite inferir que dichas

características dan cuenta de una mirada de los alumnos sobre la evaluación, entendida como una instancia de la enseñanza y el aprendizaje; más precisamente, podríamos hipotetizar que esta perspectiva de los alumnos se encuadra en los términos de J. M. Álvarez Méndez (1993), cuando señala:

"La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, decide, fundamenta, enjuicia, opta...entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es continuamente formativo". (31).

Desde el punto de vista docente, aparecen las concepciones que entienden la evaluación como lugar que informa sobre la enseñanza, y le asigna también un sentido moral, especialmente si lo relacionamos con las apreciaciones registradas en las entrevistas:

"...si no cumplió con los objetivos o los parámetros que se le fijaron...bueno, tendrá que recuperarlo, todas las veces que sea necesario...Otra alternativa de lo innovador es que nuestros trabajos solo se aprueban con diez, y recuperaran las partes que no aprueben hasta que este bien..."

(Entrevista docente 5)

Veremos que reiteradamente se desdibujan los límites entre las áreas de conocimiento, tanto en las perspectivas de los alumnos como de los docentes y, si bien no desaparecen esas particularidades, las miradas van ofreciendo nuevos enfoques que derivarán en nuevas realidades.

El ítem menos valorado por los alumnos, fue el que definía "Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados ":

a	b	c	d	e	
19	51	33	4	3	110
17%	46%	30%	4%	3%	100%

Si bien el 63% de acuerdo no es un porcentaje bajo en sí mismo, sí lo es en comparación con el 81% de acuerdo de las otras afirmaciones.
Frente a este ítem, entendemos que adquiere relevancia la presencia de un 30% de los encuestados que se define neutral frente a la afirmación, dado que las opiniones contrarias a esta afirmación sólo representan un 7% del total.
Significativamente, algunas observaciones de los docentes dentro de las entrevistas en profundidad, se asocian a la misma perspectiva de los alumnos, corriendo el centro desde una visión de que la enseñanza causa el aprendizaje, (G. Fenstermacher, 1989), hacia una perspectiva que incluye las evaluaciones como actividad de aprendizaje:

"...A veces cuando vemos que hay una dificultad en un examen y que se repite, paramos y explicamos o descartamos la pregunta y a la clase siguiente arrancamos de ahí...y eso no lo consideramos un fracaso, es bueno, porque las evaluaciones también tienen que servir no solo como verificación de ellos sino también para verificarnos nosotros."

(Entrevista docente 8).

"...Otra cosa es que no nos llevamos los exámenes y a la clase siguiente venimos y le damos la nota, los corregimos acá y siempre terminamos charlando con cada uno y explicando..."

(Entrevista docente 9)

"...La evaluación es parte del mismo esquema y proceso de enseñanza y aprendizaje..."

(Entrevista docente 6)

"...Evaluación y enseñanza los entendemos juntos...Para nosotros la evaluación es eso, el monitoreo y el seguimiento que después termina en una nota, pero no hay una instancia, no se patean penales...es una actividad permanente dentro de un proceso..."

(Entrevista docente 7)

Interpretamos esta cuestión en la línea que definíamos como evidencias de una validación de las prácticas que constituyen tradición en las asignaturas troncales,

para el noventa por ciento de los docentes entrevistados da cuenta del carácter colectivo de las evaluaciones, en este ejemplo el profesor titular reconoce que las evaluaciones son diseñadas sólo por el Jefe de Trabajos Prácticos, si bien cuentan con su aval y el del resto de los docentes.
Interpretamos entonces que este ejemplo en el contexto del total de las entrevistas, se distancia claramente de las concepciones acerca del enseñar y evaluar que manifiestan los otros docentes, quienes refieren que el diseño de las evaluaciones forma parte de las actividades de la cátedra en su totalidad.

Observamos asimismo cómo lo que referíamos como un desdibuje de las fronteras entre las áreas de conocimiento, tanto en las perspectivas de los alumnos como de los docentes, da paso a concepciones que hemos definido como *"Perspectivas en términos de concepciones teóricas e instancias meta evaluadoras"*, (utilizamos el término meta evaluación no en el sentido de investigación sistemática, sino como proceso de análisis y evaluación sobre las propias prácticas por parte de las cátedras, en una perspectiva que profundizamos en pp. 116).
En este sentido, parece necesario retomar los conceptos de E. Litwin (1998) en relación con la validez de significados incorporada por Dietel, Herman y Knuth (1991), toda vez que los supuestos y creencias en torno a las buenas prácticas relacionan la enseñanza y la evaluación como inherentes a un mismo proceso y, en ese sentido, vinculantes respecto de niveles de retroalimentación.
Si la validez de significado para E. Litwin se centra:

"...en la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes, entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el otro...", (84), vemos que en nuestra investigación en nueve de los diez docentes entrevistados, esta validez de significado forma parte de concepciones al interior de las cátedras, dentro de procesos reflexivos y críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
Este no es un dato menor en nuestra investigación para un contexto donde la formación y capacitación pedagógica, como hemos referido, no constituye tradición.

4.7- Las nuevas realidades.

En el avance del proceso investigativo, los datos de las encuestas y el análisis de los documentos fueron trabajados junto con las entrevistas en profundidad.
Decíamos que en este esquema, si bien detectamos en un primer momento dos tipos de recurrencias por áreas de conocimiento y por la representación del conocimiento que validan, posteriormente esto sería ampliado y reconsiderado, en función de nuevas evidencias sobre los ejes de nuestro trabajo:

- Perspectivas por áreas y el conocimiento que validan, donde se destacan los conocimientos y competencias de aplicación directa:

Una primera aproximación nos permitió agrupar claramente las evaluaciones que validan conocimientos y competencias de aplicación directa tal como planteábamos anteriormente. Si los documentos dan cuenta de esta validación del conocimiento, las entrevistas a los docentes del área tecnológico-constructiva enriquecen esta perspectiva:

"...Es simple, porque es la realidad...los ponemos en la tierra, damos la realidad, no es fantasía, es lo primero que van a hacer en la calle, desde el primer día en una obra...cómo solucionar problemas, cómo reconocer los materiales, sus calidades...las otras materias son muy ideales, la nuestra es la realidad...y entonces se entusiasman..."

(Entrevista docente 9)

"...Creo que para ellos, lo innovador además de que sean evaluaciones a libro abierto, es que tienen que "hacer", no contestar lo que dice el libro, sino hacer algo con lo que dice el libro..."

(Entrevista docente 7)

Si bien los docentes del área reconocen estos conocimientos como centrales para la práctica profesional, también refieren que no adquieren el mismo rango en el diseño académico, ya sea por el lugar que ocupa la asignatura dentro del currículo, por la falta de articulación con el área proyectual, o hasta por

cuestiones de orden más operativo, como la cantidad de docentes o el espacio disponible para el dictado de la asignatura.
Esta percepción, -presente al interior de las cátedras-, remite a la noción de la distancia entre el aprendizaje de la disciplina y la práctica profesional, y repercute en la búsqueda intra cátedras de prácticas docentes tendientes a mejorar las falencias detectadas. En todos los casos, estas búsquedas se asumen hacia el interior de las cátedras, en una especie de "aislamiento" institucional que sólo en algunos casos trasciende los ciclos por tener la asignatura un Taller Vertical que articula contenidos y relaciona a sus docentes.

- Perspectivas por áreas y el conocimiento que validan, donde se destacan los conocimientos y competencias de aplicación indirecta:

Representativas del área Histórico-cultural, las entrevistas docentes permiten tener un panorama acerca de las propias prácticas que parece diferir conceptualmente del área anterior; en algunas de estas cátedras, la preocupación entre la enseñanza y la práctica profesional, presente en los docentes del área tecnológica, deja lugar a una búsqueda de instrumentos que, en concordancia con la enseñanza de la asignatura, apunte a la formación cultural –no instrumental- del alumno, en el sentido de integración de saberes que exceda lo expresamente operativo:

"...En realidad creo que es porque les enseñamos a plantear problemas... desde el principio tratamos de sacudir lo naturalizado o establecido por la formación que traen..."

(Entrevista docente 3)

"...Creo suponer que se refiere a la gran libertad interpretativa aceptada y estimulada desde los docentes como propuesta de cátedra. No sólo en cuanto a características creativas de soportes y formas de presentación, sino también en lo referente a formas de acceso y tratamiento de las temáticas abordadas..."

(Entrevista docente 10)

Si esta primera aproximación nos permitió ordenar en términos generales nuestras líneas de análisis, y sustentar las recurrencias por áreas desde las entrevistas en profundidad, las próximas lecturas irían dando cuenta de nuevas tramas, de solapamientos y contactos que exceden las áreas de conocimiento y reflejan el devenir de las prácticas y las búsquedas de los docentes que representan esas áreas de conocimiento.

He aquí entonces, donde se hace más débil la pertenencia al área y se consolidan posturas frente al proceso de evaluar y enseñar. Donde las fronteras del sistema que parece promover una fragmentación del conocimiento en desmedro de competencias integradas, muestra las fisuras por donde surgen las particularidades de los equipos docentes, y en ellas las innovaciones de sus prácticas.

Cabe aclarar que si tenemos en cuenta que sólo tres de los diez docentes entrevistados, tienen una formación pedagógica, toda vez que hablamos de posturas o de principios pedagógicos lo hacemos en términos de instancias de discusión presentes en los procesos colectivos al interior de las cátedras, antes que adhesión a corrientes y teorías convalidadas.

Otra recurrencia detectada en las entrevistas en profundidad, a partir de indagar sobre lo que definimos como *la historia de las innovaciones*, tiene que ver con las tradiciones, sean del área o de la cátedra, y los modos particulares en que los grupos docentes se fueron posicionando frente a esas tradiciones.

Indagamos sobre los cambios que se fueron dando en las prácticas, cuáles fueron los procesos y búsquedas hasta llegar a los "modelos vigentes". Así, fueron surgiendo ricas historias personales y grupales, dificultades en la implementación de los cambios, conceptos de rupturas frente a la tradición, objetivos a cumplir en un futuro deseable, que definimos como *Perspectivas en términos de tradición y cambio.*

Asimismo creemos haber indagado en las concepciones teóricas que sostienen la actividad de evaluar dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, detectamos por lo menos tres posturas que definimos desde el concepto de evaluación como: Perspectivas en términos de: *Instrumento de verificación y*

acreditación del aprendizaje; Instrumento de información sobre la enseñanza; desde una perspectiva macro sobre la educación.

Finalmente, nuestro análisis se completa con aquello que definimos como *Perspectivas en términos de la innovación como acción colectiva,* y que entendemos constituye un rasgo distintivo en nuestro contexto académico.

- Perspectivas por áreas y por el conocimiento que validan. (Sean conocimientos y competencias de aplicación directa, indirecta o mixta).

Frente a la pregunta "*¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?*" Vemos que la pertenencia al área de conocimiento parece condicionar la mirada de los docentes, permitiendo inferir los conocimientos que en ellas se validan.

En este sentido, algunas expresiones de los docentes resultan contundentes, cuando señalan, por ejemplo:

"*...No sé si es innovador, pero el choque es la realidad, y nosotros se lo explicamos así a los alumnos, acá todo lo que hacemos es lo que pasa en la calle...no hay fantasía...y de eso los chicos se dan cuenta...*"

(Entrevista docente 9)

Desde esta perspectiva, aparece expuesta una preocupación acerca de la distancia que los docentes de esta cátedra perciben entre la enseñanza de la disciplina, y la práctica liberal de la profesión.

En concordancia con esto, las evaluaciones manifiestan una búsqueda de adecuación de los contenidos en función de una mayor aproximación a los problemas que planteará la futura inserción laboral.

En esta categoría, los modelos de evaluación detectados se encuadran en la tipología de casos, con particularidades dentro del campo de conocimientos que se evalúa, aunque encuadrados básicamente dentro del área tecnológico-constructiva.

En el caso del área histórico-cultural, en cambio, aún cuando la perspectiva docente remite a la formación del futuro profesional, los documentos analizados dan cuenta de una evaluación que podríamos llamar de validación diferida, o indirecta, en tanto trabajan sobre lo que Curtis, Weeden y Winter (2002), describen como contenidos de difícil evaluación, cuando señalan:

"...buena parte de lo que queremos enseñar en las escuelas no se puede medir, pero, sin embargo, tiene un valor y éste es susceptible de ser evaluado..." (280-281).

Así, aunque en esta área algunas de las preocupaciones que enuncian los docentes por la evaluación también remiten a la vida profesional, a diferencia de lo que se manifiesta para el área tecnológica, los conocimientos a evaluar se enuncian en términos de competencias generales.

Por ejemplo:

"...A veces, notamos que les faltan herramientas de análisis, -tal vez es un problema de comunicación entre los niveles-, y hacemos hincapié en cómo comunican...en comunicar lo que aprenden, y les decimos, "en unos años van a tener que convencer al cliente que eso que está en el plano se verá así en la realidad, y lo tendrán que dibujar", porque así es la vida profesional..."

(Entrevista docente 8)

En ambos casos, sin embargo estamos frente a evaluaciones que trabajan sobre competencias que podemos definir a partir de la capacidad para resolver problemas cotidianos, donde lo cotidiano está fuertemente asociado al rol que debiera cumplir el arquitecto en la sociedad, y a lo que ésta demanda del profesional, independientemente que sean conocimientos de aplicación directa o indirecta. Un rol definido a partir de la experticia técnica para la primera área, y de lo que llamaríamos comunicador de saberes disciplinares para el segundo.

Para el área Arquitectónico-urbanística, en cambio, vemos con claridad aquello que definíamos como una combinación de la búsqueda de las otras dos áreas, una especie de equilibrio no explícito entre el adentro académico y el afuera profesional:

"...Básicamente, por lo que hemos charlado con los alumnos, les abre otras visiones que antes no habían tenido en cuenta...no les podemos dar la capacitación para trabajar en urbanismo, yo lo se, yo trabajo en planificación urbana, pero sí les damos la idea de cierta humildad porque tienen la incumbencia pero en realidad es un modelo de fantasía, el de estrella, y la realidad es que no sos una estrella, sino que en realidad sos un trabajador de la administración pública...y nada mas. Que entiendan que cuando vos construís y te equivocas hay un costo para el cliente, cuando te equivocás en planeamiento, el costo es social..."

(Entrevista docente 7)

Si estos son los criterios para analizar la innovación en el marco del equipo docente, vemos que prácticamente se mantienen constantes frente la pregunta *"¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?"*
En este sentido, las respuestas de los docentes nos permiten visualizar recurrencias en torno de los criterios señalados donde sigue primando una fuerte pertenencia al área.
Así, desde el área Tecnológico-constructiva se enuncia una preocupación por lo que describen como *"el choque con la realidad"* y en consecuencia la necesidad de enseñar y evaluar un conjunto de conocimientos necesarios para la práctica pero frecuentemente ausentes del currículum:

"...Me parece...que ellos al final ven que estamos aportando para que ellos construyan conocimientos que en otras épocas, no se ponían a disposición de los alumnos...si uno no se lo lleva de acá, al final se adquiere... y hay que chocarse la cabeza contra la pared muchas veces, pero si se lo pueden llevar de acá, porque no, si se lo podemos dar...Tal vez eso es lo que a los chicos les llama la atención y es lo que valoran. Nosotros tratamos siempre que la práctica que hagan esté relacionada con la práctica profesional..."

(Entrevista docente 1)

Desde el área histórico-cultural, en cambio se interpreta la innovación de las propuestas desde la perspectiva de los alumnos porque, a diferencia del área TC, exceden los límites puramente curriculares y las operaciones cognitivas

tradicionales para adentrarse en una búsqueda relacionada con el capital social en términos de las teorías económicas no tradicionales (Kliksberg, 2000). En esta línea destacamos por ejemplo lo que señala un docente del área:

"...Yo creo que es por estas cosas, que es no apuntar sólo a los contenidos, sino a una actitud crítica, y apuntando a la promoción humana que de ahí salga gente que no sólo sepa los contenidos, si no tenemos un compromiso humano...Por eso a ellos les parece innovador y a nosotros nos parece que es una declaración de lo que hay que hacer..."

(Entrevista docente 3)

Para el caso del área arquitectónico-urbanística, volvemos a encontrar lo que definimos como conocimientos de aplicación mixta, donde convergen múltiples preocupaciones:

"... vemos temas de gestionar lo que se aprende, y eso les interesa, porque es la realidad, por lo general utilizamos juegos de roles... se presenta un caso y lo resolvemos... y la calle es así..."

(Entrevista docente 7)

Entendemos que esta mirada desde el área arquitectónico-urbanística responde coherentemente al área de pertenencia y a los conocimientos que valida, en tanto visualizamos una doble función formativa: la del profesional en el ejercicio de una profesión liberal y en su función social.

Cuando interrogamos a los docentes sobre "*¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a la formación general del alumno y la utilidad de estas en su futura vida profesional?*", nuevamente volvemos a observar las recurrencias detectadas por áreas:
Para el caso del área Tecnológico-constructiva los conocimientos de aplicación directa:

"... nosotros no creemos que sea la más importante, pero que es importante, y que si no está, van a tener que enfrentarse a muchos problemas, que los van a

resolver, pero que les va a costar mucho más, y que son conocimientos que el alumno se debe llevar, del grado..."

(Entrevista docente 1).

"...Tiene que ver con la formación profesional, porque como decimos nosotros, esta es una materia que habilita para ejercer la profesión, que te dice qué esta haciendo el arquitecto ahora, en la calle... "

(Entrevista docente 2)

"... Te da las herramientas para ir y encarar un trabajo de este tipo en la calle... Metemos los temas que no se daban en ninguna materia y que están en la calle..."

(Entrevista docente 5).

"...Acá se habla de precios de verdad, de marcas...de lo que van a tener que resolver en la calle, no hay lugar para la fantasía, como te decía."

(Entrevista docente 9)

Significativamente, vemos que la mirada desde el área arquitectónico-proyectual, se acerca más a los conocimientos de aplicación directa, o, en todo caso, conocimientos que parten de la realidad para ser analizados y luego aplicados:

"Respecto de su formación como estudiantes y futuros profesionales, la primera actividad que hacen tiene que ver con la vivencia de la ciudad...la problemática urbana desde la vivencia de ellos, después empiezan a sistematizar. La idea es sistémica, entender los contenidos a partir de establecer vínculos...para nosotros hay que enseñar a pensar complejo, no analítico como se enseña en la facultad...pero esto hay que discutirlo dentro del plan de estudios..."

(Entrevista docente 7)

Para las áreas Histórico-cultural, tenemos claramente una perspectiva centrada en competencias que se relacionan no casualmente con la figura emblemática

de un Leonardo Da Vinci, surgida en el renacimiento; un personaje capaz de dialogar con varios códigos e interlocutores diversos:

"Y...tanto no nos preguntamos respecto de su vida profesional...en realidad sí respecto de lo comunicacional, a aprender a ver y a comunicarse...su vida profesional es eso...tenemos que comunicar, charlar, hablar, trasmitir conocimientos para un inspector municipal, un obrero, el cliente...; una particularidad de nuestra profesión es ésa, que tenemos interlocutores muy variados...de capacidad...de cultura etc."

(Entrevista docente 8)

O incluso, una perspectiva centrada en la formación de competencias para la vida como ciudadano, anterior a su formación profesional:

"Nosotros apenas podemos entrenarlos para abrir los ojos, aprender a mirar y luego pensar lo que creen (y digo creen) que vieron. Y después no sé...dejar ir alumnos con ojos muy abiertos...Es de Perogrullo contestar que los errores históricos sirven para no cometer los presentes...porque se cometen igual y siempre se inventan nuevos, pero en una de esas..."

(Entrevista docente 10)

Veremos que las búsquedas particulares de las áreas, a menudo son percibidas por sus respectivos actores –los docentes-, como razones de fuertes divergencias respecto de lo que desde cada área entiende debiera ser la formación disciplinar:

"...Respecto de las otras materias no tenemos una coordinación horizontal, lo estamos intentando en el ciclo con el ejercicio integrador, es muy difícil integrar a los profesores, creo que los profesores de diseño no saben que yo tomo esto...lo mismo me pasa a mi con lo que hacen en diseño."

(Entrevista docente 4)

Tales divergencias, arraigadas en la tradición, sostenidas desde lo curricular, sin instancias institucionales para la articulación, con modelos de formación personal

de los docentes que a menudo excluyen los construidos desde las otras áreas, parecen promover, aunque de manera indirecta, una fragmentación del conocimiento disciplinar.

Dicha fragmentación o compartimentación de los saberes, plasmada en las áreas de conocimiento de la currícula de la carrera, ha sido revisada en los últimos años. Se logró diseñar consensuadamente lo que se llamó Ejercicio Integrador como elemento de acreditación entre el segundo y tercer ciclo, donde se pretenden integrar los saberes de todas las asignaturas del ciclo.

Si bien seguramente tendrá que ser ajustado, entendemos que significa un dato interesante en la búsqueda de articulaciones entre las áreas y ciclos que integran la carrera. En este sentido, entendemos que las entrevistas en profundidad dan cuenta de búsquedas y preocupaciones comunes, las cuales permitirían repensar los modelos en apariencia estáticos y poco permeables de la currícula.

- Perspectivas en términos de concepciones teóricas e instancias meta evaluadoras.

Debemos aclarar que hablamos de instancias meta evaluadoras en un sentido restringido del término acuñado por M. Scriven en la década del ´60. Si bien no podemos hablar de la mirada de los docentes entrevistados como una investigación sistemática que permita emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de la evaluación, ni aplicar a los docentes la categoría de meta evaluadores por pensar en la evaluación como un objeto de análisis (Stufflebeam, 1981-1987, Scriven, 1967-1991), observamos cuestiones relevantes.

Llamamos instancias meta evaluadoras en nuestro trabajo, a las referencias de los docentes entrevistados de aquellos momentos que señalan, en la historia de las innovaciones, circunstancias significativas que la cátedra puede rastrear en el tiempo, dada la importancia que revistieron para las propuestas innovadoras, sea en su diseño, implementación, etc. Observamos, a partir de las entrevistas, instancias de reflexión y análisis sobre las evaluaciones que, sin ser una investigación sistemática permite pensar en procesos asociados a la meta evaluación.

En esta línea, observamos que prácticamente no existe una diferenciación sustancial entre lo que expresan los docentes de las diferentes áreas, es decir, que a diferencia de las recurrencias anteriores, donde rápidamente podíamos inferir el área de pertenencia a partir de los conceptos del docente, en ésta, en cambio, aparecen líneas de pensamiento comunes, búsquedas y preocupaciones en torno a procesos que han permitido *problematizar* la evaluación más allá de la pertenencia al área y que, en consecuencia, exceden los conocimientos que se validan al interior de las mismas.
En esta perspectiva, los docentes señalan:

"...Porque hay un clima de distensión total, no hay sorpresas, saben lo que se les va a tomar, es decir, eso da mucha tranquilidad para trabajar, ¿cómo trabajás en tu oficina? Trabajás así, como en estos parciales, distendido, con los libros en la mano...Porque con estas evaluaciones, todos nos sacamos un montón de problemas de encima, porque nadie esta tensionado..."

(Entrevista docente 2)

"...Si bien existe un muy pautado proceso metodológico, los alumnos pueden moverse dentro de él con absoluta libertad de trayectoria..."

(Entrevista docente 10)

"...Como te decía, cada cosa que mejoramos en la evaluación se traslada a la enseñanza y viceversa".

(Entrevista docente 6)

En las entrevistas en profundidad, pudimos ver entonces cómo se dejan traslucir posiciones frente a la enseñanza y la evaluación en las cuales se diluye o se relativiza en general la pertenencia al área o al conocimiento que se valida, poniendo el peso en las concepciones y creencias del equipo docente frente a las prácticas independientemente de las áreas de pertenencia:

"...En realidad nosotros lo que pensamos, no es que sea innovadora, pensamos que es lo que hay que hacer, que un universitario tiene que alcanzar un umbral de saber plantear problemas, de poder encarar distintos puntos de vista y

perspectivas desde una manera crítica... y también que nuestra función... no es meterles cosas en la cabeza, sino despertar una actitud de amor por el conocimiento, por el saber..."

(Entrevista docente 3)

"...Nosotros fijamos un camino, el alumno puede elegir otro e independiente de las estrategias que nosotros proveamos y aprobar igual, siempre que los conocimientos se verifiquen. El objetivo de la cátedra es que el alumno aprenda..."

(Entrevista docente 5)

"...Para nosotros, la evaluación es mas procesual que una instancia...lo innovador es el seguimiento y monitoreo, poder ver en cada momento donde estás parado...todos estamos comprometidos todo el año..."

(Entrevista docente 7)

En este sentido, el noventa por ciento de los docentes entrevistados reconoce trabajar enseñanza y evaluación de manera conjunta, desde una mirada crítica hacia adentro de las propias cátedras, junto a la búsqueda permanente de una actualización del currículum.

Se pone en evidencia, nuevamente, el peso que ejerce la tradición de libertad de cátedra aplicada a las innovaciones, en conjunción con un dato que ampliaremos, como es la de la construcción colectiva de las propuestas innovadoras: el *"nosotros"* ha sido una constante en las expresiones de los docentes. Otra cuestión que también se refleja en las entrevistas, es una especie de reclamo por la ausencia de una institucionalización de las propuestas innovadoras.

Cabe aclarar que cuando hablamos de institucionalización, no nos referimos a una verticalización de los procesos de la innovación, en un sentido dogmático, sino que remitimos a lo institucional en el sentido de espacios donde esas innovaciones se expliciten y se pongan a consideración de los pares, que permitan investigar sobre las innovaciones: innovar e investigar, como procesos paralelos para permitir su análisis y ajuste dentro de las prácticas, para propiciar el desarrollo de teoría en la enseñanza disciplinar, espacios donde, finalmente, las

propias innovaciones se puedan llevar a la práctica, que permitan el crecimiento profesional desde y en el mismo ámbito donde se desarrolla la docencia.
En este punto parece necesario poner en un contexto más amplio la cuestión de la investigación educativa como una carencia del ámbito donde desarrollamos nuestro trabajo, en referencia al contexto nacional en el que se inscribe la Faud.

Al respecto, Fernández Lamarra (2003) señala como una de las principales debilidades del nivel superior, en alusión a la pérdida gradual de las funciones del estado a fines de los '90 lo siguiente:

"...una notable debilidad de la universidad argentina es que hay una muy limitada investigación sobre la educación superior y la propia universidad como "objeto de estudio", que se refleja tanto en la auto evaluación de las instituciones como en el muy limitado debate académico, así como en el escaso número de proyectos en el Conicet y en el Programa de incentivos a los Docentes Investigadores, relacionados con esta temática...". (222).

Vemos entonces que el ámbito académico donde radicamos nuestra investigación, antes que constituirse en excepción, participa de las condiciones del contexto nacional en lo que atañe a la ausencia de investigación en torno a las propias prácticas.

Si estos son los criterios para analizar la innovación en su incidencia sobre los docentes, vemos que prácticamente se mantienen constantes frente la pregunta *"¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?"*
Así, las respuestas de los docentes van dando cuenta de concepciones de las cátedras respecto del *deber ser* de las prácticas como experiencias académicas socialmente compartidas:

"...en general los alumnos valoran las relaciones docente-alumno...y también tal vez ellos puedan percibir que acompañamos sus tiempos pedagógicos, porque hemos comprobado, por ejemplo, que a mitad de año hay un cambio, como que se da un salto, entonces cambiamos las modalidades de enseñanza y evaluación..."

(Entrevista docente 8)

Y donde el concepto de contrato pedagógico se ha ido construyendo a partir del devenir de las prácticas:

"...Lo único que nos queda muy claro es que no hay nada que genere mas tranquilidad y soltura a la hora de afrontar una situación de examen o prueba... que la ausencia total de misterio. Hemos comprobado que si las reglas, alcances y el develamiento total de expectativas de logro se realizan a priori... se gana una confianza de parte del alumnado que afloja toda tensión y fomenta un ambiente de trabajo durante la prueba que aleja por completo toda fantasmagoría. Insisto...si eso es innovador, a lo mejor tiene que ver sólo con la actitud de los docentes en el sentido de que el alumno ve, siente y confirma que nadie reserva sorpresas ni decepciones para él..."

(Entrevista docente 10)

A lo largo de las entrevistas, se reitera esta concepción en torno a las evaluaciones, independientemente del área, que podríamos enmarcar en lo que J. M. Álvarez Méndez (2004) describe como *calidad de vida*, cuando señala:

"...interesa conocer quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician con las prácticas de evaluación. Para ello hace falta tomar conciencia del uso que hacen los profesores y los alumnos de la evaluación. ¿Para qué les sirve a unos y a otros? Si no están al servicio quien enseña y de quien aprende, ¿Quién saca provecho? ¿Mejora la enseñanza con la evaluación que el profesor lleva a cabo? ¿Mejoran los alumnos en su forma de aprender? ¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula, donde adquieren sentido y significado? ¿Qué funciones reales desempeña la evaluación cuando la despojamos de la retórica que la envuelve? (13)

Y, citando a Torres (1999) sintetiza:

"En un sentido más amplio, pero no alejado de las preocupaciones que planteo, surgen preguntas sobre la calidad de vida dentro del sistema educativo que ofrecen las prácticas habituales de evaluación

y sobre la calidad del aprendizaje que fomentan los actuales sistemas de evaluación y de calificación, orientados por intereses de selección". (13)

Esta coherencia que advertimos entre las distintas áreas respecto de algunas temas, y, por otro lado, las diferencias observadas respecto de otros como los conocimientos que se validan, la vida profesional etc., son los elementos que nos animan a pensar en la existencia de fronteras móviles o permeables entre las áreas, un tema sin duda rico en futuras investigaciones, en una unidad académica donde las áreas llamadas duras y blandas, en apariencia se manejan por carriles paralelos, sin conexión entre ellas. Lo que nosotros vislumbramos, es que los puntos de contacto entre las áreas se evidencian en la búsqueda deliberada o no de una asimilación a las buenas prácticas de las asignaturas troncales.

- Perspectivas en términos de tradición y cambio.

En este punto, observamos cierta relación con el trabajo de M. Lipsman, (2002), si bien es necesario aclarar que en el caso que nos ocupa, la tradición, -a diferencia de la investigación citada- en general no se visualiza en la figura del titular o adjunto al frente de la cátedra, sino que son los propios profesores que instalan los cambios como producto de una evolución personal y grupal, o como producto de acceder al nivel de profesor y, en este caso, la tradición se corporiza en el funcionamiento anterior de la asignatura y no es las personas.
"...Es que se abandona la idea tradicional, y se evalúan conceptos teóricos para una materia eminentemente técnica..."

(Entrevista docente 4)

"...No puedo hablar de una evaluación totalmente innovadora, es quizás un tipo de prueba algo diferente a lo que ellos estaban acostumbrados. Durante muchos años, esta materia estuvo un poco abandonada... me propuse sacarla a flote, cambiar algunas cosas. Una de esas cosas fue plantear un formato estable para las evaluaciones, una impresión cuidada, diagramación cuidada, previendo lugares para contestar, distintos tipos de ejercicios, por ahí lo que a ellos les resulta novedoso es esto..."

(Entrevista docente 6)

Vemos que la recurrencia se asocia también a la pertenencia a la cátedra, donde el docente conoce y puede comparar modelos de evaluación anteriores y supuestos de validación teóricos dando cuenta de las motivaciones que sustentaron las innovaciones.
Sin embargo las rupturas frente a la tradición han sido llevadas a cabo a partir de los profesores acompañados por los auxiliares, en una búsqueda compartida y a partir de decisiones consensuadas.
Los cambios frente a la tradición aparecen incluso como solo visibles a los ojos de los propios actores, toda vez que desde las propias historias docentes cobran sentido:

"...Y, de repente les aparece una prueba más cuidada, donde todo está diagramado, donde están pensados los espacios. Esto es nuevo para ellos (en esta materia)..."

(Entrevista docente 6)

Podríamos afirmar que estas recurrencias comparten además la noción de innovar *como solucionar en forma deliberada problemas,* entendiendo la noción de problema no sólo como dificultad, sino también como ausencia o carencia de respuestas adecuadas a determinados fines.
En un único caso de las diez entrevistas realizadas, el docente reconoce la innovación como a partir de una operación original e individual:

"...Vamos a ver, esto del examen domiciliario es invento mío, no lo vi en ningún lado, no hay referencias..."

(Entrevista docente 2)

En este caso vemos que implementar la "invención" a la que refiere el docente, implicó necesariamente el acompañamiento del resto de la cátedra, en el marco de un interés colectivo, reflejado en la expresión del docente cuando afirma: "...todos estamos mejor..." reflexión que no sólo incluye al cuerpo docente, sino también a los alumnos, "...*los mas entusiasmados son los alumnos,*

que dicen que aprendieron con eso, y la trampa era eso, lo que tuvieron que estudiar para hacerlo..."

(Entrevista docente 2)

En este punto es válido recordar que la innovación no implica necesariamente originalidad en el sentido de invención, que una innovación se puede copiar para adaptarla a un contexto dado. Es precisamente desde esta perspectiva que entendemos accionan las innovaciones en las propuestas analizadas: asimilando las buenas prácticas de las asignaturas centrales, a partir de una resignificación en el contexto de las asignaturas aportantes.

- Perspectivas en términos de la evaluación como instrumento de verificación y acreditación del aprendizaje.

Un elemento interesante se presenta frente a la pregunta *"¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?"*, especialmente si tenemos en cuenta las recurrencias detectadas en la primera parte de las entrevistas[44]:

"...las evaluaciones son un instrumento, nada más...son una herramienta para forzar el proceso y para garantizar que ese proceso se cumpla".

(Entrevista docente 1)

"El objetivo de la enseñanza es que el alumno aprenda... El docente tiene que internalizar que lo importante es que el alumno aprenda, no que él enseñe".

(Entrevista docente 2)

"...Es para sintetizar o lograr una síntesis de todo lo visto en un cuatrimestre... son globalizadoras de cada cuatrimestre".

(Entrevista docente 4)

---

[44] En algunas respuestas que ofrecían más de un concepto asociado a la noción de evaluación, hemos optado por trabajarlas separadamente con el objeto de clarificar nuestro análisis.

"...Y, el objetivo mas obvio es verificar si lo que dimos quedó, quizás es muy conductista, no hay nada más complejo..."

(Entrevista docente 8).

"Para nosotros evaluar es evaluar las unidades didácticas..."

(Entrevista docente 7).

"...Evaluamos sobre todo el concepto que tiene el alumno de lo que está haciendo...porque la realidad le demanda tener los conceptos para poder aplicarlos..."

(Entrevista docente 9).

"Verificar el aprendizaje de los contenidos que de acuerdo al plan de estudios nos corresponde enseñar..."

(Entrevista docente 10)

Vemos que independientemente del área de conocimiento, los docentes comienzan por remitir a una función determinada, pero si ahondamos en el contendido completo de cada entrevista, vemos que no implican posiciones excluyentes respecto de las otras funciones de la evaluación, sino que en todo caso, las respuestas de los docentes apuntan a distinguir en sus evaluaciones cuándo cumplen determinadas funciones.

- Perspectivas en términos de la evaluación como instrumento de información sobre la enseñanza:

Siguiendo con nuestro análisis anterior, vemos aquí cómo la evaluación se desprende de su función de mera acreditación, para convertirse en fuente de información sobre la enseñanza:

"La evaluación debería ser el barómetro a través del cual podemos ponderar nuestro trabajo, esto es, niveles de acierto y pertinencia, grado de inteligibilidad de nuestro discurso, la necesidad o no de replanteo de estrategias e intervenciones pedagógicas etc.".

(Entrevista docente 10)

En esta perspectiva, vemos que aquellos docentes que aplican evaluaciones diagnósticas al inicio del curso, le asignan a estas un papel fundamental en la enseñanza, dada la incertidumbre respecto del aprendizaje previo:

"...si no partiéramos por ejemplo de la evaluación diagnóstica, y empezáramos con los contenidos, entonces tendríamos alumnos que están a nivel y otros no, y seguiríamos avanzando y habría alumnos que desistirían o aguantarían hasta el final del año con muchas dificultades, entonces, creo que forma parte de nuestra manera de enseñar hacer esto, conocer, nivelar, y arrancar, y a lo largo del año, mantener esos controles...Para establecer un nivel homogéneo entre los alumnos, poder abordar los contenidos futuros...nos van midiendo el avance de cada alumno, y eso nos va a dar la posibilidad de rescatar al alumno que se va quedando y profundizar y dedicarle más tiempo..."

(Entrevista docente 1)

Si bien se podría ver en esta perspectiva, una interrupción del proceso de aprender, entendiendo que la evaluación se convierte en un suceso, en el sentido de quiebre o ruptura de un proceso, en realidad entendemos que una lectura atenta de las entrevistas da cuenta de una flexibilidad de los procedimientos de evaluación, destinados a recoger evidencias de los aprendizajes que permiten realizar ajustes para continuar.
Entendemos que tales evidencias de lo aprendido, remiten a una validación de contenidos de aplicación directa, indirecta o mixta, y refieren a nociones sobre el concepto de contenidos en el sentido de *saberes esenciales para el desarrollo y la socialización* (C. Coll, 1994).

- Perspectivas en términos de la innovación como proceso de acción colectiva

Una cuestión que nos interesaba indagar en las entrevistas en profundidad se enmarca en lo que podríamos enunciar como las historias que subyacen detrás de las propuestas innovadoras; entendíamos que en los relatos de los docentes encontraríamos un rico material que aportaría al análisis e interpretación de las propuestas. Enunciamos varias preguntas:

"¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra? ¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron en relación con sistemas anteriores? ¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron y por qué?".

En un proceso de aproximación sucesiva a las respuestas de los docentes, fuimos detectando elementos comunes que entendemos relevantes para nuestro trabajo, los cuales vamos profundizando en su análisis. En este sentido creemos necesario reproducir las respuestas siguientes:

"...En ese sentido esa es mi historia personal, y la de mis docentes. Esto es irrenunciable, es lo que enseñamos y lo que evaluamos..."

(Entrevista docente 1)

"...Como te decía, todos estamos mejor..."

(Entrevista docente 2)

"...Para nosotros no es innovador, no lo buscamos, buscamos hacer lo que hay que hacer..."

(Entrevista docente 3)

"...El aprendizaje es socializado, todos aprendemos de todos. Intercambio de experiencias..."

(Entrevista docente 5)

"..Para nosotros la evaluación es eso...es una actividad permanente dentro de un proceso..."

(Entrevista docente 7)

"...La cátedra tiene un buen entrenamiento de participación, entre todos proponemos y después elegimos, pero la innovación se va dando en el grupo...El problema es que a veces jugamos de memoria...y nos creemos que está todo sabido porque hace tantos años que nos conocemos..."

(Entrevista docente 8)

"..Es una cátedra seria, se cumplen los horarios, los exámenes, todo, y después los alumnos reconocen eso. La pasamos bien, toda la cátedra está a gusto y no hay problemas de trabajo lástima que no tenemos mas tiempo para dedicarle a la materia..."

(Entrevista docente 9)

Resulta interesante observar la presencia de una constante en las respuestas de los docentes: la utilización del término "nosotros" para referirse a la trastienda de las propuestas innovadoras. Si bien para quienes trabajamos en el contexto de la Faud, esta evidencia no resulta novedosa, sí lo es en relación con otros ámbitos académicos. Ahora bien, lo cotidiano de la evidencia no implica desestimar su análisis. Indagar sobre las razones por las cuales en este contexto las propuestas innovadoras se sustentan sobre la base de lo que describimos como procesos de acción colectiva, implica, una vez más, ampliar el horizonte de nuestra mirada por fuera del recorte metodológico explicitado anteriormente.

Si interpretamos esta particularidad en relación con el trabajo de tesis de M. Lipsman (2002), -en el cual las innovaciones son llevadas a cabo mayoritariamente por los auxiliares, y donde la incorporación de cambios en las estructuras consolidadas, conviven con los modelos tradicionales de evaluación-, vemos que para nuestro trabajo, en cambio, la participación activa de profesores y auxiliares en los procesos de innovación, pone en evidencia otras tradiciones, estructurantes de la enseñanza disciplinar.
En este aspecto, al analizar la historia de las evaluaciones en las cátedras, cómo se han ido superando dificultades e introduciendo cambios, no se evidencia conflicto entre profesores y auxiliares, ni convivencia entre la evaluación tradicional y la innovación, dando cuenta de procesos de acción colectiva consensuada:

"Este equipo ya venía trabajando prácticamente con la misma gente, veníamos con un consenso sobre lo que había que enseñar, y cuando yo me hice cargo, pensé que había que incorporar cosas, y la cátedra estuvo de acuerdo...Interna, no, yo no diría que hubo interna, hubo una voluntad de aportar más, y en eso hubo consenso..."

(Entrevista docente 1)

"Creo que somos inquietos, y eso hace que cada año uno vaya buscando la mejor forma de llegar a los alumnos... y despertarlo, darle conocimientos pero

sobre todo enseñarles a pensar... Como te decía, fuimos ajustando, eso es lo que dan los años de experiencia"".

(Entrevista docente 3)

"Es relativamente nueva, era mas tradicional, de preguntas y respuestas, pero nos dimos cuenta que a veces uno hace preguntas pensando en lo que el alumno tiene que contestar y a veces el alumno contesta otra cosa entonces cómo evaluás eso?...Esto le cuesta mucho al JTP y a la cátedra, porque todas las preguntas tienen que estar interconectadas".

(Entrevista docente 4)

"...Al principio cuesta un poco, pero después, por ejemplo, a fin de año tenemos una reunión y evaluamos lo que se hizo en el año, se hacen aportes..."

(Entrevista docente 6)

"Los temas se han ido modificando, y eso hace que no burocraticemos las cosas...no estamos en piloto automático..."

(Entrevista docente 7)

"Y, es bastante participativo...los cuatro o cinco que hemos quedado (porque hemos perdido gente excelente que estuvo de adscriptos y que hemos perdido porque nunca consiguieron que les pagaran)...pero a pesar de eso, como te decía, quedó una buena gimnasia participativa, somos pares, entre todos proponemos y después elegimos...".

(Entrevista docente 8)

"La cátedra se lleva bien, todos trabajan en el tema afuera, nadie improvisa, y los chicos se dan cuenta".

(Entrevista docente 9)

De los comentarios de los docentes, podemos inferir que en las propuestas innovadoras se visualiza a todo el cuerpo docente como sujetos activos de las mismas, y que subyacen prácticas que involucran a profesores y auxiliares en planos de igualdad. En este sentido, nos preguntamos sobre las razones que

permiten que grupos docentes numerosos, con baja dedicación –y el tiempo escaso en la unidad académica que ello implica-, desarrollen procesos participativos lo suficientemente ricos como para generar propuestas innovadoras. En otros términos: ¿Cuáles son las condiciones que facilitan estas prácticas? O, en sentido inverso, ¿Cuáles son las acciones que construyen estas condiciones para la innovación?

Trataremos de esbozar algunas aproximaciones a lo que entendemos está en el núcleo de las propuestas innovadoras, al cual iremos aportando desde lo que entendemos representan evidencias en tal sentido.

Los procesos que están por debajo de las propuestas innovadoras, aquellas cuestiones que hacen a las historias detrás de los documentos, -siempre más ricas, a nuestro juicio que los mismos documentos-, y que fuimos develando a partir de las entrevistas en profundidad, dan cuenta de prácticas que podríamos caracterizar como: democráticas al interior de las cátedras, participativas y dinámicas, sin estructuras rígidas, pasibles de avanzar y retroceder en el tiempo hasta una instancia que rara vez es la definitiva, etc.

A modo de referencia, parece necesario comentar aquí una práctica habitual para las evaluaciones en las asignaturas troncales de la carrera, y que puede colaborar a contextualizar una práctica de enseñanza y aprendizaje que hace a la tradición de las asignaturas proyectuales. Una vez finalizado el proceso de diseño, (que se desarrolla en grupos, en el Taller y fuera de él, en un tiempo flexible, con correcciones permanentes, etc.) toda la cátedra realiza una corrección final que parte de un proceso denominado "nivelación", donde cada uno de los docentes, desde el titular al ayudante alumno, va dando cuenta del proceso de aprendizaje y los logros y dificultades de cada grupo-trabajo a evaluar. Debemos señalar, que este modo de enseñar y evaluar, no está descrito en los programas de las asignaturas troncales, ni en la currícula de la carrera, sino que forma parte de ese "currículum oculto", que conoce el docente y aprende a conocer el alumno.

Esta práctica, no sólo implica un aprendizaje extra para los alumnos, respecto de los códigos que utiliza la comunidad académica en la cual comienza a desenvolverse, en términos de J. Lave (1991), sino que, según nuestra perspectiva, representa la construcción de lazos de identidad entre los integrantes de esa

comunidad, lo suficientemente fuertes para recrear esas prácticas en otras asignaturas de la carrera, dando lugar a lo que los alumnos identifican como propuestas innovadoras.

Decimos entonces, que este clima de trabajo antes que resultar original al interior de las cátedras que generan las propuestas innovadoras que hemos analizado, remite a un modelo habitualmente no explicitado, pero que se encuentra entre las buenas experiencias académicas de quienes han sido estudiantes de arquitectura: la del Taller de Diseño, asignatura troncal y presente en todos los años de la carrera; asignatura que, como alumna y docente de la disciplina nos permitimos señalar como aquella que marca fuertemente el trayecto por la facultad y en la vida profesional.

Desestimamos cualquier pretensión de originalidad de la Faud en el contexto contemporáneo de las facultades de arquitectura a nivel nacional, e, incluso, de América latina; antes bien, enmarcamos la unidad académica en el modelo que constituye tradición para las disciplinas proyectuales.

Reiteramos que en nuestra perspectiva lo significativo de las propuestas innovadoras estudiadas, deriva de reconocer en éstas la influencia y pregnancia que tiene un modelo de enseñar y aprender característico de las asignaturas troncales, asimilado y recreado en las asignaturas que discurren por fuera de la centralidad de las troncales, y que, por tal motivo, se despegan del resto y son consideradas como innovadoras en la perspectiva de los alumnos.

Como esbozamos en el capítulo 2, visualizamos en el Taller, -en el sentido que adquiere en las prácticas de las asignaturas troncales-, constituye el eje en torno al cual se visualizan las buenas prácticas en el contexto de gran parte de los alumnos y docentes de la Faud, en el marco de un modelo que hunde sus raíces en la Bauhaus como escuela de arquitectura y diseño.

Pero afirmamos que los espacios no garantizan las prácticas; a menudo podemos observar cómo la arquitectura puede generar hermosos espacios que la gente no usa porque no la representan y, en el mejor de los casos, esos espacios irán siendo recreados con el uso hasta ser apropiados por sus destinatarios-.

Decimos que son los usuarios (el capital social en este caso representado por alumnos y docentes) quienes le dan sentido a los espacios físicos, sea a través de una perspectiva utópica que corporiza en el Taller la experiencia idealizada de

las buenas prácticas, sea ocupando otros espacios[45], -como las aulas-, con el peso de la memoria y la búsqueda de las prácticas de Taller, es decir, en un lugar que sin ser el Taller, en el momento que efectiviza las utopías, se convierte en el espacio absolutamente real.

Sintetizando este tema, vemos que la base del Taller como ámbito de construcción del conocimiento, es suficientemente fuerte como para invadir las prácticas de otras asignaturas de la carrera como son las propuestas analizadas. Visualizamos por lo menos dos factores en este proceso de asimilación y resignificación de las buenas prácticas propias de las asignaturas troncales: los sujetos y los espacios de las prácticas.

Ahora bien, si esta cuestión plantea un aspecto auspicioso en la concepción pedagógica de las prácticas, desde donde inferir un nivel de coherencia entre el enseñar y evaluar, lo que está ausente es la explicitación de las prácticas.

Dicho de otro modo, el currículum no refleja, en la mayor parte de las asignaturas cuyas propuestas innovadoras analizamos, las concepciones que dan cuenta de tales prácticas. Paradójicamente, en los "programas" está ausente la representatividad de las evaluaciones, cuando vemos que se conciben no sin esfuerzo por parte de todo el cuerpo docente.

Asociado a esta cuestión, otro aspecto interesante a tener en cuenta, es que mientras los docentes entrevistados reconocen las prácticas innovadoras como del hacer colectivo de cada cátedra, en el otro extremo tenemos la ausencia de contacto entre los equipos docentes, y de estos con la institución:

"...No trasciende la cátedra, seria bárbaro compartir estas cosas, hay que ver si interesa..."

(Entrevista docente 3)

"...No...es una experiencia nuestra...nosotros estamos muy aislados...acá los sábados no ves a nadie...la institución termina los viernes..."

(Entrevista docente 7)

"...Todo lo que hacemos queda en la cátedra, no trasciende más allá de los docentes y nuestros alumnos..."

[45] En la perspectiva Foucaultiana señalada en el capítulo dos.

(Entrevista docente 9)

Insistimos entonces con un dato de la realidad que conspira con el desarrollo de las buenas prácticas -no solo de las evaluaciones innovadoras-, como son las fuertes contradicciones entre la dinámica participativa, democrática de las cátedras por un lado y la ausencia de un acompañamiento o facilitación de los procesos que permitan potenciar los logros tanto individuales como colectivos del capital social de la institución.

- La variable tiempo[46] en las propuestas innovadoras.

El factor tiempo en relación con los procesos didácticos, ha sido analizado reiteradamente como una variable con connotaciones generalmente negativas, en tanto se visualiza como un dato limitante para las prácticas. En la vida cotidiana de las aulas, es frecuente asignar al tiempo un rol estratégico que parece conspirar contra las buenas prácticas.

A. Hargreaves (1996) profundiza en la relación conflictiva que establecen los docentes con el tiempo en relación con sus prácticas, destacando la importancia que se le suele asignar en la prefiguración y estructuración de las mismas, cuando afirma contundentemente:

"El tiempo es enemigo de la libertas. O así [se lo] parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los educadores (...) La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentan y supervisan.

Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. Los profesores pueden tomarse las cosas con calma o ganar tiempo, y es

[46] El término "tempo" surge de la teoría musical, donde se define la velocidad con que se ejecuta una pieza.

probable que consideren fijos e inmutables los horarios y el reparto temporal de las tareas. En consecuencia, mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. Por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implantar el cambio. Su definición e imposición forman parte del mismo núcleo del trabajo de los profesores y de las políticas y percepciones de quienes lo administran". (119-120).

En el trabajo de M. Lipsman (2002), vemos cómo los docentes reconocen la incidencia del tiempo en la implementación de las innovaciones, cuando refieren:

"De hecho nosotros nos vimos en situaciones que hubo veces que nos superó, realmente tuvimos que trabajar muchísimo, fue una dedicación full-time. Creo que vamos a acotar un poquito el año que viene, por lo pronto hacerlos venir los días de comisión, porque eso de darles plena libertad de horarios a ellos también les trajo problemas a ellos y a nosotros..." (67-Docente 6).

En nuestro trabajo encontramos referencias interesantes respecto del factor tiempo en relación con las propuestas innovadoras. Por un lado, la variable tiempo es vista por los docentes entrevistados en estrecha relación con las dedicaciones docentes, es decir, como un factor asociado a la tarea que se desenvuelve por fuera de su presencia frente a alumnos. Este dato que concuerda con el escaso número de dedicaciones exclusivas que señalábamos en la Faud, se materializa en un escaso 10% de los entrevistados. Sólo uno de los diez docentes entrevistados tiene dedicación exclusiva.

Sin embargo, no detectamos en las entrevistas en profundidad, referencia directa al tiempo como variable negativa para la implementación de las innovaciones, como en el caso del trabajo de Lipsman. Una vez más, nos vemos en la necesidad de indagar en aquella porción de la enseñanza disciplinar que deliberadamente dejamos fuera de nuestro análisis, en el recorte explicitado en el capítulo metodológico.

Preguntamos sobre las razones por las cuales los docentes entrevistados sólo remiten al tiempo como una variable negativa en el diseño y discusión colectiva de las propuestas innovadoras, y no en la implementación de las mismas, resulta tan interesante como riesgoso en su interpretación. Por lo tanto, sólo intentaremos esbozar algunas ideas al respecto.

Comenzamos por revisar las propuestas innovadoras en el marco de la estructura curricular de la carrera, para luego indagar en su cualidad de asimilar y resignificar las prácticas en las asignaturas centrales:

En el primer aspecto, destacamos dos factores asociados en las propuestas innovadoras analizadas, que sintetizamos en el hecho que pertenecen a asignaturas en su mayoría de cursada anual y/o con una estructura de taller vertical. Es decir, si tenemos en cuenta que la mayoría de las propuestas analizadas pertenecen a una estructura curricular de asignaturas de cursada anual, o que lo han sido y en consecuencia las prácticas conservan algunas de las búsquedas pedagógicas que guiaron al cuerpo docente, vemos que las propuestas innovadoras se apoyan en una mirada en términos de año académico antes que cuatrimestral. Si a este dato sumamos que gran parte de ellas se enmarcan en una estructura mayor de talleres verticales que comparten un titular y los auxiliares tienen movilidad en el área, inferimos una especie de confianza en la implementación de las innovaciones como propuestas que exceden los límites acotados de un año, un curso, un pequeño grupo de auxiliares etc.

En el segundo aspecto, señalamos que una de las características del modelo sostenido desde las asignaturas troncales en las prácticas de evaluar, coloca el énfasis en el proceso tanto como en el producto, desacralizando en cierto modo un concepto negativo sobre el tiempo en términos clásicos. Aquí el evaluar se ve como proceso antes que un hito en las prácticas, y si bien la variable tiempo no desaparece, cede su lugar de centralidad.

La mirada de los docentes parece enfocarse en este sentido:

"Primero no es una calificación tradicional, nivel, bajo nivel o sobre nivel, anda por ahí, no es una evaluación tradicional. Segundo porque si no cumplió con los objetivos o los parámetros que se le fijaron, que eran por ejemplo, desarrollo de la exposición, pertinencia académica, correlato con los contenidos de todo el año,

nivel académico, bueno, tendrá que recuperarlo, todas las veces que sea necesario, esto es así en el taller y en el introductorio. Otra alternativa de lo innovador es que nuestros trabajos solo se aprueban con diez, y recuperaran las partes que no aprueben hasta que este bien".

(Entrevista docente 5),

En este punto, parece inevitable interrogarnos sobre la percepción y consecuente estimación de la variable tiempo en los docentes entrevistados; o, dicho en otros términos: ¿Podemos suponer que los docentes innovadores entrevistados en la Faud, difieren en la percepción del tiempo respecto, por ejemplo, de los docentes de la FFyB entrevistados por M. Lipsman (2002) en su trabajo de investigación?. Si bien el interrogante nos excede, no por ello deja de resultar interesante, especialmente si pensamos en términos de rasgos comunes y diferenciados entre las comunidades académicas.

En esta perspectiva, el filósofo R. Levine (2006), en la primera parte de su *Geografía del tiempo*, señala:

"El sistema básico de valores de una cultura también se ve reflejado en sus normas sobre el tempo. Es probable que las diferencias culturales más marcadas se relacionen con lo que se ha dado en llamar el individualismo contra el colectivismo...Harry Triandis, psicólogo social de la Universidad de Illinois y reconocido especialista en el tema del individualismo-colectivismo, ha descubierto que las culturas individualistas comparadas con las colectivistas hacen mayor hincapié en el logro que en la afiliación..." (46).

No obstante esta afirmación de tipo general, el autor enfoca su trabajo en una perspectiva más precisa, cuando aclara:

"La presente obra se ocupa del ritmo de la vida y de la forma en que difiere entre culturas y lugares. Sin embargo, también se dan, como es obvio, grandes diferencias de tempo entre individuos de una misma cultura y entre los que viven en el mismo pueblo o la misma ciudad..." (47).

Lo que intentamos decir entonces, a modo de idea incipiente, es que tal vez las distintas comunidades académicas construyan una manera de percibir el tiempo

y que, en nuestro trabajo, la variable tiempo adquiere connotaciones particulares que en cierta forma se despegan de una mirada que ve en el tiempo sólo una limitación.

Si bien es solamente una primera aproximación a una temática sumamente compleja y sensible a las prácticas docentes, quisimos al menos enunciarlo como una idea a desarrollar en un futuro.

Sintetizando entonces, decimos que en la mirada de los docentes cuyas propuestas son señaladas por los alumnos como innovadoras, el factor tiempo no se entiende en términos negativos para la implementación de las mismas.

En este sentido, creemos visualizar una relación entre esto y la valoración implícita que alumnos y docentes le asignan al proceso en la evaluación, en el sentido de las asignaturas troncales, una cuestión que sólo enunciamos, pero debiera ser indagada en profundidad.

Visualizamos asimismo, que el factor tiempo no representa un factor limitante en la implementación de las innovaciones, toda vez que las mismas forman parte de consensos en cuerpos docentes que pertenecen a talleres verticales, o asignaturas anuales, donde las propuestas antes que convivir en paralelo con modelos establecidos, las han ido sustituyendo como producto de una construcción colectiva.

Creemos ver en esta mirada de los docentes innovadores respecto de la variable tiempo, un rasgo cultural, -en términos de una comunidad académica que proviene de una disciplina que transitan entre lo artístico y lo técnico-, que podemos asociar al tempo de la creación proyectual.

Y, finalmente, vemos que el factor tiempo sí representa una limitación en relación con las dedicaciones docentes, que se explicita en las entrevistas realizadas, y que afecta especialmente el proceso de discusión y diseño de las propuestas de evaluación innovadoras, antes que su implementación.

- El factor comunicacional en las propuestas innovadoras.

Un aspecto significativo de los documentos analizados, tiene que ver con el aspecto comunicacional por su relevancia en una disciplina proyectual como la arquitectura.

Si bien partimos del reconocimiento del factor comunicacional desarrollado por E. Litwin (1998), en relación con los códigos explícitos e implícitos que se ponen en juego en las evaluaciones, entendemos que en el contexto de esta investigación el factor comunicacional adquiere además algunas particularidades:
Para el docente, el factor comunicacional implica el uso de tres códigos complementarios, el gráfico, oral y escrito en el proceso de enseñanza.
Para un alumno de arquitectura, la noción de comunicar de manera gráfica especialmente, pero también en forma escrita y oral, constituye una cuestión central en la adquisición no sólo de conocimientos y destrezas, sino de lo que D. Johnson, citando a de lo que J. Lave (1991) describe como la forma de *"convertirse en miembro de una comunidad de práctica"* y que remiten al modo en que las personas se relacionan para desarrollar prácticas comunes. En palabras de D. Johnson (2002):

"Aunque no podemos subestimar la importancia de las formas individuales de conocimiento en la práctica profesional, tenemos que entender también cómo las personas interactúan entre sí para desarrollar significados y prácticas compartidos...existen pocas pruebas de la existencia de una "cultura de la práctica" en los entornos académicos que permita a sus componentes desarrollar en común nuevos sentidos y conceptos. Creemos que sólo en lo que Lave 81991) llama "comunidad de la práctica", los nuevos miembros de la plantilla o los estudiantes (recién llegados según los términos de Lave) podrán apropiarse (Rogolf 1995; Wertsch 1997) de los modos de saber y realizar sus contribuciones personales". (304-305).

Desde el inicio de la carrera, el alumno recibe un entrenamiento permanente respecto de los códigos y formas de representación, como las herramientas necesarias para comunicar ideas. En su vida profesional, lo comunicacional forma parte de su herramienta de trabajo.
Podemos afirmar que no se conciben las disciplinas proyectuales como la arquitectura y el diseño si no es a partir de su comunicación, en cualquiera de los códigos que señalamos.

Sin embargo, lo que observamos en los documentos analizados, es una ausencia de elementos comunicacionales distintintivos como cabría suponer para el

contexto donde se desarrollan las propuestas innovadoras. Si bien en las entrevistas en profundidad los docentes afirman tener una preocupación por "*mejorar la presentación de las evaluaciones*", los documentos no sólo no evidencian un énfasis puesto en el factor comunicacional, sino que podríamos afirmar que haciendo abstracción de los contenidos que se evalúan, no diferirían de evaluaciones de otras disciplinas.

Nos preguntamos entonces sobre las razones de esta evidencia, especialmente si tenemos en cuenta que el factor comunicacional forma parte de la evaluación que se hace sobre los trabajos de los alumnos, y en general forma parte de las exigencias explícitas e implícitas en la mayoría de las asignaturas de la carrera.

Sólo en una de las entrevistas analizadas aparece la preocupación por el factor comunicacional como prestación de las propuestas evaluativas, y, en este caso, se lo interpreta como un dato en el contexto de la innovación señalada en la mirada de los alumnos:

- "¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?"

"...*Venían acostumbrados a evaluaciones en papelitos lo mas chiquito posible para que salga mas barato, a veces hasta escrito a mano, con ejercicios de respuestas abiertas...*"

-"¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?"

"...*Desde que me hice cargo, me propuse sacarla a flote, cambiar algunas cosas. Una de esas cosas fue plantear un formato estable para las evaluaciones, una impresión cuidada, diagramación cuidada, previendo lugares para contestar, distintos tipos de ejercicios, por ahí lo que a ellos les resulta novedoso es esto.*

- ¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?

"...*Y, de repente les aparece una prueba más cuidada, donde todo esta diagramado, donde están pensados los espacios...*"

(Entrevista docente 6).

En síntesis, lo que observamos es que algunos de los elementos que se enseñan y se evalúan en las asignaturas de las propuestas innovadoras analizadas, como es

a comunicar, a partir del entrenamiento en el uso de los códigos del dibujo disciplinar, la composición espacial, la escritura, la imagen, etc., no se reflejan en la enunciación y diseño de las evaluaciones analizadas y que, cuando aparece la preocupación por el factor comunicacional, -en el sentido de la disciplina que nos ocupa-, se asume como parte de la innovación, cuando en otro sentido, el factor comunicacional forma parte de la *comunidad de práctica*, siendo enseñado y evaluado desde el comienzo de la carrera.

- Las dedicaciones docentes y el número de alumnos en el contexto de las propuestas innovadoras.

Las dedicaciones docentes y el número de alumnos, representan problemáticas en sí misma dentro del contexto universitario, con suficiente entidad propia de modo que exceden en mucho la perspectiva de este trabajo. Sin embargo, no es menos cierto que su incidencia atraviesa si no todas gran parte de las prácticas universitarias y, en este sentido, en el transcurso del análisis de las propuestas innovadoras, fuimos observando cómo ambas cuestiones comenzaban a aparecer de manera sostenida en nuestro trabajo.
Concientes de las limitaciones de este trabajo en el tratamiento de estas cuestiones, sí deseamos analizarlas desde el recorte que implican las propuestas innovadoras analizadas, dando cuenta entonces de la trasversabilidad de algunas problemáticas específicas en la universidad pública.

Si recordamos que en la Faud las dedicaciones simples y parciales constituyen el 89% de los cargos docentes, la dedicación exclusiva representa una minoría en este contexto, y es reconocida como una ventaja comparativa entre los docentes a la hora de reflexionar sobre sus prácticas.
De las diez entrevistas realizadas un solo docente pertenece a ese escaso11% del total de la unidad académica:

"...*Esta cátedra tienen la ventaja que yo soy exclusivo, pero por otras cosas*...no sólo por representar más disponibilidad de tiempo aplicable a la docencia, sino también como fuente de recursos para implementar las innovaciones...*estamos trabajando, en proponerles a los alumnos menos trabajo de búsqueda y más de*

procesamiento de información cruda...que le agreguen teoría a los objetos, que puedan aprender a leer, a ver los objetos. Pero eso tiene problemas prácticos de implementación, necesitamos poner plata de nuestro bolsillo para darle a los alumnos el material, que no esta mal, porque yo gano mas que el resto de los integrantes de la cátedra, pero tiene problemas de implementación."

(Entrevista docente 8)

Si la cuestión de las dedicaciones docentes, incide en la evaluación que los entrevistados hacen de sus prácticas frente a las innovaciones, también forma parte de un reclamo hacia la institución, desde distintas perspectivas.

A partir de una perspectiva de falta de reconocimiento individual:

"Tengo una dedicación simple, nunca me reconocieron nada, mira que metí propuestas, pero no me quejo, hago lo que me gusta, y además me pagan, poco, mucho, no importa, pero me gusta, y mientras tenga la cabeza lúcida..."

(Entrevista docente 2)

O bien desde la valorización del trabajo del equipo docente, "a pesar" de esa misma escasa dedicación:

"Yo tengo una cátedra de ayudantes simples, pero porque tienen mucha práctica profesional, vienen solo a dar clase, y de pronto, que se interesen en la cosa pedagógica, es muy importante, porque no tienen ni la práctica ni las ganas como los que estamos todo el día acá. Entonces para mí que se interesan en mejorar las evaluaciones, tiene mucho valor para mí."

(Entrevista docente 4).

"Es una cátedra seria, se cumplen los horarios, los exámenes, todo, y después los alumnos reconocen eso. La pasamos bien, toda la cátedra esta a gusto y no hay problemas de trabajo lástima que no tenemos mas tiempo para dedicarle a la materia... Otra gran ventaja que yo rescato es la presencia, la asistencia del ayudante, no falla nunca, y eso los chicos lo aprecian...."

(Entrevista docente 9)

O destacando las estrategias que se han desplegado a partir de las limitaciones de las dedicaciones simples:

"...Nosotros hace un tiempo que tuvimos que implementar tomar los parciales fuera del día de clase, porque si no, no alcanza. ...A los docentes no les gusta mucho venir el sábado a tomar examen, pero hay que hacerlo".

(Entrevista docente 6)

"...Y después los exámenes, si todos los meses hay examen, si no lo haces fuera del horario de clase, ¿cuando das clase?"

(Entrevista docente 9)

Asociado al tema de las dedicaciones, otro dato significativo para nuestro análisis, es la presencia de docentes que no residen en Mar del Plata, y que aún con una dedicación parcial, reconocen las limitaciones que estas cuestiones generan en las prácticas:

"...el único problema son los tiempos de trabajo para la cátedra, yo viajo[47]*, entonces tenemos que hacer las reuniones entre viernes y sábado..."*

(Entrevista docente 7)

Paradójicamente, si bien la presencia de docentes externos ha disminuido significativamente en los últimos diez años a medida que se fueron sustanciando concursos de profesores, todavía perduran algunos esquemas organizativos asociados a la presencia de docentes no residentes en la ciudad, como la diagramación de la cursada de una misma materia en días sucesivos, aún cuando docentes y alumnos reconocen la conveniencia del distanciamiento a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ambas cuestiones, si bien se relacionan en tanto remiten al perfil de los docentes de la institución, ameritan un comentario diferenciado; en cuanto a las bajas dedicaciones docentes, remiten a una tradición que ponía el acento en la actividad profesional, dejando la tarea docente como un complemento

[47] El docente reside en Buenos Aires y viaja viernes y sábado a la FAUD a dar clase.

entendiendo además, que el docente era básicamente un profesional que tenía obra y volcaba esos conocimientos "de la realidad" a la facultad.
Enunciamos solo algunos de los factores que han cambiado sustancialmente esta realidad en los últimos treinta años, como las sucesivas o alternadas crisis económicas a nivel nacional y local, un paulatino y sostenido posicionamiento de los docentes en la investigación y extensión, etc., modificando el perfil del docente pero sin una correlatividad en el modelo institucional.
Observamos entonces que tanto en la cuestión de las dedicaciones, como en la permanencia de esquemas organizativos donde las causas originales han desaparecido, se pone en evidencia un conjunto de reglas formales y sus mecanismos institucionales, que inciden sobre el comportamiento de los individuos y sus prácticas bajo un sesgo de tradición en el tiempo, aún cuando las condiciones que originaron dichas reglas han variado o dejado de existir.

Respecto de la cuestión del número de alumnos, en crecimiento en la universidad pública argentina, aparece la cuestión de la masividad, como un tema con suficiente relevancia en el marco de los estudios sobre la institución universitaria. Autores como G. Neave (2001), han aportado al estudio de la universidad desde una perspectiva histórica comparativa que permite entender algunas de las problemáticas actuales con mejores perspectivas de análisis. Si bien el autor realiza su estudio en las universidades europeas y norteamericanas, sin alusión a la universidad latinoamericana, algunas conclusiones respecto de las perspectivas de la educación resultan pertinentes aquí.
Dice el autor, en relación con los procesos de masificación evidenciados en las universidades europeas del oeste:

"...Uno de los cambios más significativos que se produjeron en la primera etapa de la masificación fue la nueva forma que adoptó la enseñanza superior, que pasó de ser una institución concebida desde el punto de vista de su función política-la socialización de las élites, la transmisión de valores- (algunos dirían de la virtud pública) a desempeñar un papel concebido en la perspectiva del rédito económico, ya sea para la institución individual pública o para la privada...". (347).

Resulta interesante observar que el sentido de la masividad en el contexto trabajado por G. Neave, no sólo difiere del mismo término en nuestro contexto, sino que ni aquí ni allá han significado lo mismo en distintos momentos históricos.
Podemos decir que la masividad como problemática de la educación superior no significa lo mismo en todas las universidades latinoamericanas, ni siquiera entre las universidades públicas nacionales, ni en el transcurso de los últimos veinte años. Si tenemos en cuenta que el término masividad no sólo admite la relatividad señalada, sino que además contempla la relación docente-alumno, pero también, y este no es un tema menor, deberíamos contemplar las particularidades de la asignatura que se enseña, tanto como el espacio disponible para las prácticas, vemos que el tema se complejiza aún más.
Dicho en otros términos: entendemos que en una misma relación docente-alumno, entre dos disciplinas diferentes, en relación con el año de la carrera y en diversos espacios para las prácticas, las miradas de alumnos y docentes frente son diferentes; que, en suma, la relación docente-alumno y el concepto mismo de masividad se ven condicionados por las características de la asignatura y las características de los espacios con que se cuenta.

Ya hemos hablado en este trabajo de los espacios de las prácticas; trataremos ahora de dejar esbozado qué significa entonces, el número de alumnos en el contexto de las propuestas innovadoras analizadas, entendiendo que esta cuestión aporta a una mirada interpretativa como la que pretendemos realizar.
Las observaciones de los docentes respecto de las dificultades para implementar innovaciones frente a cátedras numerosas o, en otros casos, las ventajas de trabajar con grupos reducidos, plantea un panorama donde la ecuación aparece como directamente proporcional: a menor número de alumnos, mejores prácticas:

"Es buena, (la evaluación de las evaluaciones) *y todavía hay mucho por hacer...Yo quisiera hacer mas cosas, pruebas diagnosticas, pruebas de auto evaluación antes de los exámenes...Pero hemos mejorado mucho. Los problemas que tenemos para implementar más cosas tienen que ver con la cantidad de alumnos".*

(Entrevista docente 6)

"Tener un número reducido de alumnos te permite hacer estas cosas".

(Entrevista docente 5)

Sin embargo, frente a esta lógica que indica que un número reducido de alumnos ofrece mejores posibilidades al docente para sus prácticas, un supuesto compartido entre quienes trabajamos en la universidad pública argentina, asociado a las buenas y mejores prácticas, nos encontramos que los alumnos han seleccionado como innovadoras cátedras que tienen entre 100 y 300 alumnos, con una relación docente-alumno que va de 1-25 a 1-50.

El cuadro general de las diez cátedras seleccionadas en relación con el número de alumnos es:

Cátedra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matrícula	50	100	40	100	25	250-300	180	80-120	120-140	100
Docentes[48]	3	2	2	4	1	17	11	4	5	5
Relación Doc. /alumno.		1-50	1-20	1-25	1-25			1-30	1-25	1-50

Tenemos entonces que siete de las diez cátedras más reconocidas por los alumnos como innovadoras en sus evaluaciones, son cátedras numerosas en el contexto de la Faud, y solo el 30% tiene menos de 100 alumnos.

En este sentido, la pregunta que surge de manera directa, tiende a plantearse en términos como: ¿Podemos asociar las innovaciones en las evaluaciones a estrategias que despliegan los docentes para enfrentar la relación docente-alumno en las aulas universitarias? Dicho en otros términos: ¿Las innovaciones son solamente respuestas ante un problema, en este caso el del número de alumnos? Advertimos que lejos de entender la innovación en términos positivistas de causa-efecto, en las propuestas innovadoras analizadas, se ponen en juego cuestiones mucho más complejas, pero creemos oportuno avanzar aún un poco sobre la cuestión de la masividad.

La FAUD no escapa del esquema del resto de las facultades de la Universidad Pública, donde el crecimiento de la matrícula es un dato de la realidad; sin

[48] Se consignan los docentes con alumnos a cargo, para establecer la relación docente-alumno, quedando excluidos según el caso, prof. Titular y/o adjunto. No se contabilizan los adscriptos graduados ni los alumnos, por no tener grupo a cargo.

embargo, una mirada sobre las particularidades de ese común denominador, indica que para la carrera de arquitectura, en el diseño curricular de asignaturas no troncales, la mayoría pertenece a cursos que superan los 100 alumnos, dado que para ellas existen menos opciones de elección de cátedra que para las troncales.

Es decir, que si para cada nivel de la asignatura troncal Diseño los alumnos tienen tres opciones de cátedra, con la consecuente reducción del número de alumnos por cada opción, en el resto de las asignaturas no troncales las opciones se reducen a dos y, para el caso de Matemática la opción es única. Recién en los últimos dos años de la carrera, el número de alumnos por cátedra desciende significativamente debido al desgranamiento que se produce a lo largo de la carrera.

En este contexto académico, sólo el número de alumnos de las asignaturas no parece ser un dato condicionante en las estrategias innovadoras, por el contrario, afirmamos que en nuestro contexto de enseñanza, la relación docente-alumno-espacio es lo relevante. En todo caso, vemos que el número de alumnos se encuadra en lo que podríamos definir como "Discontinuidades asociadas a la relación docente-alumno", en referencia a las evaluaciones innovadoras. Es decir, el número de alumnos no sólo aparece considerado de manera diversa por los docentes al momento de evaluar sus prácticas, sino que, desde la mirada de los alumnos, este dato no representa una condición negativa en tanto el 70% de las cátedras que han considerado innovadoras en sus propuestas de evaluación, pertenecen a la franja de más de 100 alumnos en sus cursos. En cierta medida, observamos que las evaluaciones innovadoras representan propuestas pertinentes en la medida que resitúan aquello que se entiende como contexto adverso (Escasa dedicación docente y cursos numerosos) hacia un campo de posibilidades.

Vemos que incorporar el tema de las dedicaciones docentes y el número de los cursos a nuestro trabajo, permite vislumbrar más perspectivas al sentido de las innovaciones en este contexto y relativizar aunque sea de manera modesta los supuestos aludidos.

En este sentido remitimos a E. Morín (2002) cuando afirma:

"Nuestros sistemas de ideas no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscriptos en ellos...las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos...". [49]

Lejos de afirmar que las bajas dedicaciones y los cursos numerosos y/o con relaciones docente-alumno altas para el tipo de asignatura (y el año de la carrera), no representan dificultades en la educación superior, lo que observamos en nuestro trabajo es que no implican condicionamientos infranqueables en las propuestas innovadoras que hemos analizado, y que las bajas dedicaciones son evaluadas desde la perspectiva del escaso tiempo que ofrecen para los procesos internos de las cátedras, antes que para la implementación de las innovaciones. Pero, insistimos, que para la enseñanza de la arquitectura, el espacio debiera ser incluido en la clásica relación docente-alumno.

[49] Ver E. Morín (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Cáp. 1 Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.

Capítulo 5

EL NÚCLEO DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS.

Al analizar el sentido de las propuestas de evaluación innovadoras, encontramos que el eje de las mismas estaba en un patrón o modelo no explícito pero estructurante de las mismas.

Vimos que el núcleo de las propuestas residía en lo que definimos como una asimilación al modelo proyectual de enseñar y evaluar, propio de las asignaturas troncales.

Reconocimos en las propuestas innovadoras de las asignaturas definidas como aportantes, una valoración implícita del modelo proyectual, que representa la síntesis de la enseñanza disciplinar entre las asignaturas duras y las blandas.

Esta valoración es lo que permite trascender las fronteras entre las áreas de conocimiento, hacia nuevas realidades asentadas en concepciones que remiten a la enseñanza de la proyectualidad.

La valoración aludida se explicita a partir de la incorporación de estrategias propias de la asignatura troncal de la carrera, donde el proceso y el producto constituyen la evaluación misma:

"Para nosotros, la evaluación es mas procesual que una instancia...lo innovador es el seguimiento y monitoreo, poder ver en cada momento donde estás parado. Mirá, nosotros sostenemos que la evaluación debe ser procesual, en consecuencia tenemos aprobación de tipo promocional, es mejor para los alumnos y también para los docentes, todos estamos comprometidos todo el año..."

(Entrevista docente 7)

Lo innovador no es el modelo mismo, ya que constituye la esencia del aprendizaje en el Taller de Diseño, sino la asimilación de éste y su resignificación en el marco de las prácticas evaluativos de las asignaturas aportantes de la carrera.

Vislumbramos que las recurrencias detectadas en nuestro análisis, son atravesadas transversalmente por esta concepción sobre la enseñanza de la

disciplina, que actúa como paradigma de las buenas prácticas y actúa en términos de una comunidad de práctica.

Sobre esta premisa, construimos las categorías interpretativas emergentes de las propuestas innovadoras, las que podemos sintetizar en el siguiente cuadro:

NTF Acreditación parcial y final NPE Asimilación al modelo proyectual. NR Área TC : 53% Área HC : 30% Área AU : 16% 1% de las encuestas no define área.	PROPUESTAS CENTRÍPETAS O HACIA AFUERA DEL PROCESO DE FORMACIÓN DISCIPLINAR.	Propuestas de aproximación profesional. Propuestas de gestión del conocimiento.	Evaluaciones sobre resolución de problemas. Evaluaciones estructuradas sobre situaciones hipotéticas.
	PROPUESTAS CENTRÍFUGAS O HACIA EL INTERIOR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	Propuestas recuperatorias de experiencias compartidas. Propuestas de instancias de aprendizaje. Propuestas recuperatorias de conceptos anteriores.	Evaluaciones domiciliarias en grupo. Evaluaciones presenciales a libro abierto. Evaluaciones a libro abierto. Evaluaciones auto construidas. Evaluaciones diagnósticas

5.1- Propuestas centrípetas o hacia afuera del proceso de formación disciplinar.

Reconocimos cómo en estas propuestas se intenta exceder el marco de lo curricular en términos de los contenidos propiamente dichos, proponiendo experiencias que asimilan la enseñanza en el área proyectual, en tanto se reproducen situaciones reales o hipotéticas que pertenecen al campo extra institucional.
Remiten a las nociones de aprendizaje continuo y la enseñanza de lo inesperado como aprendizaje necesario para la vida. Proponen experiencias que instan a afrontar la incertidumbre propia del desarrollo profesional con compromiso social, más allá de las certezas de la formación académica.
Visualizamos en ellas una búsqueda por aportar experiencias que conduzcan a dar el paso de alumno a estudiante, especialmente en los últimos años de la formación.
En esta línea, encontramos las Propuestas de Aproximación Profesional y las Propuestas de Gestión del Conocimiento.

5.1.1- Propuestas de aproximación profesional.

"Nosotros creemos que no estamos en un estado de la carrera para la fantasía, estamos para tomar sentido de la realidad, porque eso es lo que se van a encontrar en la vida profesional...".

(Entrevista docente 1)

En esta premisa se desprende la preocupación acerca de la distancia que los docentes perciben entre la enseñanza de la disciplina en otras asignaturas, y la práctica liberal de la profesión: "*entre lo que pasa acá adentro y la calle*".
En concordancia con esto, los docentes que plantean evaluaciones desde esta perspectiva, manifiestan una búsqueda de adecuación de los contenidos en función de una mayor aproximación a los problemas que planteará la futura inserción laboral. Apuntan a trabajar enseñanza y evaluación en forma conjunta y donde, a la manera de la enseñanza proyectual no hay una respuesta válida de antemano, sino que el proceso irá generando los logros.

Se reconoce en estas propuestas una mirada crítica hacia adentro de las propias cátedras con una actualización permanente del currículum con las nuevas demandas de la profesión.
Los conocimientos que validan estas propuestas, se encuentran claramente alineados con un tipo de habilidad o potencialidad de cada sujeto, que podemos definir a partir de la "capacidad para resolver problemas cotidianos", con rasgos definidos y particularidades dentro del campo de conocimientos que se evalúa, aunque encuadrados básicamente dentro de las áreas tecnológico-constructiva y arquitectónico-urbanística.

Evaluaciones sobre resolución de problemas.

En este grupo se ubican la mayoría de las evaluaciones correspondientes a las áreas de conocimiento técnicas, como matemática, construcciones y estructuras.
Hablamos en general de evaluaciones basadas en problemas técnicos que utilizan planos o relevamientos de campo como soporte gráfico para el planteo de las preguntas o cuestiones a resolver. En el primer caso, de utilización de planos se parte de una evaluación implícita, que también remite a conocimientos previos, como es el caso del manejo de los códigos necesarios para la interpretación de los datos.
En estas evaluaciones el conocimiento que se valida y promueve es aquel de aplicación directa a la resolución de problemas concretos:

"Yo estoy muy conforme, y lo ves en el reconocimiento de los chicos, en comparación con los otros niveles que son muy teóricos, en cambio acá, con nosotros, vemos la realidad de la calle. Y si, vos fijate que los docentes también traen sus problemas de la calle, y le cuentan a sus alumnos cómo resolvieron tal o cual problema. Los alumnos nos traen problemas de la calle, cosas reales para que les ayudemos, eso es la realidad. Tenemos alumnos Maestros Mayores de Obra que traen problemas concretos de sus obritas, y hay que resolverlos, o alumnos que ya son casi arquitectos y traen sus problemas y hay que resolverlo, y eso los alumnos lo valoran y se entusiasma"..."

(Entrevista docente 9).

La utilización de problemas en la enseñanza, desarrollada en la década del ´60 y aplicada primeramente en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá, es un ejemplo interesante respecto del rol de las innovaciones en la enseñanza, como estrategias de ruptura frente a modelos establecidos.
Al respecto, una descripción del modelo clásico dado por Torp y Sage (2006, junio 10) refiere:

"La mayor parte de nosotros está familiarizado con modelos de enseñanza en los cuales primero aprendemos contenidos y procesos identificados a través de la clase del docente, la enseñanza directa y el descubrimiento guiado. Luego aplicamos ese nuevo aprendizaje en situaciones estructuradas, en contextos problemáticos y en ejercicios de respuesta obligatoria diseñados para comprobar si aprendimos o dominamos lo que se enseñó. Este paradigma de enseñanza, que sigue la secuencia enseñar-aprender-aplicar, fue la norma en nuestras escuelas durante un largo tiempo. Los roles son claros: el profesor enseña, los estudiantes aprenden. ¡Si las cosas fueran tan simples!"

Para nuestro trabajo, en todos los casos analizados vimos que las evaluaciones estructuradas en torno a problemas, corresponden a procesos de enseñanza que utilizan los problemas como recurso didáctico en combinación con los modelos clásicos de clases teóricas. La utilización de problemas es central en la enseñanza de las asignaturas troncales, donde el tema-problema constituye el núcleo del proceso enseñanza-evaluación.
Es decir, para este caso –que no será el único-, encontramos que la resolución de problemas, en las Propuestas de Aproximación Profesional, agrega al concepto clásico del ABP, un desarrollo que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de las asignaturas proyectuales: no hay respuestas únicas, los tiempos de desarrollo se flexibilizan en función de las dificultades, se produce generalmente en forma colectiva e individual por etapas de desarrollo, y el proceso forma parte de la evaluación misma.

5.1.2- Propuestas de gestión del conocimiento.

"...Este año estoy intentando, no se si innovar, estoy cambiando algunas cosas, intenté hacer un roll playing, con la Barcelona de la época de Gaudí, estaban los personajes, estaban Gaudí, Güell, un intendente inventado de la ciudad que era socialista...pero no dio resultado, nadie quería actuar, no entendían qué era lo que tenían que hacer..."

(Entrevista docente 8)

Resulta interesante en este ejemplo, revisar algunos conceptos vertidos por Gardner (1995), respecto del Proyecto Zero de Harvard, cuando señala:

"En el plano teórico nos hubiera gustado diseñar instrumentos evaluadores adecuados y administrarlos a los estudiantes de los grupos de edad previstos. Sin embargo, pronto llegamos a una realidad simple pero fundamental: no tiene sentido empezar a evaluar competencias e incluso potenciales, a menos que el estudiante no haya tenido alguna experiencia significativa trabajando directamente con los medios artísticos relevantes. (...)Por tanto, para llevar a cabo estos objetivos, hemos decidido diseñar módulos curriculares y relacionar éstos con los instrumentos de evaluación. Hemos puesto en práctica un procedimiento cuidadoso de desarrollo curricular y de evaluación". (60).

Como vemos, desestimar esa realidad simple pero fundamental a la que se refiere Gardner, puede ocasionar experiencias en el plano de la innovación evaluativa no siempre exitosas, como se refiere en el fragmento de la entrevista docente ocho.

Definimos entonces como propuestas de gestión del conocimiento, aquellas que reflejan una búsqueda de experiencias a partir de situaciones hipotéticas con unas pocas variables, donde el producto final no se halla definido en su totalidad, sino que será el resultado de la propia práctica.

Como lo señalan los docentes, los resultados son variables, y en ocasiones no reflejan las expectativas de la cátedra.

En este campo, se encuentran algunas de las evaluaciones de las áreas histórico-cultural y arquitectónico-urbanística, que trabajan sobre la base de recursos y técnicas por fuera de las prácticas clásicas. Los docentes reconocen en el uso de estos recursos motivaciones tendientes a la búsqueda de un entrenamiento que

permita ir construyendo en el alumno de una carrera proyectual como la arquitectura, las capacidades que se entienden como necesarias, aunque éstas no se hallen explicitadas en el currículum, ni tampoco en el perfil del egresado.
Las entrevistas en profundidad nos han permitido visualizar que a través de estas propuestas se hallan motivaciones del equipo docente que busca ampliar las fronteras de la formación académica, operando con recursos que en cierta medida desacralicen la enseñanza; en este sentido, creemos que no es casual que esta búsqueda provenga de las áreas histórico-cultural y arquitectónico-urbanística, donde los conocimientos que se validan tanto como el perfil docente hace suponer una mayor permeabilidad frente a la incorporación de nuevos recursos.
Cabe señalar, que si bien el recurso es innovador respecto del uso tradicional de la bibliografía como fuente, estas propuestas de evaluación conviven con estructuras tradicionales de preguntas semi-estructuradas.
En este sentido, la innovación en las evaluaciones responden a las dimensiones descriptas por M. Lipsman (2002) como:

"La innovación es un cambio que se produce hacia adentro, o que emerge del interior, donde pareciéramos encontrar resabios de algo anterior, por tanto, adquiere la característica de parcialidad. La innovación se asienta más respecto de lo que genera el cambio que sobre propuestas totalmente novedosas...En síntesis, encontramos entonces una concepción de innovación en la evaluación de corte parcial más que global casi en todos los docentes con los que trabajamos...". (56).

En esta categoría encontramos aquellas propuestas que exceden la formación curricular desde una resignificación de los contenidos, tensando los mismos en situaciones que, al igual que en la enseñanza de las asignaturas troncales, pone al alumno frente al desafío de actuar: ya no se trata, como veremos, de evaluar los contenidos teóricos inherentes, por ejemplo, a una corriente estilística, sino que en las propuestas innovadoras se busca construir nuevas respuestas sobre las certezas aprendidas.

Evaluaciones estructuradas sobre situaciones hipotéticas.

En estas propuestas, la flexibilidad de su aplicación y variedad de recursos puestos en juego, actúan como disparadores que movilizan y activan conocimientos previos potenciando su resultado.
Estas evaluaciones regularmente son la continuación de prácticas de Taller o Aula que han incluido recursos "no tradicionales".
El entrecomillado tiene que ver con lo ambiguo del término: sería un error seguir definiendo en nuestras prácticas como recursos no tradicionales, cualquiera que exceda el nivel de pizarrón, tiza y soportes gráficos como el dibujo disciplinar.
En el contexto de la Faud, para ambas carreras, los recursos de imagen y sonido tanto como las TICs, han sido incorporados paulatinamente en la tradición de la mayoría de las cátedras.

"...Nosotros pensamos el curso como uno solo, los dos niveles, entonces vemos temas de gestionar lo que se aprende, y eso les interesa, porque es la realidad, por lo general utilizamos juegos de roles...se avisa con antelación, se distribuyen los roles, se estudia, se presenta un caso y lo resolvemos...los que no tienen un rol toman nota y participan de la evaluación...ellos ven que no es solo lo que dicen las teorías, sino que hay intereses, intervienen muchos factores, y la calle es así..."

(Entrevista docente 7)

En las entrevistas los docentes reconocen tener muchas expectativas frente a estas evaluaciones, las cuales no se ven satisfechas totalmente en el resultado; por otro lado, los alumnos señalan estas evaluaciones como innovadoras en la medida que entienden que esos conocimientos *no se evalúan*, en tanto pertenecen al plano de *lo opinable*.

Encontramos en estas propuestas aproximaciones a desarrollos teóricos y experiencias sobre las cuales ya nos hemos referido, como el caso de la perspectiva de E. Morín (2001) para lo que denomina *"La incertidumbre del conocimiento"*, como asimismo con la experiencia del diseño del método "Arts Propel" del Proyecto Zero, en el diseño de instrumentos de evaluación para el aprendizaje artístico: lo que nos enseña dicho estudio, remite a la necesidad de desarrollo curricular y de evaluación en forma conjunta, junto a la dificultad de

evaluar competencias cuando los alumnos no han tenido previamente contacto con tales prácticas.

En nuestra investigación, además, deberíamos agregar un dato no menos significativo: la ausencia de formación de los docentes en la implementación de técnicas de trabajo grupal en campos específicos, -como el artístico-teatral- pareciera actuar como una limitación para la implementación de estas propuestas, y una de las posibles causas de decepción frente a los resultados obtenidos.

Afirmamos entonces que analizar las causas probables por las cuales estas propuestas no siempre cumplen con las expectativas de los docentes, implicaría revisar la relajación entre currículum y evaluación en tanto en estas, como en otras propuestas, no hemos encontrado en los programas de las asignaturas referencias explícitas a las evaluaciones.

A la hora de observar el impacto de las evaluaciones innovadoras en el proceso de enseñanza, vemos que si bien en la práctica cotidiana los docentes lo reconocen como *un proceso natural*, en general no hay una explicitación de tales concepciones en los programas de la asignatura: ni de las prácticas de enseñanza, ni de las evaluaciones, limitando dichos documentos a enunciados de contenidos y bibliografía, dejando fuera, en la mayoría de los casos analizados, uno de los componentes más valiosos del hacer de cada grupo docente, y que lo define frente al alumno tanto como la selección de temas y autores. Más aún, en el caso de la carrera de arquitectura, donde, el alumno tiene la posibilidad de optar por cátedras paralelas para cada asignatura.

5.2- Propuestas centrífugas o hacia el interior del proceso de formación disciplinar.

Las propuestas que llamamos centrífugas, dan cuenta de innovaciones hacia el interior de la enseñanza y el aprendizaje recuperando, consolidando y recreando el conocimiento curricular. Remiten a experiencias propias del área proyectual toda vez que incorporan estrategias de trabajo grupal dentro y fuera de la institución, donde los resultados de dicha interacción no predicen el resultado en

términos estrictos sino que implican la noción de proceso y la capacidad de trabajar de manera autorregulada con el grupo de pares.
En esta línea, encontramos las Propuestas recuperatorias de experiencias compartidas, las Propuestas de instancias de aprendizaje y las Propuestas recuperatorias de conceptos anteriores.

5.2.1- Propuestas recuperatorias de experiencias compartidas.

"El aprendizaje es socializado, todos aprendemos de todos. Es un intercambio de experiencias".

(Entrevista docente 9)

El eje central en estas propuestas aborda la problemática del conocimiento en términos de posesión individual vs. posesión compartida. El concepto, que ha sido trabajado por diferentes autores, entre los que destacamos a N. Mercer (1997) y J. Bruner, (1998), refiere a procesos que se solapan y alternan en la construcción y adquisición del conocimiento. En este sentido, se destaca el concepto de *andamiaje* de este último, como involucramiento en el aprendizaje colectivo.

Para el caso de la enseñanza de la arquitectura, la noción de "construcción del conocimiento" cobra suma importancia en especial a partir de la práctica de Taller como ámbito de construcción colectiva del conocimiento. Esta práctica, preponderante en la enseñanza de las asignaturas proyectuales, constituye un elemento clave a la hora de distinguir su lógica frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
En las evaluaciones innovadoras analizadas, vemos que se pone el énfasis en experiencias que hacen énfasis en lo social en la construcción del conocimiento, donde los docentes manifiestan como prioritaria la búsqueda de un aprendizaje colectivo, proponiendo modelos de evaluación que podríamos encuadrar en el concepto de inteligencia interpersonal entendido como "la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos".

Evaluaciones domiciliarias en grupo.

"En mi cátedra hay dos tipos de evaluaciones, una presencial y otra domiciliaria, pero siempre en parejas, que se peleen, que discutan, pero que aprendan...Yo

no tengo una teoría sobre esto, creo que lo único que vale es que aprendan..."
(Entrevista docente 2)

Corresponden a evaluaciones de una asignatura del área Tecnológico-constructiva. En estas evaluaciones, cada grupo de alumnos debe resolver en un tiempo establecido las cuestiones planteadas, y generalmente se reenvían por medios electrónicos a los ayudantes para ser evaluadas. Incorporan una práctica frecuente en el área proyectual, denominada nivelación de los resultados, en modo presencial, aun cuando las correcciones previas se hagan de manera electrónica a los integrantes de cada grupo.
En este caso, merece ser recuperada la noción de innovación en referencia a qué tradición, es decir, en una carrera de fuerte tradición de enseñanza y evaluación en taller, de construcción del conocimiento a partir del *hacer colectivo*, la introducción de prácticas de evaluación domiciliaria con recursos informáticos implica en este contexto, más que una innovación conceptual, una innovación de índole formal o instrumental, que permite abordar creativamente la masividad y la baja carga horaria de la asignatura, con recursos aportados por las TICs.
Es interesante destacar que la cátedra ha decidido mantener la dinámica grupal como práctica habitual en la enseñanza y evaluación, modalidad que no presenta inconveniente con el soporte tecnológico aunque el trabajo no sea presencial.

Evaluaciones presenciales a libro abierto.

Corresponden a evaluaciones de las tres áreas analizadas. Lo que observamos nuevamente, es cómo más allá de la utilización de estrategias popularizadas en los ámbitos educativos, lo distintivo en este contexto es la reproducción de un modelo de enseñar, aprender y evaluar inherente al concepto del Taller, de interpretación y reelaboración cognitiva con el uso de todos los recursos disponibles.
El Nivel de Receptividad en estos casos valora su condición de no ser repetitiva ni memorística y pedir la opinión del alumno. Es interesante ver que en este tipo de evaluaciones, los docentes reconocen que es necesario entrenar al alumno para

evitar una tendencia que asocia las evaluaciones a libro abierto con instancias que no necesitan preparación previa, por lo cual los resultados no siempre son satisfactorios en relación con las expectativas de docentes y alumnos.
En estas propuestas, la instancia adquiere las características de ejercitaciones propias de las prácticas de las asignaturas troncales, denominadas "esquicios", donde los alumnos desarrollan un trabajo de tipo proyectual, en un lapso de tiempo dado de manera presencial en el Taller.

5.2.2- Propuestas de evaluaciones como instancias de aprendizaje.

"...Por ejemplo, con el parcial de a dos, yo me di cuenta que los alumnos aprenden mas, acá hay clima de jarana, pueden hacer y traer lo que quieran siempre que no les moleste a los demás..."

(Entrevista docente 2)

Hemos definido esta categoría a partir de aquellas evaluaciones caracterizadas por los docentes como *"experiencias para aprender"*; si bien dentro de las buenas prácticas las evaluaciones siempre se constituyen en instancias de aprendizaje, hemos entendido que en estos casos los docentes resaltan este objetivo por encima de las funciones de acreditación tradicionales, y en ese sentido las hemos considerado.
El punto central de estas propuestas, propone la evaluación como una instancia claramente dentro del proceso de enseñanza, e identificada con las corrientes pedagógicas que señalan a ésta como un continuo de situaciones dentro de las cuales la evaluación cumple un rol específico pero inclusivo. Es bajo esta premisa donde se observan las estrategias que remiten a la enseñanza proyectual, donde el uso de portafolio como práctica habitual estimula la noción de "experiencias para aprender".

Evaluaciones a libro abierto.
En las modalidades individuales o grupales.

Evaluaciones auto-construidas.
Denominamos evaluaciones auto-construidas, aquellas en las cuales la evaluación consiste en formular la evaluación, a través de la elaboración de

preguntas y sus respuestas, o bien elaboración de preguntas que se socializan e intercambian con el resto de los estudiantes.

Estas evaluaciones podríamos encuadrarlas en la perspectiva moral que desarrolla E. Litwin (1998) donde se plantea la necesidad de que el alumno participe no sólo pasivamente como evaluado, sino de manera más activa, en la elaboración de las evaluaciones, permitiendo *"asumir la responsabilidad de la evaluación..."*.

Debemos resaltar que en el marco de nuestra categorización interpretativa, lo distintivo en el contexto que trabajamos, está dado por no encontrar referencia con el área proyectual, como sí veníamos observando en otras evaluaciones innovadoras, y en este sentido se convierten en propuestas particulares dentro de las asignaturas aportantes. Sería interesante indagar a futuro una posible articulación con el área proyectual, donde el planteamiento del problema se viera alimentado en su definición de necesidades por el aporte de los alumnos.

5.2.3- Propuestas recuperatorias de conceptos anteriores.

"El problema que tenemos es que no traen una buena base, y entonces permanentemente tenemos que ir para atrás. "

(Entrevista docente 1)

Estas propuestas rescatan la noción de evaluación a partir de una necesaria toma o referencia de aprendizajes anteriores. Revelan una búsqueda expresa por la articulación de los saberes a lo largo de una carrera universitaria, y hace hincapié en la dificultad que representa para un aprendizaje continuo, la atomización y fragmentación de los contenidos.

En este sentido, las prácticas en el área proyectual remiten permanentemente a la recuperación de aprendizajes previos, necesarios para la construcción de los nuevos conocimientos. Habitualmente los alumnos optan por una línea en el área proyectual, dada a partir del cursado de los sucesivos niveles con el mismo titular, lo que en cierta manera les garantiza tal continuidad de criterios.

En cambio, esta elección de parte de los alumnos no siempre se repite para las asignaturas no troncales, y es aquí donde vemos dificultades de articulación con los conceptos anteriores. Podríamos decir que los alumnos que consideran

sustancial continuar con una línea de pensamiento para el área proyectual, no siempre lo consideran relevante para las asignaturas aportantes.

Si bien visualizamos en estas propuestas una preocupación por operar una especie de *religazón* de los conocimientos adquiridos en forma aislada, también se observa que esta operación se realiza siempre en relación con los conocimientos del área, no encontrando propuestas que incluyan contenidos anteriores de otras áreas, enfatizando la noción de fragmentación del conocimiento.

Evaluaciones diagnósticas

"...si no partiéramos por ejemplo de la evaluación diagnóstica, y empezáramos con los contenidos, entonces tendríamos alumnos que están a nivel y otros no, y seguiríamos avanzando y habría alumnos que desistirían o aguantarían hasta el final del año con muchas dificultades, entonces, creo que forma parte de nuestra manera de enseñar hacer esto, conocer, nivelar, y arrancar..."

(Entrevista docente 1)

Mayoritariamente utilizadas como herramientas de evaluaciones diagnósticas, donde el docente trabaja recuperando conocimientos de años anteriores como herramienta para ajustar el desarrollo curricular.

Paradójicamente, no siempre estas evaluaciones forman parte del programa de la asignatura, sino que constituyen acuerdos implícitos de las cátedras con sus alumnos.

En otros casos, los docentes se refieren a estas instancias como evaluaciones informales dentro de la enseñanza, donde se utiliza frecuentemente el recurso de una pregunta disparadora, donde se busca rescatar conocimientos previos para avanzar en los nuevos aprendizajes.

Expresiones como *"¿Se acuerdan cuando cursaron X materia...?"* resumen una manera de enseñar que tiene su correlato en la evaluación.

En este como en otros ejemplos, vemos cómo la ausencia de tradición en la capacitación pedagógica dentro de la institución, se resuelve por parte de los docentes a partir de procesos de reflexión hacia el interior de las cátedras. Dicho de otro modo, la ausencia de formación pedagógica no impide la búsqueda de

estrategias que mejoren las prácticas en las cátedras que los alumnos señalan como innovadoras en las evaluaciones.
En las entrevistas en profundidad vemos que quienes trabajan desde esta perspectiva, refieren como una falencia la ausencia de estrategias de articulación entre las asignaturas, sean éstas correlativas o no. Tales dificultades apuntan a ser resueltas desde acciones en soledad de parte de las cátedras en la práctica cotidiana, pero reclamando políticas de articulación sistematizada. Sería interesante pensar entonces en recrear más a menudo, y en las prácticas cotidianas, experiencias como las que se llevan adelante en las transiciones entre ciclos, denominadas *ejercicios integradores*, donde se busca efectuar una síntesis de los conocimientos necesarios para el paso de ciclos.

.5.3- Los procesos colectivos: claves para el desarrollo de las innovaciones.

Otra cuestión que atraviesa de manera transversal las propuestas innovadoras, y entendemos como inherente al núcleo de las propuestas innovadoras, está dada por una fuerte tradición de procesos colectivos al interior de las cátedras.
Si bien este dato no resulta innovador en el contexto de las asignaturas troncales, entendemos que en el contexto de las propuestas analizadas constituye una de las evidencias de lo que señalamos como asimilación de las prácticas de las asignaturas troncales.
La categorización que hemos construido de las propuestas innovadoras, como explicitación de las estructuras de los objetos de innovación, reconoce además la presencia de procesos colectivos en la búsqueda de prácticas donde la innovación no se agota en la introducción de algo en oposición a lo ya existente, sino que da cuenta de procesos consensuados donde se intuyen mayores y mejores posibilidades para las prácticas educativas.

Visualizamos en estos procesos de construcción de redes de interacción entre los miembros de las cátedras, claves o fuerzas potenciales para la superación de las dificultades de articulación e institucionalización de las propuestas innovadoras. Remiten a historias que se han ido poniendo en juego en el proceso de innovar en las evaluaciones, reflejando cómo, desde lo singular de cada asignatura y equipo docente, se fueron construyendo nuevas prácticas:

Algunas veces montadas sobre la experiencia de otras cátedras, o desde el criterio de ensayo y error:

"...la evaluación diagnóstica es algo natural, hacer este diagnóstico previo no es una ocurrencia mía, yo he trabajado en otras cátedras, en primer año con el Arquitecto X, y el hacía una evaluación diagnóstica..."

(Entrevista docente 1)

"No se, nosotros lo que hacemos es ir siempre cambiando y probando qué cosas dan mejor resultado...pero siempre "a ojo", porque ninguno tiene formación pedagógica..."

(Entrevista docente 8).

Dando cuenta de lo que referíamos respecto de la ausencia de formación pedagógica en el contexto institucional, mediada por procesos reflexivos que admiten una apropiación de experiencias de otros docentes, valoradas positivamente en la búsqueda de herramientas que posibiliten las transformaciones deseadas.

Otras, recuperando buenas ideas del equipo docente, o reemplazando tradiciones:

"Venían acostumbrados a evaluaciones en papelitos lo mas chiquito posible para que salga mas barato, a veces hasta escrito a mano, con ejercicios de respuestas abiertas..."

(Entrevista docente 6).

"...No es una evolución darwiniana, es un cambio que vamos haciendo. A veces encontramos cosas de hace diez años que estaban buenas y nos preguntamos por que los dejamos..."

(Entrevista docente 8).

Donde las nociones de tradición y cambio, adquieren connotaciones diversas pero siempre implican dimensiones de reflexión y discusión al interior de las cátedras.

Por contraste con otras cátedras:

"En general... daría la sensación de que tenemos puesto el énfasis mucho menos que el resto en ocupar en exceso el tiempo material del alumno en interminables y agobiantes entregas de trabajos y mucho más en pocas y claras pero ineludibles reglas de juego..."

(Entrevista docente 10).

"...El alumno trae un problema de la calle, que el docente desconoce, y entonces el docente tienen que empezar con eso, a resolverlo, no como en otros casos que una cátedra tiene un trabajo práctico que repite todos los años, le cambia los valores y lo repite y lo repite. Acá no, acá todos los problemas son distintos porque vienen de la realidad..."

(Entrevista docente 9).

Donde la visión que se tiene de las mismas, más que responder a un conocimiento que provenga de intercambios entre las cátedras, en la mayoría de los casos obedece a interpretaciones en torno a aquello que "los alumnos dicen". No obstante, la búsqueda por diferenciarse aparece en las expresiones de los docentes, como procesos hacia el interior de las cátedras donde lo que se discute y propone son mejoras a situaciones existentes.

"Empezamos de a poco, si tomamos los alumnos que cursaron hace diez años, y los comparamos con los de ahora, hay una diferencia muy grande, empezamos cuidando la diagramación, organizando el material, revisando los ejercicios, que eran poco atractivos para los alumnos..."

(Entrevista docente 6)

Vemos que las innovaciones en ningún caso fueron totales ni provocaron quiebres inmediatos en el dictado de la asignatura y sí, siempre parciales y

paulatinas. En este sentido, asociamos las propuestas innovadoras analizadas a lo que M. Lipsman (2002) describe para su investigación como *"propuestas en despliegue", respecto de las dificultades que los docentes encuentran cuando se plantean generar nuevas propuestas de evaluación:*

"Desde esta perspectiva, la innovación no aparece como algo que se da en un momento y espacio determinado sino que muchas veces hasta es difícil determinar dónde comenzó, hasta dónde llegó su irradiación y qué implicancias tendrá en el futuro. Por tal motivo, en el desarrollo de la innovación se da la posibilidad de ir agregando, sacando y modificando aspectos que van impactando en las mismas propuestas de cambio. Es desde este reconocimiento que las limitaciones, en la medida que los docentes las puedan visualizar, ofrece posibilidades que potencian el mejoramiento de las prácticas de las mismas innovaciones". (81).

En las entrevistas en profundidad advertimos, incluso, que en los casos que se reconocen cambios sustanciales, estos se visualizan en el mediano y largo plazo, y en ningún modo con carácter definitivo.

Recapitulando, entendemos como el núcleo de las propuestas innovadoras, la presencia de un patrón estructurante, a partir de evidencias que describimos en el capítulo anterior. Definimos dicho modelo o patrón como una asimilación y resignificación de las buenas prácticas inherentes a las asignaturas troncales, las cuales, si bien no se hallan explicitadas, se ponen de manifiesto en la incorporación de estrategias propias de la asignatura troncal de la carrera, donde el proceso y el producto constituyen la evaluación misma:

Esta valoración es lo que permite trascender las fronteras entre las áreas de conocimiento, hacia nuevas realidades asentadas en concepciones que remiten a la enseñanza de la proyectualidad.

Vimos asimismo que lo innovador no es el modelo mismo, ya que constituye la esencia del aprendizaje en el Taller de Diseño, sino la asimilación de éste y su resignificación en el marco de las prácticas evaluativos de las asignaturas aportantes de la carrera.

A lo largo de nuestro trabajo fuimos encontrando en los relatos de los docentes, más allá de las particularidades de las experiencias, evidencias de confianza en

la pertinencia de las innovaciones en las propuestas de evaluación, aún por encima de los errores y desaciertos; un voto de confianza notablemente esquivo, sin embargo, respecto de la evaluación y acreditación institucional.

Finalmente, construimos las categorías interpretativas emergentes de las propuestas innovadoras, que definimos como: Propuestas centrípetas o hacia afuera del proceso de formación disciplinar; Propuestas centrífugas o hacia el interior del proceso de formación disciplinar; Propuestas de evaluaciones como instancias de aprendizaje y Propuestas recuperatorias de conceptos anteriores, con tipologías para cada una de ellas.

Finalmente, detectamos en las propuestas innovadoras lo que calificamos como claves para el desarrollo de las propuestas innovadoras, a partir de una constante como es la construcción colectiva en los procesos de innovación analizados.

Conclusiones

Para que haya futuro propio, es necesario
que haya conocimiento propio.

Pedro Demo[50].

Nuestra tesis de investigación abordó la cuestión de la evaluación de los aprendizajes en el marco de una disciplina proyectual como es la arquitectura, situando nuestra investigación en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la U.N.M.D.P., unidad académica donde nos formamos y ejercemos actualmente la docencia.

Focalizamos nuestro trabajo en las propuestas de evaluación innovadoras de las asignaturas no troncales de la estructura curricular de la carrera, bajo la premisa de indagar sobre la innovación en las áreas y asignaturas aportantes a la centralidad que representan las asignaturas troncales en la formación disciplinar.
Nos propusimos identificar, analizar e interpretar las propuestas de evaluación innovadoras en la enseñanza de la carrera de arquitectura, desde una perspectiva crítico-interpretativa con el objetivo de reconocer en dichas prácticas el conocimiento disciplinar que se promueve y valida desde determinadas en la enseñanza disciplinar. Nos propusimos asimismo, la construcción de categorías de análisis que permitan aportar conocimiento didáctico a la teoría y la práctica proyectual.

El objeto de conocimiento se construyó a partir de la elección de las fuentes de información y la delimitación del campo de estudio. Se definieron como informantes primarios y secundarios sobre las evaluaciones innovadoras a los alumnos y docentes respectivamente, entendiendo que en la combinación de ambas fuentes se potenciarían las posibilidades interpretativas del presente trabajo.
La fuente primaria se trabajó a partir de la toma de una encuesta estudiantil y el análisis estadístico de los datos; con los informantes secundarios a partir de entrevistas en profundidad y análisis de los documentos. En la delimitación del

[50] Educador brasileño

campo de trabajo definimos previamente las áreas y ciclos sobre las cuales trabajaríamos. A partir de la adopción de estas premisas, iniciamos el proceso de reconocimiento y análisis de las evaluaciones innovadoras y de los sujetos que las llevan adelante.

Pudimos identificar las diferentes perspectivas que tienen alumnos y docentes frente a las innovaciones en evaluación: si para los alumnos es un dato en el marco de sus experiencias como usuario educativo, definible a partir de nociones formadas por comparación, para el docente en cambio es un proceso que se ha ido construyendo en el tiempo y frente al cual reconocen que forma parte de sus preocupaciones docentes.

En una primera etapa de análisis, fuimos detectando recurrencias y discontinuidades que sirvieron de base para la construcción de las perspectivas de análisis. Construimos perspectivas o dimensiones de análisis por áreas y por el conocimiento que validan; en términos de concepciones teóricas; en términos de tradición y cambio; en términos de la evaluación como instrumento de verificación y acreditación del aprendizaje; en términos de la evaluación como instrumento de información sobre la enseñanza y en términos de la innovación como proceso de acción colectiva.

En una etapa siguiente del proceso investigativo encontramos evidencias de lo que definimos como fronteras móviles o permeables, lo que nos permitió abrir el análisis por fuera de una mirada estructurada en torno a las áreas y los ciclos, reconociendo lo que definimos como nuevas realidades.
Pudimos reconocer un espacio de interés investigativo donde el sistema institucional, que promueve una fragmentación del conocimiento en desmedro de competencias integradas, muestra las fisuras por donde surgen las particularidades de los equipos docentes, y en ellas las innovaciones de sus prácticas.

Detectamos condiciones que atraviesan de manera transversal a las propuestas de evaluación innovadoras, y que reconocemos como inherentes al núcleo de las mismas.

Interpretamos dichas condiciones como factores de incidencia en las propuestas innovadoras, y los describimos como: el factor comunicacional de los documentos, la cuestión de las dedicaciones docentes y la masividad de los cursos, el factor tiempo y los procesos colectivos en la construcción e implementación de las innovaciones.

Visualizamos en la construcción de redes de interacción entre los miembros de las cátedras, las claves o fuerzas potenciales para la superación de las dificultades cotidianas propias de los contextos universitarios públicos.
Encontramos que estas redes de interacción antes que resultar original al interior de las cátedras que generan las propuestas innovadoras, remiten a un modelo no explicitado, tradicional en la asignatura troncal de la carrera a partir del Taller de Diseño.
Detectamos que la base del Taller como ámbito de construcción del conocimiento, es suficientemente fuerte como para invadir las prácticas de las asignaturas aportantes de la carrera en sus propuestas analizadas.
Reconocimos en el capital social de las innovaciones a quienes le dan sentido a los espacios donde se desarrollan las propuestas innovadoras, sea a través de una perspectiva utópica que corporiza en el Taller la experiencia idealizada de las buenas prácticas, sea ocupando otros espacios como las aulas, desde una perspectiva heterotópica.

Otro dato interesante en nuestro trabajo, en parte por despegarse de una perspectiva clásica, tiene que ver con la variable del tiempo en las propuestas analizadas: en la mirada de los docentes cuyas propuestas son señaladas por los alumnos como innovadoras, el factor tiempo no se visualiza en términos negativos para la implementación de las mismas. Pudimos visualizar una relación entre esto y la valoración implícita que alumnos y docentes le asignan al proceso en la evaluación, en el sentido que se le atribuye desde las asignaturas troncales, desacralizando en cierto modo un concepto negativo sobre el tiempo en términos clásicos, donde el evaluar se ve como proceso antes que un hito en las prácticas. Asimismo vimos que el factor tiempo no representa un elemento limitante en la implementación de las innovaciones, toda vez que las mismas forman parte de consensos en cuerpos docentes que pertenecen a talleres

verticales, o asignaturas anuales, donde las propuestas antes que convivir en paralelo con modelos establecidos, los han ido sustituyendo como producto de una construcción colectiva. Sin embargo, vimos que el factor tiempo sí representa una limitación en relación con las dedicaciones docentes, en lo que atañe a la trastienda de las innovaciones. Decimos entonces que si bien la variable negativa del factor tiempo no desaparece, cede su lugar de centralidad.

Observamos que el número de alumnos de las asignaturas, sobre la base de la relación docente-alumno, no parece ser un dato condicionante en las estrategias innovadoras; que el número de alumnos no sólo aparece considerado de manera diversa por los docentes al momento de evaluar sus prácticas, sino que, desde la mirada de los alumnos, este dato no representa una condición negativa en tanto el 70% de las cátedras que han considerado innovadoras en sus propuestas de evaluación, pertenecen a la franja de más de 100 alumnos en sus cursos. Sin embargo, y dadas las características de la enseñanza disciplinar, vemos que en este par dado por la relación docente-alumno, aparece un tercer dato que debiera incorporarse al análisis: el espacio como facilitador de las prácticas docentes en general, y en este caso, de las propuestas de evaluación innovadoras.
Interpretamos que las evaluaciones innovadoras representan propuestas pertinentes en la medida que resitúan aquello que se entiende como contexto adverso (Escasa dedicación docente y cursos numerosos, en el contexto de la Faud) hacia un campo de posibilidades. Finalmente, detectamos en las propuestas lo que calificamos como claves para el desarrollo de las innovaciones, a partir de una constante como es la construcción colectiva en los procesos de innovación analizados.

A partir de estos hallazgos empíricos Iniciamos entonces un proceso de profundización de nuestro análisis, hacia la construcción del marco interpretativo que nos permitió reconocer el sentido de la innovación en las propuestas.
La propuesta categorial se planteó a partir del hallazgo empírico de recurrencias y de la interpretación de un núcleo central a las evaluaciones innovadoras, que definimos como de asimilación al modelo proyectual de enseñar y evaluar.

En todos los casos, observamos que las propuestas innovadoras analizadas incorporan estrategias propias de la asignatura troncal de la carrera, donde el proceso y el producto constituyen la evaluación. No hay novedad en el modelo adoptado, ya que constituye la esencia del Taller de Diseño, lo innovador de las propuestas analizadas es la asimilación y resignificación de este modelo a las prácticas evaluativos de las asignaturas aportantes de la carrera.
Sobre esta premisa, construimos las categorías interpretativas emergentes de las propuestas innovadoras, que definimos como: Propuestas centrípetas o hacia afuera del proceso de formación disciplinar y Propuestas centrífugas o hacia el interior del proceso de formación disciplinar:

Las Propuestas Centrípetas al proceso de formación disciplinar, remiten a las nociones de aprendizaje continuo y la enseñanza de lo inesperado como aprendizaje necesario para la vida. Proponen experiencias que instan a afrontar la incertidumbre propia del desarrollo profesional con compromiso social, más allá de las certezas de la formación académica. Visualizamos en ellas una búsqueda por aportar experiencias que conduzcan a dar el paso que transforma la condición de alumno en estudiante, especialmente en los últimos años de la formación.
Remiten al modelo de las asignaturas troncales del área proyectual en tanto pretenden aportar en la tarea de trasponer la situación de alumno hacia la posición de profesional, en contacto con la ciudad y sus problemáticas particulares. Apelan a las estrategias propias del Taller de diseño, reproduciendo y resignificando prácticas de trabajo y corrección grupal, entrega de carpetas de proceso o porfolios etc.
En esta línea, encontramos las Propuestas de Aproximación Profesional y las Propuestas de Gestión del Conocimiento.

Las Propuestas Centrífugas al proceso de formación disciplinar dan cuenta de innovaciones hacia el interior de la enseñanza y el aprendizaje recuperando, consolidando y recreando el conocimiento curricular. Remiten a experiencias propias del área proyectual toda vez que incorporan estrategias de trabajo grupal dentro y fuera de la institución, donde los resultados de dicha interacción no predicen el resultado en términos estrictos sino que implican la noción de

proceso y la capacidad de trabajar de manera autorregulada con el grupo de pares.

En estas propuestas se priorizan estrategias que apuntan al fortalecimiento de una *comunidad de alumnos*. Remiten a las prácticas de las áreas proyectuales asentadas en la construcción colectiva del conocimiento, al fortalecimiento de las capacidades para interactuar con los demás, y a la valoración del proceso tanto como al producto. Siguiendo el modelo de las prácticas del área proyectual, rescatan la noción de evaluación a partir de una necesaria toma o referencia de aprendizajes anteriores; revelan una búsqueda expresa por la articulación de los saberes a lo largo de una carrera universitaria, y hacen hincapié en la dificultad que representa para un aprendizaje continuo, la atomización y fragmentación de los contenidos.

Si bien visualizamos en estas propuestas una preocupación por operar una especie de *religazón* de los conocimientos adquiridos en forma aislada, también se observa que esta operación se realiza siempre en relación con los conocimientos del área, no encontrando propuestas que incluyan contenidos anteriores de otras áreas, reforzando la noción de fragmentación del conocimiento ya existente.

En esta línea, encontramos las Propuestas Recuperatorias de Experiencias Compartidas, las Propuestas de Instancias de Aprendizaje y las Propuestas Recuperatorias de Conceptos Anteriores.

En síntesis, interpretamos en el núcleo de las propuestas innovadoras, la presencia de un patrón estructurante dado por el modelo proyectual propio del Taller de Diseño. Reconocemos en las propuestas innovadoras analizadas, una valoración implícita del modelo proyectual, que representa la síntesis de la enseñanza disciplinar entre las asignaturas duras y las blandas.

Esta valoración es lo que permite trascender las fronteras entre las áreas de conocimiento, hacia nuevas realidades asentadas en concepciones que remiten al aprendizaje de la proyectualidad. Dicha valoración, más que enunciada desde lo que se conoce como una *comunidad de discurso*, se pone en juego en términos de una *comunidad de práctica*, a partir de la incorporación de estrategias propias de la asignatura troncal de la carrera, donde el proceso y el producto constituyen la evaluación misma.

Lo innovador no es el modelo mismo, ya que constituye la esencia del aprendizaje en el Taller de Diseño; afirmamos que la innovación reside en su asimilación y resignificación en el marco de las prácticas evaluativos de las asignaturas aportantes de la carrera.
Reconocemos en las propuestas innovadoras la influencia y pregnancia que tiene un modelo de enseñar y aprender característico de las asignaturas troncales, asimilado y recreado en las asignaturas que discurren por fuera de la centralidad de las troncales, y que, por tal motivo, entendemos que se despegan del resto y son consideradas como innovadoras en la perspectiva de los alumnos.

Para finalizar, creemos que sería deseable que los avances presentados en este trabajo, pudieran ir generando una sinergia en el debate académico que la Faud tiene pendiente en torno a sus prácticas, hoy solo presente al interior de las cátedras. Debatir por ejemplo, la pertinencia de generar redes de innovaciones, donde las asignaturas centrales puedan incorporar, a su vez, modelos inherentes a las asignaturas aportantes, como investigaciones y justificativos teóricos para la adopción de determinadas propuestas de diseño. Incluso, tal vez podría ser parte de un debate futuro, si la asimilación al modelo de evaluación como proceso, tal y como lo entienden las asignaturas centrales, no debería dejar de pertenecer al currículum oculto y reemplazar en la currícula a los clásicos parciales y exámenes finales, como explicitación necesaria de innovaciones que se consolidan en el tiempo.
En otro orden, y reconociendo la ausencia de investigación didáctica en la Faud, destacamos la predisposición por parte de alumnos y docentes, validando en cierta forma con su colaboración, la pertinencia de nuestro trabajo en un contexto sin tradición en el tema. Creemos que nuestro trabajo constituyó un espacio donde las prácticas innovadoras se identificaron y analizaron, donde los actores sociales explicitaron sus motivaciones, creencias y dificultades.

Como señala G. Neave citando a Rothblatt (1992):

"No es tarea fácil enfrentar las complejidades del sistema en el que uno se ha formado. ¡Y mucho más cuando uno le agrega otras nuevas!". (12).

Entendemos que en nuestro trabajo, más que haber agregado complejidad al contexto donde nos formamos y ejercemos la docencia, lo que hemos intentado es comenzar a analizar e interpretar algunas de las buenas prácticas a partir de las propuestas innovadoras como objeto de investigación.

Que haber decidido desde un comienzo hacerlo a partir de la mirada de alumnos y docentes, responde a la convicción de que los involucrados en las prácticas tienen mucho que decir sobre ellas.

Que enfocar nuestro análisis en las asignaturas aportantes a la formación, antes que trabajar sobre la centralidad de las troncales, significó una elección en cierto modo arriesgada, pero fundada en ese conocimiento intuitivo de los docentes que merece ser sometido a análisis para que sea descartado o profundizado.

Que elegir seguir formándonos e investigar en un campo como la educación, toda vez que venimos de otra disciplina, significa un gran esfuerzo pero nos genera nuevas motivaciones.

Y, finalmente, que si este trabajo puede colaborar a una práctica hoy todavía ausente en el contexto de nuestras pasiones, estamos en el camino que queremos.

Referencias bibliográficas[51].

Ander-Egg, E., (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Álvarez Méndez, JM. , (1995). Valor social y académico de la evaluación. En Congreso Internacional de Didáctica. Vol. II. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos.* Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, JM., (1993). El alumnado: La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En *Cuadernos de Pedagogía.* N° 219. Barcelona.

Álvarez Méndez, JM., (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2004, octubre, 20- 21- 22). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* 2do. Congreso Internacional de educación.

Allen, D., (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Buenos Aires: Paidós.

Arbab, F., (1998, noviembre 10). Universidad Rural: Aprendizaje sobre Educación y Desarrollo. En *Centro internacional de investigaciones para el desarrollo.* [On Line].
Disponible en http://archive.idrc.ca/library/document/062515/index_s.html

Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), (2002). *El profesor intuitivo.* España: Octaedro.

Astolfi, J. P., (1999). *El "error", un medio para enseñar.* España: Díada Editora.

Battisti, E., (1980). *Arquitectura, ideología y ciencia. Teoría y práctica de la disciplina de proyecto.* España: Blume Editora.

Becher, T., (2001). *Tribus y territorios académicos.* Buenos Aires: Gedisa.

[51] Se ha adoptado el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* APA (adaptado para el español por Editorial El Mundo Moderno), tr. Maricela Chávez M. [et al], adaptación gramatical Mayra Inzuza S. México: El Manual Moderno, 1999.

Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires: Kapeluz, Colección Triángulos pedagógicos.

Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P., (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura.* Argentina: Aurelia Rivera.

Bourdieu, P. y Passeron, Jean-C. , (2003). *Los herederos.* Argentina: Siglo XXI Editora.

Broadfoot, P., (2002). Evaluación e intuición. En Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), (2002). *El profesor intuitivo.* (cáp. 12). España: Octaedro.

Bruner, J., (2000). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa

Camilloni, A. R. W. de, Celman S., Litwin E. y Palóu de Maté M. del C., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Camilloni, A R. W. de, Davini, C. Edelstein, G. Litwin, E. Souto, M., y Barco, S., (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.

Celman, S., (2003, septiembre 18-20). Sujetos y objetos en la evaluación universitaria. En *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI.*

Celman, S., (2004, octubre 20-22). Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa. *En Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* 2do. Congreso Internacional de Educación. La formación docente.

Chaiklin, S. y Lave J., (2001). *Estudiar las prácticas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Coll, C. y Edwards D. (eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula.* España, paidós.

Curtis, R., Weeden, P. y Winter, J., (2002). Mediciones, juicios, criterios y pericia: la intuición en la evaluación desde la perspectiva de tres asignaturas distintas. En Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), (2002). *El profesor intuitivo.* (cáp. 13). España: Octaedro, 111.

De Ketele, JM., (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa.* Madrid: Visor.

Díaz Barriga, A., (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.* (cáp. 6). Buenos Aires: Aique.

Diccionario de la Real Academia española, (2006, décimo segunda edición). Disponible en: http://iprm.upel.edu.ue/diccionarioweb.htm.

Ebel, R., (1997). *Fundamentos de medición educacional.* Buenos Aires: Guadalupe.

Eisner, E., (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós educador,

Erikson, F., (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M., (comp.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos II.* (cáp. 1). México: Paidós.

Fenstermacher, G., (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., (comp). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I.* (cáp. 3). México: Paidós.

Fernández Lamarra, N., (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas.* Argentina: Eudeba.

Fernández, Lamarra, N., (1994). *Instituciones educativas.* Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M., (2003). Des espaces autres, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturals, marzo de 1967, publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, N°5, octubre de 1984. Traducida por P. Blitstein y T. Lima. En *Punto de Vista* [on line]. Disponible en: http://www.bazaramericano.com/

Gardner, H., (1993). *La mente no escolarizada.* Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H., (1995). *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H., (1990). *Educación artística y desarrollo humano.* Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H., (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* España: Paidós.

Gazzola, A. L., (2006, agosto, 11-julio, 15). Excelencia y Pertinencia de la Universidad en América Latina y el Caribe. En *Boletín Digital del Observatorio de la Educación Superior para América Latina y el Caribe.* N° 126 y 127). [on line]. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin126.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I., (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* España: Morata.

Gronlund, N., (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza.* México: Pax.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S., (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.* España: Octaedro.

Hargreaves, A., (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

House, E. R., (1994). *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata.

Jackson, P., (1999). *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Johnson, D., (2002). La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica. En Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), (2002). *El profesor intuitivo.* España: Octaedro.

King, S. P. y Campbell-Allan, L., (2000). Los portfolios, los trabajás de los alumnos y la práctica docente. Replanteo de la evaluación en la escuela primaria. En Allen, D., (comp.) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Argentina: Paidós.

Kliksberg, B., (2000, junio). Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo. En BID-INTAL *Documento de divulgación 7.* [On Line]. Disponible en http://www.iadb.org/intal.

Krotsch, P., (1994). Organización, Gobierno y Evaluación Universitaria. En Krotsch, P. y Puigrós, A., *Universidad y evaluación. Estado del debate.* Buenos Aires: Aique.

Levine, R., (2006). *Una geografía del tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente.* Argentina: Siglo XXI.

Lipsman, M. (2002). *Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación.*_Mímeo de Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Argentina.

M. Lipsman (2006, agosto 21). Tradiciones y Perspectivas en la enseñanza (FBI, UBA). En *Asesoría Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA.* [on line]. Disponible en: http://www.ffyb.uba.ar/asesoria/.

M. Lipsman (2006, junio 26). La innovación educativa: una aproximación conceptual. En *Asesoría Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA.* [on line]. Disponible en: http://www.ffyb.uba.ar/asesoria/.

Litwin, E., (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E., (coord.) (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo.* Buenos Aires: Ateneo.

Lundgren, U., (1991). *Teoría del currículum y escolarización.* Madrid: Morata.

Mancuso, H. R., (1999). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Paidós.

Martínez, M. C., (2005). La evaluación de los aprendizajes. Documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Años 1987-2001. En Porta, L., (comp.). *Docencia Universitaria. Enseñar y evaluar en el aula universitaria.* (pp. 99-129).Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Mendicoa, G., (2003). *Sobre Tesis y Tesistas. (Lecciones de enseñanza-aprendizaje).* Buenos Aires: Espacio.

Mercer, N., (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Buenos Aires: REI Argentina.

Moledo, L., (2004, julio 3). Volver al Futuro. *Página 12. Suplemento Futuro.* [On Line]. Disponible en Internet: http://www.pagina12.com.ar.

Morín, E., (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Morín, E., (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Neave, G., (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea.* Barcelona: Gedisa.

OCDE., (2006, agosto). Reunión de Ministros de Educación de la OCDE. En *Boletín informativo de la OCDE en México para América Latina.* [on line]. Disponible en http://www.oecd.org

Perkins, D., (1995). *La escuela inteligente.* Barcelona: Gedisa.

Palóu de Maté, M. C., (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la auto evaluación. En Camilloni, A. y otros., (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós educador.

Popkewitz, Th S., (1994). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Madrid: Mondadori.

Pozo, J. I., (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza.

Rivas Navarro, M., (2000). *Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias.* Madrid: Síntesis.

Santos Guerra, M. A., (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Argentina: Magisterio del Río de La Plata.

Sautu, R., (2000). Acerca de qué es y no es la investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R., (comp.). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Shoaie, R., (2006, abril). *El papel de la docencia universitaria y su potenciamiento.* Manuscrito no publicado, Universidad Nur en santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Smith, D. R. y Ruff, D. J., (2000). Construir una cultura para la indagación en la comunidad educativa. El Proyecto de Revisión de la Calidad Escolar. En Allen, D., (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Argentina: Paidós.

Taylor, S J. y Bogdan, R., (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

Torp, L. y Sage, S., (2006, junio 10). *El aprendizaje basado en problemas.* En *Asesoría Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA.* [on line]. Disponible en: http://www.ffyb.uba.ar/asesoria/.

Valles, M., (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social.* España: Síntesis.

Wainerman, C. y Sautu, R., (2001). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Buenos Aires: Paidós.

Agradecimientos.

Julio Méndez, Fernando Caccopardo, Jorge Sarkissian, Fernando Sagardía, Hugo Leguizamón, Guillermo Bengoa, Ana Zagorodny, Rubén Muñoz, Gloria Prieto, Mirta Novoa, Luis Porta, Pablo Mastropasqua, María Silvia Luenzo, María Estela Lanari, Natalia Botcharova, Teresita Falabella, Ríaz Shoaie.

Estudiantes.

Universidad Nur de Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia.

UNED de España.

FAUD

Marilina Lipsman.

FACULTAD DE HUMANIDADES

Maestría en Docencia Universitaria

ANEXO DE TESIS

PROPUESTAS DE EVALUACIÓN INNOVADORAS
en el marco de la enseñanza de disciplinas proyectuales.

Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.
U.N.M.D.P.

Directora: MG. MARILINA LIPSMAN

Maestranda: Mª CRISTINA MARTÍNEZ

INDICE

a. Encuestas a estudiantes.
b. Entrevistas.
c. Documentos.
d. Micro-historia

a. ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarár la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....

Cátedra.....Año.....

Evaluación tema:.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. ***en total acuerdo***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e. ***en total desacuerdo***

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. ***en total acuerdo***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e. ***en total desacuerdo***

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. ***en total acuerdo***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e. ***en total desacuerdo***

EN CLASE	83
POR E-MAIL	27
AÑO 2004	31
AÑO 2005	41
AÑO 2006	38
T MAÑANA	14
T TARDE	40
T NOCHE	28
N/R	28
	110

1	18-20	19
	21-24	35
	24-30	**44**
	30-40	12
	MAS DE 40	0
		110

2	ARQUITECTURA	CURSAN
3		
	2	18
	3	9
	4	10
	5	23
	6	**50**
		110

5	5-1 - INCLUYE CONTENIDOS DE OTRAS MATERIAS	311
	5-2- FAVORECE NUEVOS CONOCIMIENTOS	387
	5-3- NO ES REPETITIVA NI MEMORISTICA	362
	5-4- PERMITE PENSAR Y HACER DEDUCCIONES NUEVAS	401
	5-5- PIDE TU OPINION	313
	5-6- GENERA MENOS TEMOR E INSEGURIDAD	309
	5-7- RECUPERA CONOCIMEITNOS ANTERIORES	291
	5-8- ITERROGA SOBRE LO ENSEÑADO CON OTRA PERSPECTIVA	322

6	LAS EVALUACIONES INNOVADORAS RESPONDEN A LOS TEMAS MEJOR ENSEÑADOS ?		
	6-A EN TOTAL ACUERDO	19	17%
	6-B EN ACUERDO	**51**	**46%**
	6-C NEUTRAL	33	30%
	6-D EN DESACUERDO	4	4%
	6-E EN TOTAL DESACUERDO	3	3%
		110	100%

7	LAS EVALUACIONES INNOVADORAS ME AYUDARON A ENTENDER MEJOR EL TEMA		
	7-A EN TOTAL ACUERDO	42	38%
	7-B EN ACUERDO	**48**	43%
	7-C NEUTRAL	16	15%
	7-D EN DESACUERDO	4	4%
	7-E EN TOTAL DESACUERDO	0	0%
		110	100%

8	LAS EVALUACIONES INNOVADORAS GENERAN CONOCIMEINTOS MAS DURADEROS		
	8-A EN TOTAL ACUERDO	42	38%
	8-B EN ACUERDO	**48**	43%
	8-C NEUTRAL	15	14%
	8-D EN DESACUERDO	4	4%
	8-E EN TOTAL DESACUERDO	1	1%
		110	100%

ENCUESTADOS	MATERIA	CATEDRA	AÑO	EVALUACION TEMA
1	MATEMATICA II		SEGUNDO	ECUACIONES
2	MATEMATICAS		PRIMERO	FUNCIONES
3	NINGUNA			
4	HISTORIA	BARONARDI		RENACIMIENTO
5	CONSTRUCCIONES	BARRENECHEA	2004	
6	ESTRUCTURA II	BARRENECHEA	2004	CROSS
7	ESTRUCTURA II	BARRENECHEA		CROSS
8	ESTRUCTURAS I	BARRENECHEA	2004	ESTATICA
9	ESTRUCTURAS I	BARRENECHEA		ESTATICA
10	ESTRUCTURAS II	BARRENECHEA	TERCERO	REACCIONES-MADERA-ACERO
11	ESTRUCTURAS II	BARRENECHEA		CROSS
12	ESTRUCTURAS II	BARRENECHEA		REACCIONES CROSS
13	CONSTRUCCIONES	BARROSO		FUNCIONES
14	CONSTRUCCIONES	BARROSO	SEGUNDO	FUNCIONES
15	CONSTRUCCIONES	BARROSO	2004	MATERIALES Y ESTRUCTURAS
16	CONSTRUCCIONES I	BARROSO	2002	CONSTRUCCION TRADICIONAL
17	CONSTRUCCIONES II	BARROSO	2004	SEMINARIO
18	CONSTRUCCIONES II	BARROSO	2004	CONSTRUCTIVOS
19	CONSTRUCCIONES II	BARROSO		SEMINARIO SISTEMAS
20	CONSTRUCCIONES III	BARROSO	2005	PROPIEDAD EN ALTURA
21	COMUNICACION VISUAL	BUND	1998	REPRESENTACION GRAFICA
22	COMUNICACION VISUAL	BUND	1998/1999	SISTEMA MONGE- PERPECTIVA
23	VISUAL II	BUND	2004	NEURISTICO
24	VISUAL II	BUND	2004	METAFORICO HEURISTICO
25	TEORIA CRITICA	CACOPARDO		FINAL
26	TEORIA Y CRITICA	CACOPARDO		TESIS
27	TEORIA Y CRITICA	CACOPARDO	2005	FINAL
28	TEORIA Y CRITICA	CACOPARDO		TESIS

29	ARQUITECTURA	FALABELA	SEXTO	FINAL
30	CONSTRUCCIONES II	FALABELA	2003	FINAL
31	CONSTRUCCIONES II	FALABELA		INSTALACIONES
32	CONSTRUCCIONES II	FALABELA	SEGUNDO	INSTALACIONES
33	CONSTRUCCIONES II	FALABELA		INSTALACIONES
34	HISTORIA I	FERNANDEZ		ISLAM
35	HISTORIA	FERNANDEZ	TERCERO	ARTE JAPONES
36	HISTORIA I	FERNANDEZ	2000	ISLAMISMO
37	HISTORIA I	FERNANDEZ	2000	MEDIEVO
38	HISTORIA I	FERNANDEZ	SEGUNDO	BARROCO
39	HISTORIA II	FERNANDEZ		MOVIMIENTO MODERNO
40	HISTORIA II	FERNANDEZ		MOVIMIENTO MODERNO
41	HISTORIA II	FERNANDEZ		VANGUARDIAS ARTISTICAS
42	HISTORIA II	FERNANDEZ		MOVIMIENTO MODERNO
43	HISTORIA II	FERNANDEZ		M M VANGUARDIAS
44	HISTORIA III	FERNANDEZ	2004	
45	HISTORIA III	FERNANDEZ	2005	TESIS
46	TEORIA Y CRITICA	FERNANDEZ	2003	OTRA OPTICA
47	TEORIA Y CRITICA	FERNANDEZ	SEXTO	INVESTIGACION
48	HISTORIA	GARAMENDY		PARCIAL UNO
49	HISTORIA	GARAMENDY	2003- PRIMERO	RENACIMIENTO-MODERNIDAD
50	HISTORIA	GARAMENDY	PRIMERO	PARCIAL DOS
51	INTRODUCCION A LA HISTORIA	GARAMENDY	2005- PRIMERO	FINAL
52	ECONOMIA	JULIO MENDEZ	2005	ESPECIFICACIONES TECNICAS
53	ECONOMIA	JULIO MENDEZ	2005	COMPUTO Y PRESUPUESTO
54	OBRAS	JULIO MENDEZ	2005	COMPUTO METRICO
55	LEGAL		SEXTO	CONTRATOS DE OBRA
56	URBANISMO II	LEGUIZAMON	2004	
57	URBANISMO II	LEGUIZAMON	2005	FINAL

58	URBANISMO	LEGUIZAMON	CUARTO	ESTRUCTURAS URBANAS
59	URBANISMO I Y II	LEGUIZAMON	CUARTO- 2005/4	PARCIALES
60	URBANISMO I	LEGUIZAMON		ACTORES SOCIALES
61	URBANISMO I	LEGUIZAMON	2002	ACTORES SOCIALES
62	URBANISMO I	LEGUIZAMON	2005	ESTRUCTURA URBANA
63	URBANISMO I	LEGUIZAMON	2004	TEMAS
64	URBANISMO I	LEGUIZAMON	SEGUNDO	GLOBALIZACION
65	URBANISMO I	LEGUIZAMON		FRAGMENTACION URBANA
66	URBANISMO I	LEGUIZAMON	2003	GLOBALIZACION
67	URBANISMO I	LEGUIZAMON		PARCIAL UNO
68	URBANISMO I	LEGUIZAMON		GLOBALIZACION
69	ESTRUCTURAS	BARRENECHEA	2004-SEGUNDO	CULLMAN-RITTER
70	INT A LA HISTORIA	MAZZA	2002	FINAL
71	ECONOMIA	MENDEZ	2005	FINAL
72	ECONOMIA Y ORG. DE OBRAS	MENDEZ	2005	TECNICAS
73	ECONOMIA Y ORGANIZACION	MENDEZ		COMPUTO METRICO
74	ECONOMIA Y ORGANIZACION	MENDEZ	QUINTO	PRESUPUESTO
75	OBRAS	MENDEZ	2005	COMPUTO Y PRESUPUESTO
76	ESTRUCTURAS III	MUÑOZ		HORMIGON
77	ESTRUCTURA III	MUÑOZ	CUARTO	HORMIGON
78	ESTRUCTURAS II	MUÑOZ		HORMIGON
79	ESTRUCTURAS II	MUÑOZ		HORMIGON
80	MATEMATICA II	ONTALE	2004	INTEGRALES
81	MATEMATICA	ORTALE HORACIO	SEGUNDO	MATEMATICA TODO EL AÑO
82	MATEMATICA	PRIETO		FUNCIONES
83	MATEMATICA I	PRIETO GLORIA	2002	NO RECUERDO
84	CONSTRUCCIONES	PULUGMA ELVA	PRIMERO	PRACTICA EVALUADORA
85	CONSTRUCCIONES II	RAMOSO	2005	FINAL
86	ESTRUCTURA III	REDIVO	CUARTO	HORMIGON

87	ESTRUCTURAS	REDIVO		HORMAIGON
88	ESTRUCTURAS	REDIVO	CUARTO	H A.
89	ESTRUCTURAS II	REDIVO	CUARTO	H A
90	ESTRUCTURAS III	REDIVO		FINAL
91	ESTRUCTURAS III	REDIVO	2004	FINAL
92	ESTRUCTURAS	REDIVO-MUÑOZ		PARCIAL UNO
93	CONSTRUCCIONES	SÁNCISION	2004	CONSTRUCCIONES
94	INT A LAS CONSTRUCCIONES	SARKISSIAN		GUIA DE TRABAJO MPRACTICO
95	LEGAL	SARKISSIAN		CONTRATOS
96	LEGAL	SARKISSIAN		CONTRATOS
97	CONSTRUCCIONES	SARKISSIAN	PRIMERO	VARIOS
98	LEGAL	SARKISSIAN	2004	CONTRATOS
99	LEGISLACION DE OBRAS	SARKISSIAN	2004	ETC
100	LEGISLACION DE OBRAS	SARKISSIAN	2005	CONSTRUCCION
101	CONSTRUCCIONES- HISTORIA TRES	FERNANDEZ	2000 Y 2004	TESIS
102	DE LAS OBRAS	MENDEZ	2005- SEXTO	TODOS
103	LEGISLACION DE OBRAS Y ECONOMIA	MENDEZ	QUINTO Y SEXTO	TODOS
104	LEGISLACION DE OBRAS	SARLEISIAN	SEXTO	PARCIAL DOMICILIARIO
105	HISTORIA III	TORRES CANO	CUARTO	ANALISIS
106	HISTORIA I	TORRES CANO	2	1ER PARCIAL
107	HISTORIA III	TORRES CANO	2004	ARQUITECTURA ARGENTINA
108	HISTORIS III	TORRES CANO	CUARTO	ACTUALIDAD
109	HISTORIA	TORRES CANO		1 Y 2 PARCIAL
110	HISTORIA II	TORRES CANO	TERCERO	ARQUITECTURA MODERNA

ENCUESTADOS	5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	5-6	5-7	5-8
1	5	4	4	5	3	1	5	5
2	3	5	4	5	4	3	4	5
3	0	5	5	5	2	1	4	3
4	3	5	5	5	1	2	5	3
5	2	3	5	1	5	5	3	5
6	1	3	4	3	5	5	3	5
7	5	3	4	5	5	5	2	5
8	2	3	4	4	5	5	1	5
9	3	5	5	4	2	2	1	5
10	1	3	3	5	4	4	2	1
11	5	3	5	4	4	3	1	3
12	3	4	4	5	4	5	5	5
13	5	5	3	4	5	2	5	3
14	3	5	4	4	5	5	2	2
15	1	3	4	0	0	5	0	0
16	4	3	2	4	2	4	4	5
17	3	5	5	5	4	5	3	3
18	4	5	5	4	1	3	3	4
19	5	5	2	3	1	2	4	5
20	1	3	3	3	5	4	3	2
21	4	3	3	2	1	2	2	3
22	3	4	5	3	4	5	4	3
23	3	2	5	3	5	5	4	3
24	0	0	0	4	3	5	0	1
25	1	1	2	1	1	4	1	5
26	1	0	1	0	0	1	0	0
27	3	5	2	3	3	2	4	3
28	1	3	4	2	5	5	4	2
29	5	5	4	5	5	2	3	5
30	2	3	4	4	2	5	3	3
31	5	5	3	5	5	3	4	5
32	3	4	4	3	5	4	3	4
33	1	5	5	5	5	5	5	5

34	3	5	5	5	4	4	4	5
35	3	5	5	5	4	1	5	5
36	5	3	5	1	1	5	2	3
37	1	4	0	5	0	0	0	4
38	5	5	5	5	1	1	2	3
39	4	4	3	4	2	3	3	3
40	0	3	0	3	5	3	0	4
41	4	5	3	4	4	3	4	3
42	3	4	5	5	4	4	3	5
43	1	3	5	5	5	4	1	1
44	1	5	5	5	5	2	5	5
45	4	3	3	5	5	5	5	5
46	3	0	5	1	0	0	4	2
47	5	5	5	5	3	3	5	5
48	1	5	5	4	3	1	2	5
49	1	0	2	0	0	3	0	4
50	0	0	5	4	0	0	0	0
51	0	0	0	4	0	0	0	0
52	0	0	5	0	0	0	0	0
53	5	3	0	4	4	0	0	0
54	3	4	5	5	0	0	0	0
55	5	3	0	4	0	0	0	0
56	4	0	5	0	0	0	0	0
57	0	0	5	4	0	0	0	0
58	5	3	5	4	2	0	0	0
59	0	0	4	5	0	0	0	0
60	0	4	0	0	5	0	0	0
61	5	4	0	5	0	0	0	0
62	0	0	0	5	0	0	0	0
63	5	5	3	4	3	5	5	1
64	0	5	0	4	0	0	0	0
65	1	5	5	5	5	5	5	1
66	4	5	1	3	1	3	5	3
67	0	0	0	0	0	0	4	0

68	4	0	0	0	5	0	2	0
69	3	4	4	5	4	4	3	5
70	0	5	0	4	0	0	0	0
71	4	4	4	4	3	4	4	4
72	5	4	3	5	2	2	4	5
73	5	5	4	2	3	1	2	3
74	5	4	2	5	3	4	2	3
75	4	4	4	3	4	4	5	4
76	5	3	3	5	5	1	3	3
77	3	0	0	0	0	0	5	0
78	5	3	5	4	1	5	3	2
79	5	5	3	4	3	5	5	3
80	3	5	5	4	2	5	4	5
81	5	4	5	5	5	5	4	4
82	4	5	5	5	5	3	3	3
83	5	4	3	5	4	3	2	5
84	3	5	5	4	5	5	3	4
85	0	4	0	0	0	0	0	4
86	0	5	0	4	0	0	0	0
87	3	5	3	1	5	5	1	5
88	3	3	2	4	3	4	4	3
89	4	4	2	5	2	2	5	3
90	3	5	4	4	3	1	5	3
91	4	2	2	4	3	1	2	3
92	1	4	3	5	5	3	1	4
93	5	5	4	4	5	5	4	4
94	3	4	5	4	5	3	4	5
95	0	4	0	2	0	0	0	0
96	2	4	1	3	2	1	3	5
97	3	3	5	5	5	4	3	3
98	3	3	5	2	5	5	2	5
99	2	6	3	4	5	4	4	1
100	5	5	4	4	5	5	5	3
101	3	4	1	2	2	2	2	1

102	3	4	1	3	3	2	2	1
103	1	3	5	5	5	5	3	5
104	1	3	5	5	3	5	3	3
105	5	3	3	5	3	5	5	5
106	3	3	3	5	2	5	4	5
107	3	2	5	5	2	5	1	5
108	2	5	5	4	3	4	4	2
109	4	5	5	4	3	4	4	4
110	5	5	5	4	3	4	5	4
	311	387	362	401	313	309	291	322

5-1 - INCLUYE CONTENIDOS DE OTRAS MATERIAS	311
5-2- FAVORECE NUEVOS CONOCIMIENTOS	387
5-3- NO ES REPETITIVA NI MEMORISTICA	362
5-4- PERMITE PENSAR Y HACER DEDUCCIONES NUEVAS	**401**
5-5- PIDE TU OPINION	313
5-6- GENERA MENOS TEMOR E INSEGURIDAD	309
5-7- RECUPERA CONOCIMEITNOS ANTERIORES	291
5-8- ITERROGA SOBRE LO ENSEÑADO CON OTRA PERSPECTIVA	322

ENCUESTADOS	6-A	6-B	6-C	6-D	6-E	7-A	7-B	7-C	7-D
1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
2	0	0	1	0	0	0	1	0	0
3	0	1	0	0	0	1	0	0	0
4	0	0	1	0	0	1	0	0	0
5	0	1	0	0	0	1	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0	1	0	0
7	1	0	0	0	0	0	1	0	0
8	1	0	0	0	0	0	1	0	0
9	1		0	0	0	1	0	0	0
10	0	1	0	0	0	1	0	0	0
11	0	1	0	0	0	1	0	0	0
12	1	0	0	0	0	1	0	0	0
13	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	0	1	0	0	0	1	0	0	0
15	0	1	0	0	0	0	1	0	0
16	0	0	1	0	0	1	0	0	0
17	0	1	0	0	0	1	0	0	0
18	0	1	0	0	0	0	1	0	0
19	0	0	0	0	1	1	0	0	0
20	0	1	0	0	0	0	1	0	0
21	0	0	1	0	0	0	1	0	0
22	0	0	1	0	0	0	1	0	0
23	0	1	0	0	0	1	0	0	0
24	0	0	1	0	0	0	1	0	0
25	0	1	0	0	0	0	1	0	0
26	0	0	1	0	0	1	0	0	0
27	0	1	0	0	0	1	0	0	0
28	0	0	1	0	0	0	1	0	0
29	0	0	1	0	0	1	0	0	0
30	0	0	1	0	0	0	1	0	0
31	0	1	0	0	0	0	0	0	1
32	0	1	0	0	0	0	1	0	0
33	1	0	0	0	0	0	0	0	0

34	0	1	0	0	0	0	1	0	0
35	0	0	1	0	0	1	0	0	0
36	0	0	1	0	0	0	1	0	0
37	0	1	0	0	0	0	1	0	0
38	1	0	0	0	0	1	0	0	0
39	0	1	0	0	0	1	0	0	0
40	1	0	0	0	0	0	1	0	0
41	0	1	0	0	0	0	0	1	0
42	0	0	0	0	1	0	1	0	0
43	1	0	0	0	0	1	0	0	0
44	0	1	0	0	0	0	0	1	0
45	0	1	0	0	0	0	1	0	0
46	0	1	0	0	0	0	1	0	0
47	0	1	0	0	0	1	0	0	0
48	0	0	0	1	0	0	1	0	0
49	0	1	0	0	0	0	1	0	0
50	0	1	0	0	0	0	1	0	0
51	0	0	1	0	0	0	1	0	0
52	0	0	0	1	0	0	0	1	0
53	0	0	1	0	0	1	0	0	0
54	0	0	1	0	0	0	0	0	1
55	0	0	1	0	0	0	1	0	0
56	0	1	0	0	0	0	0	1	0
57	0	0	1	0	0	0	0	1	0
58	0	1	0	0	0	0	1	0	0
59	0	0	1	0	0	0	0	1	0
60	0	1	0	0	0	0	1	0	0
61	0	0	1	0	0	0	1	0	0
62	0	1	0	0	0	1	0	0	0
63	1	0	0	0	0	1	0	0	0
64	0	0	1	0	0	0	1	0	0
65	0	1	0	0	0	0	1	0	0
66	0	1	0	0	0	0	1	0	0
67	0	1	0	0	0	0	1	0	0

68	0	1	0	0	0	0	1	0	0
69	0	0	1	0	0	0	0	1	0
70	0	1	0	0	0	0	1	0	0
71	0	0	1	0	0	1	0	0	0
72	0	1	0	0	0	0	0	0	1
73	0	1	0	0	0	0	0	1	0
74	0	1	0	0	0	0	1	0	0
75	1	0	0	0	0	0	1	0	0
76	0	0	1	0	0	0	1	0	0
77	0	0	1	0	0	0	1	0	0
78	0	1	0	0	0	1	0	0	0
79	0	1	0	0	0	1	0	0	0
80	0	0	1	0	0	0	1	0	0
81	0	1	0	0	0	1	0	0	0
82	0	0	1	0	0	1	0	0	0
83	0	1	0	0	0	0	1	0	0
84	0	0	1	0	0	0	0	0	1
85	1	0	0	0	0	0	0	1	0
86	0	0	0	0	1	0	1	0	0
87	0	0	1	0	0	0	0	1	0
88	0	0	1	0	0	0	0	1	0
89	1	0	0	0	0	1	0	0	0
90	0	0	0	1	0	0	0	1	0
91	0	0	0	1	0		1	0	0
92	0	1	0	0	0	0	1	0	0
93	1	0	0	0	0	1	0	0	0
94	0	1	0	0	0	0	0	1	0
95	0	0	1	0	0	0	0	1	0
96	0	0	1	0	0	1	0	0	0
97	1	0	0	0	0	1	0	0	0
98	1	0	0	0	0	0	1	0	0
99	0	1	0	0	0	0	1	0	0
100	0	1	0	0	0	0	1	0	0
101	0	1	0	0	0	1	0	0	0

102	0	1	0	0	0	1	0	0	0
103	0	0	1	0	0	1	0	0	0
104	1	0	0	0	0	1	0	0	0
105	1	0	0	0	0	0		1	0
106	0	1	0	0	0	0	0	1	0
107	0	1	0	0	0	1	0	0	0
108	1	0	0	0	0	1	0	0	0
109	0	0	1	0	0	1	0	0	0
110	1	0	0	0	0	1	0	0	0
	19	51	33	4	3	41	48	16	4

6	**LAS EVALUACIONES INNOVADORAS RESPONDEN A LOS TEMAS MEJOR ENSEÑADOS ?**	
	6-A EN TOTAL ACUERDO	19
	6-B EN ACUERDO	**51**
	6-C NEUTRAL	33
	6-D EN DESACUERDO	4
	6-E EN TOTAL DESACUERDO	3
7	**LAS EVALUACIONES INNOVADORAS ME AYUDARON A ENTENDER MEJOR EL TEMA**	
	7-A EN TOTAL ACUERDO	41
	7-B EN ACUERDO	**48**
	7-C NEUTRAL	16
	7-D EN DESACUERDO	4
	7-E EN TOTAL DESACUERDO	0

7-E	8-A	8-B	8-C	8-D	8-E	OBSERVACIONES
0	0	0	1	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	0	1	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	

0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	0	0	1	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	0	0	1	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	1	
0	0	1	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	

0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	0	0	1	0	
0	0	0	1	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	

0	0	1	0	0	0	
	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	1	0	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	0	1	0	0	0	
0	42	48	15	4	1	

8	**LAS EVALUACIONES INNOVADORAS GENERAN CONOCIMEINTOS MAS DURADEROS**	
	8-A EN TOTAL ACUERDO	42
	8-B EN ACUERDO	**48**
	8-C NEUTRAL	15
	8-D EN DESACUERDO	4
	8-E EN TOTAL DESACUERDO	1

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Julio 2004 / Turno Tarde

julio '04 Turno mañana

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Diseño

Edad	(18-20)	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia: Introducción a la historia
Cátedra: Garamendy Año: I (2003)
Evaluación tema: final tema dado en el año

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X
Pide tu opinión	

5 4

Otros: te deja elegir el tema a desarrollar

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia....CONSTRUCCIONES.....
Cátedra....SANTENEUCHEA.....Año...2004.....
Evaluación tema:.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X
Pide tu opinión	

4

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — (Arquitectura) — Diseño ind.

3 Año que cursás

1
(2)
3
4
5
6

1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....Matemática I.....
Cátedra...Prieto...Gloria.....Año....2002.....
Evaluación tema:...no...recuerdo.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	

5

Otros...evalua lo dado en la práctica

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	(d.) *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c.) *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	(d.) *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	(18-20)	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

1
(2)
3
4
5
6

1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....[illegible]..... Historia .....
Cátedra.....Grammudy.....Año.....1 (2003)...
Evaluación tema:....Revolución Ind. - Renacimiento - Modernidad

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	1	5
Favorece nuevos conocimientos	X	3
No es repetitiva ni memorística		
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X	4
Pide tu opinión	X	4

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c.) *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia..ESTRUCTURAS.....
Cátedra..MAYDANA - BARRONCHOS.....Año..2° - 2004.....
Evaluación tema:..Cullman-Ritter.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	—
Otros..... —	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	(18-20)	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
(2)
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... ESTRUCTURAS I.....
Cátedra... BARRENECHEA.....Año... 2004.....
Evaluación tema:... ESTATICA.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	X	5
Favorece nuevos conocimientos	X	3
No es repetitiva ni memorística		
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X	4
Pide tu opinión		

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... Historia 2 .....
Cátedra... Torres Sano .....Año... 3 .....
Evaluación tema:..... Arte ... Material ..... (Moderna)

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	X 4
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X 5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... ESTRUCTURAS III .....
Cátedra... REDIVO ..... Año... 5 .....
Evaluación tema:... FINAL .....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X
Pide tu opinión	

5 A

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	(18-20)	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

1
2
(3)
4
5
6

1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia..Historia II.....
Cátedra..Fernandez.....Año..2°.....
Evaluación tema:..Edad Media. Renacimiento. Barroco.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	X	5
Favorece nuevos conocimientos	X	3
No es repetitiva ni memorística (no a memorizar)	X	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X	4
Pide tu opinión	X	2
Otros.....		

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia...Int...a...bs...Construcciones.....
Cátedra..Arq...Elvo...Polugna.....Año...1.....
Evaluación tema:Practico...Evaluacion...Globalizadora nº1

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X
Pide tu opinión	

4
5

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — (Arquitectura) — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
(2)
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....Matemáticas II.....
Cátedra.....Año...2do.....
Evaluación tema:.....Matrices...y...sistemas...de...ecuaciones

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	X 4
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	X 5
Otros.....	

Encerrá en un círculo tu respuesta:

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia...HISTORIA.....
Cátedra...Garamendi.....Año...1°.....
Evaluación tema:...5 PARCIAL II.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	x 5
Favorece nuevos conocimientos	x 4
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	x 5
Pide tu opinión	

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia...Int...Construcciones.....
Cátedra.....Sarkisian.....Año.....1.....
Evaluación tema:....Varios.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	x
Pide tu opinión	

5

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

julio agosto '09

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarár la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-(20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: X Arquitectura Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
(3)	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... Visual II
Cátedra... Bund ... Año... 2004
Evaluación tema: Ejercicio de diseño metafórico heurístico

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..... TEORÍA Y CRÍTICA DE LA ARQUITECTURA .....
Cátedra:..... CARAMANO .....Año..... 6 .....
Evaluación tema:..... FINAL .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Julio 2004 / Turno Noche

julio '

Teoría y Crítica Ferro

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
(6)

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia..Historia.....
Cátedra...Fernandez.....Año..3º.....
Evaluación tema:..Arte Japones.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	1
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	1
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)				

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... matemáticas.....
Cátedra.....Año...1 año.....
Evaluación tema:....Famacas.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	X 1
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	X 2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	X 2
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
(3)	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..MATEMATICA 1 Y 2 FINAL.....
Cátedra..OPAZO, HORACIO.....Año..1.Y.2.....
Evaluación tema:..MATEMATICA TODO EL AÑO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....CONSTRUCCIONES II.....
Cátedra.....FALAVELA.....Año.....II.....
Evaluación tema:.....INSTALACIONES.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	1
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

julio '04

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..legislación de obras.....
Cátedra..Arq. Sarkisian.....Año..6to.....
Evaluación tema:..parcial domiciliario.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c.) *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

U

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

	Arquitectura	Diseño ind.
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
	(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... URBANISMO 2.....
Cátedra... LEGUIZAMON.....Año 2004.....
Evaluación tema:.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta.

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c. *neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... CONSTRUCCIONES II.....
Cátedra.. BARROSO.....Año.... 2004.....
Evaluación tema:.... SEMINARIOS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

V

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... CONSTRUCCIONES 2.....
Cátedra... BARRASO.....Año... 2004.....
Evaluación tema:... SEMINARIOS ... SOBRE ... SIST. ... CONSTRUCTIVOS

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Octubre 2004 / Turno Noche

TN

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... ESTRUCTURAS.....
Cátedra... RADOS.....Año... 4.....
Evaluación tema:... A°A°.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	2
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. *neutral*)		

TN

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | (30-40) | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia: teoría crítica
Cátedra: colectado Año:
Evaluación tema: FINAL

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	1
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

TN

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... INTRODUCCIÓN A LAS CONSTRUCCIONES
Cátedra... SARKISIAN ... Año... 2000
Evaluación tema: PARCIAL DOMICILIARIO
Consistía en realizar 1 respuesta correcta y 4 incorrectas ante una determinada pregunta.

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

→ HISTORIA III
FERNANDEZ 2004.
TECNIA

TN

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás. *

Materia....HISTORIA....III.....

Cátedra....FERNANDEZ.....Año...2005.....

Evaluación tema:....TESIS....(Tenía q... elección ;.. en mi caso culturas precolombinas...)

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

* POR OTRO LADO, QUE HAYA SIDO INNOVADORA NO QUIERE DECIR QUE HAYA SIDO LA MEJOR, NI LA CUAL INCORPORE LA MAYOR CANTIDAD DE CONOCIMIENTOS.

TN

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... HISTORIA I.....
Cátedra... FERNANDEZ.....Año... 2000.....
Evaluación tema:... MEDIOEVO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4 X
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	2 X
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	3 X
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1 X

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Noviembre 2004 / Turno Mañana

noviembre '04

TM

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... COMUNICACION VISUAL.....

Cátedra... BUND.....Año. 98.....

Evaluación tema:... SISTEMA MONGE.....
REPRESENTACION GRAFICA

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
				(e.)

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a.)				

Anteproyecto U.
TM

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás..
Materia...COMUNICACIÓN VISUAL.....
Cátedra...BUND.....Año...98/99.....
Evaluación tema:...SISTEMA...MONGE...PERSPECTIVA.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

Anexo
TM

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
(3)	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia..Visual II.....

Cátedra...Bruno.....Año..2004.....

Evaluación tema:..Diseño Metafórico Heurístico.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. *neutral*)		

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)				

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Mayo 2005 / Turno Tarde

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..... D.N.Gen.1.....
Cátedra.....Año.....
Evaluación tema:.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia....CONSTRUCCIONES I.....

Cátedra.....BARROSO.....Año..2002.....

Evaluación tema:...CONSTRUCCION TRADICIONAL.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... LEGISLACIÓN DE OBRAS .....
Cátedra... SARKISSIAN ..... Año... 2004 .....
Evaluación tema:... personas - obligaciones - etc. .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... Legislación... de... obras.....
Cátedra... Sarkissian..... Año... 2005.....
Evaluación tema:... Contrato... de... construcción.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	x 5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	1
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	x 5
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		x		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	x			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	x			

mayo '05

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás:
Materia: Economía y Organización de Obras
Cátedra: MENDEZ Año: 2005
Evaluación tema: Computo y Presupuesto

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	X 1
Favorece nuevos conocimientos	X 4
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X 5
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	X 4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c.)		

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....LEGISLACIÓN DE OBRAS.....Y.....ECONOMÍA.....
Cátedra...SARKISIAN.....Y.....MENDEL.....Año...5.TO.....y.6.TO.DE LA CARRERA
Evaluación tema:.....TODAS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia...Legal - Economía y Organización de Obras.....
Cátedra...Sackmann - Mendez.....Año..2005 - 6º año..
Evaluación tema:...Todos.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... Matematica SII
Cátedra... OMAE ... Año... 2004
Evaluación tema... Integrales

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluyé contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	X 3
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X 3
Pide tu opinión	X 5
Genera menos temor e inseguridad	X 3
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	X 4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a.)				

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño Ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño Ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia. COMUNICACION III
Cátedra. ARQ. RAMOSO ..... Año. 2005
Evaluación tema: FINAL PROFUNDA SIN ACTIVA

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Agosto 2005 / Turno Tarde

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18 (20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..construcciones.....
Cátedra..Construcciones.....Año...2.0.14.....
Evaluación tema:..Construcciones.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

anexo C.
TT

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	(21-24)	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura
1
(2)
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....Constructores.....

Cátedra.....Barroso.....Año...2º.....

Evaluación tema:.....Funciones.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	1
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. ***en total acuerdo***	(b. ***en acuerdo***)	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. ***en total acuerdo***	(b. ***en acuerdo***)	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. ***en total acuerdo***	(b. ***en acuerdo***)	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

Apunte 05
TT

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

(Borroso)
Materia..Construcciones.....
Cátedra..Construcciones II.....Año..2004.....
Evaluación tema:..Materiales y estructuras.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	X4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..URBANISMO F.....
Cátedra...LEGUIZAMON.....Año.....2002.....
Evaluación tema:..Actos Secuelas.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	X4
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	X 5
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	X 2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo.*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad

18-20	21-24	24-30	(30-40)	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
(4)
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... URBANISMO

Cátedra..... LEGISLACION ..... Año... 4 .....

Evaluación tema:..... ESTRUCTURAS URBANAS .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		X		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		X		

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	X			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....TEORÍA Y CRÍTICA.....
Cátedra.....FERNANDEZ.....Año.....6.to.....
Evaluación tema:.....ART. INVESTIGACIÓN.....

5 Cuáles de estos aspectos distinguen la evaluación anterior: (marcá con una o más cruces).

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	X 5
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	X 4
Pide tu opinión	

Otros.....

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Octubre 2005 / Turno Mañana

Docume 03

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
(5)
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... HISTORIA I .....

Cátedra... FERNANDEZ ..... Año... 2ª Parte 2000

Evaluación tema:... ISLAMISMO .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

octubre '05

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia: teoría y crítica
Cátedra: Fernández Año: 2003
Evaluación tema: (trabajo en S.F.) por la forma de interiorizarse o tomar partido con otra óptica

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c.) *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.

El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoi en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
(1)	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... INTRODUCCIÓN A LAS CONSTRUCCIONES.....

Cátedra.... SARKISIAN..... Año..... I.....

Evaluación tema: GUIA DE TRABAJO PRACTICO.....

DEBIMOS REALIZAR UN CUESTIONARIO Y SE DEBÍA RESPONDER UNA RESPUESTA BIEN Y CUA (DECÍA MISMA PREGUNTA)

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

TM

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
(5)
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Rediseño
Materia... ESTRUCTURAS III (Rediseño) ... 4º
Cátedra... ESTRUCTURAS ... Año...
Evaluación tema: Hormigón

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo* (X)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo* (X)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. ~~*en total acuerdo*~~ (X)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura / Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... CONSTRUCCIONES 3 .....
Cátedra... BARROSO ..... Año... 2005 .....
Evaluación tema:... PROPIEDAD EN ALTURA .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA US

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
(4)
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..HISTORIA III.....
Cátedra..Fernandez.....Año...2004.....
Evaluación tema:.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

OCTUBRE '05

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
(3)	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....Historia.....
Cátedra.....Año.....2.....
Evaluación tema:.....Arq. y 2da Parcial.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. *neutral*)		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
(3)	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....HISTORIA....I.....
Cátedra.....TORRES....CANO.....Año...2°.....
Evaluación tema:.....1er....Parcial.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. *neutral*)		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. *en acuerdo*)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)				

UCWorld · US

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformai la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera: Arquitectura / Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia....INTRODUCCION A LA HISTORIA.....
Cátedra.....MAZZA.....Año....2002.....
Evaluación tema:.....FINAL.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	2
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a.)				

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a.)				

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: (18-20) | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
(2)	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....Historia.....

Cátedra..J..Garaventi.....Año.....1.....

Evaluación tema:...(oral)....Rew...Fad....How: Hoderno. Benoc

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	x 4
Pide tu opinión	x 3
Genera menos temor e inseguridad	x 5
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	x 1

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. (*neutral*)	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Noviembre 2005 / Turno Mañana

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
(4)	4
(5)	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia: URBANISMO I
Cátedra: CIGNOLI (Lepuzzoni) Año: 2004
Evaluación tema: Evaluación Parcial Marcando todos los temas

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c.) *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoi en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... URBANISMO ... 1 y 2 .....

Cátedra... CEGUIZAMON ..... Año... 3° y 4° TO. 2004/200

Evaluación tema: ... AMBOS PARCIALES .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a. *en total acuerdo*)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a. *en total acuerdo*)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	(24-30)	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
(6)

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... Parcial de Computo y Presupuesto (Economía).
Cátedra... Julio Mender ..... Año.... 2005 .....
Evaluación tema:.... Cómputo y Presupuesto .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3X
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. (*neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	(24-30)	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
5
(6)

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... ECONOMÍA .....
Cátedra... Julio Muñoz ..... Año... 2005 .....
Evaluación tema:... Computo y Presupuesto - Especificaciones Técnicas .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | (30-40) | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... Legal .....
Cátedra..... LEGISLACION DE OBRAS ..... Año... 6to .....
Evaluación tema: CONTRATOS DE OBRA .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. *neutral*)		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)				

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)				

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Noviembre 2005 / Turno Noche

noviembre 08

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
(3)
(4)
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....Estructuras II.....

Cátedra.....Barrenechea.....Año.....2009.....

Evaluación tema:.....Cross.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad.	1
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera: Arquitectura / Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura
1
2
3
4
(5)
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... ESTRUCTURAS III.....
Cátedra... MUÑOZ.....Año... 4to.....
Evaluación tema:... HORMIGON.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

Noviembre '05

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera: Arquitectura / Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia... LEGAL .....
Cátedra... SARKISSIAN .....Año... 2004 .....
Evaluación tema: CONTRATOS .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

Noviembre '05

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia: ECONOMIA Y ORG. DE OBRAS
Cátedra: Arq. Julio Marzi Año: 5to
Evaluación tema: CÁLCULO MATRICIAL Y ESTRUCTURAS

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c. *neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a. *en total acuerdo*)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás

Materia.....HISTORIA III..... (PARCIALES) DOMICILIARIA DE ANÁLISIS .....
Cátedra.....PROFESORADO.....Año.....4TO AÑO.....
Evaluación tema:.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	1
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a.)				

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b.)			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesís

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... ~~Diseño~~ estructuras III.....
Cátedra... Bossi - Muro 3.....Año.....
Evaluación tema:.... vivienda en altura - Hormigón.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	X 3
Favorece nuevos conocimientos	
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	X 5
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
		(c. neutral)		

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... URBANISMO II.....
Cátedra... ORGANIZACION.....Año... 2005.....
Evaluación tema:... final.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c. *neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....Economía y Organización.....
Cátedra.....Mendez.....Año.....5to.....
Evaluación tema:.....Resumen.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
(a. *en total acuerdo*)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño.ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño.ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... HISTORIA III.....
Cátedra... TORRES CANO.....Año... 2004.....
Evaluación tema:... HISTORIA DE LA ARQUITECTURA ARGENTINA.

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	3
Generá menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a. *en total acuerdo*)	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador
en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformará
la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....URBANISMO II.....
Cátedra.....LEGISLACION.....Año...2005.....
Evaluación tema:.....ESTRUCTURA URBANA.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadora en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..HISTORIA...III...(ARQUITECTURA).....
Cátedra...TORRES..CANO.....Año...4to.....
Evaluación tema:..ARQ.....ARGENTINA..de SOLS...1880..hasta lo actual

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	X 3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Abril 2006 / Turno Noche

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia...Estructuras III.....
Cátedra...Radivo.....Año..2004.....
Evaluación tema:..FINAL.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
(5)	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..... Estructura IA .....
Cátedra..... Bosquejos ..... Año..... 3 .....
Evaluación tema:..... Reacciones - [illegible] Madera Acero ...

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	2
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	(d.) *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	(b.) *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo.*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c. *neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..... ESTRUCTURAS IV .....
Cátedra..... REDIVO ..... Año..... 4to .....
Evaluación tema:..... 1º A° .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | (30-40) | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia..... ECONOMÍA .....
Cátedra..... MENDEZ ..... Año... 2005 .....
Evaluación tema:... FINAL .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

(a.) *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Marzo 2006 / Turno Tarde

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | (21-24) | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia....Economía y Organización de Obras.....
Cátedra.....(Nuñez).....Año.....2005.....
Evaluación tema:.....COMPUTO METRICO.....

lic Méndez

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	2
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. (*neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. (*neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. (*en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: (Arquitectura) | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....Urbanismo A.....
Cátedra.....Legislación.....Año.....2003.....
Evaluación tema:.....globalización.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	1
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia..... TEORÍA Y CRÍTICA .....

Cátedra..... CACCIARDO ..... Año..... 2005 .....

Evaluación tema:..... FINAL .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia...Computadoras II.....
Cátedra...Fabiela.....Año.....2003.....
Evaluación tema:...Final.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadoras en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformarán la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | (24-30) | 30-40 | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... ORDINARIO 1.....
Cátedra... (EQUIPAMOS).....Año.....
Evaluación tema:... EVALUACION URBANA.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	(c. *neutral*)	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	(d. *en desacuerdo*)	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	(b. *en acuerdo*)	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovador en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Encerrá con un círculo tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 | (30-40) | más de 40

2 Carrera: Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursás:

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
(6)	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia... URBANISMO I .....
Cátedra..... LEGUIZAMON ..... Año... I y II .....
Evaluación tema: Globalizacion .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Encerrá en un círculo tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*
	(b. en acuerdo)			

ENCUESTAS A ESTUDIANTES.

Abril 2006 / Correo Electrónico

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 X | más de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

Arquitectura	Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia ESTRUCTURAS 2.....
Cátedra... MUÑOZ Año .....
Evaluación tema: HORMIGÓN.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1	Edad	18-20	21-24	24-30	30-40 X	mas de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia CONSTRUCCIONES 2.....

Cátedra... FALAVELA Año.....

Evaluación tema: INSTALACIPONES.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	4
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conform la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad

18-20	21-24 X	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

	Arquitectura	Diseño ind.
	1	1
	2	2
	3	3
	4 X	4
	5	5
	6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia URBANISMO 1.....
Catedra... LEGUISAMON Año .....
Evaluación tema: GLOBALIZACION .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad

18-20	21-24 X	24-30	30-40	mas de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4 X	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia HISTORIA I.....
Cátedra... FERNANDEZ Año .....
Evaluación tema: ISLAM .....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	2
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24 X	24-30	30-40	mas de 40

2

Carrera

3

Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3 X	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia HISTORIA II.....

Cátedra...FERNANDEZ Año .....

Evaluación tema: M. M. VANGUARDIAS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24 X	24-30	30-40	mas de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3 X	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia HISTORIA II.....

Cátedra...FERNANDEZ Año .....

Evaluación tema: MOVIMIENTO MODERNO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24 X	24-30	30-40	mas de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura
1
2
3
4 X
5
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ESTRUCTURAS I.....
Cátedra...BARRENECHEA Año .....
Evaluación tema: ESTÁTICA.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias,

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 X | más de 40 |

2 Carrera

Arquitectura	Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4 X	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ESTRUCTURAS II.....

Cátedra...BARRENECHEA Año .....

Evaluación tema: REACCIONES CROSS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	1
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	3
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformai la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1

Edad	18-20	21-24	24-30	30-40 X	mas de 40

2

Carrera

	Arquitectura	Diseño ind.
Año que cursas	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5	5
	6 X	tesis

3 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia ESTRUCTURAS II.....
Cátedra...BARRENECHEA Año .....
Evaluación tema: CROSS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	1
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovac en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforme la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | mas de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ESTRUCTURAS II.....
Cátedra...MUÑOZ Año .....
Evaluación tema: HORMIGON.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más duraderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | mas de 40 |

2 Carrera

3 Año que cursas

	Arquitectura	Diseño ind.
	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5 X	5
	6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia MATEMATICA.....

Cátedra...PRIETO .....Año .....

Evaluación tema: FUNCIONES.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	6
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | mas de 40 |

2 Carrera

Arquitectura	Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ESTRUCTURAS.....
Cátedra...REDIVO / MUÑOZ .....Año .....
Evaluación tema: PARCIAL 1.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	6

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforme la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | mas de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia URBANISMO 1.....
Cátedra...LEGUIZAMON .....Año .....
Evaluación tema: PARCIAL 1.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformai la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia TEORIA Y CRITICA.....

Cátedra...CACOPARDO .....Año .....

Evaluación tema: TESIS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	1
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	1
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia HISTORIA 2.....

Cátedra...FERNANDEZ .....Año .....

Evaluación tema: VANGUARDIAS ARTISTICAS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	2
Pide tu opinión	
Genera menos temor e inseguridad	
Recupera conocimientos anteriores	
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral* X	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo* X	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | mas de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

3 Año que cursas

	Arquitectura	Diseño ind.
	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5	5
	6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia HISTORIA 2.....
Catedra...FERNANDEZ .....Año .....
Evaluación tema: MOVIMIENTO MODERNO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo*	c. *neutral X*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 X | 30-40 | mas de 40

2 Carrera — Arquitectura | Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia HISTORIA 2.....
Cátedra...FERNANDEZ .....Año:.....
Evaluación tema: MOVIMIENTO MODERNO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	4
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	4

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. ***en total acuerdo X***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. ***en total acuerdo X***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. ***en total acuerdo X***	b. ***en acuerdo***	c. ***neutral***	d. ***en desacuerdo***	e.***en total desacuerdo***

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovac en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conform la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1. Edad

18-20	21-24	24-30 X	30-40	más de 40

2. Carrera

3. Año que cursas

Arquitectura
1
2
3
4
5 X
6

Diseño ind.
1
2
3
4
5
tesis

4. Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
   Materia LEGAL.....
   Cátedra...SARKISIAN.....Año.....
   Evaluación tema: CONTRATOS.....

5. En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	4
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	1

Marca con una X tu respuesta

6. Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7. Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8. Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marcá con una X tu respuesta

1 Edad: 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | más de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia TEORIA Y CRITICA.....

Cátedra...CACOPARDO.....Año:4.....

Evaluación tema: TESIS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	2
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marcá con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad
en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma
la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera

Arquitectura	Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6 X	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ECONOMIA Y ORGANIZACION.....
Cátedra...MENDEZ.....Año .....
Evaluación tema: COMPUTO METRICO.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovac en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conform la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marcá con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 X | 30-40 | mas de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia construcciones.....

Cátedra...BARROSO.....Año.....

Evaluación tema: funciones.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marcá con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA

ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 | 24-30 | 30-40 X | mas de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia ESTRUCTURAS.....

Cátedra...REDIVO..... Año .....

Evaluación tema: HORMIGON.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	1
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	3
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | más de 40 |
|---|---|---|---|---|---|

2 Carrera — Arquitectura — Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia CONSTRUCCIONES II.....
Cátedra...BARROSO.....Año :.....
Evaluación tema: SEMINARIO SISTEMAS CONSTRUCTIVOS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	2
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	1
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	3
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva:	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforme la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad

18-20	21-24	24-30 X	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3	3
4	4
5 X	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia URBANISMO I.....
Cátedra ..LEGUIZAMON..... Año .....
Evaluación tema:ACTORESSOCIALES.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	3
No es repetitiva ni memorística	5
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	3
Recupera conocimientos anteriores	1
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovadc en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 | Edad | 18-20 | 21-24 X | 24-30 | 30-40 | más de 40 |

2 Carrera — Arquitectura / Diseño ind.

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2	2
3 X	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia...ESTRUCTURAS II.....

Cátedra...BARRENECHEA..... Año.....

Evaluación tema:.....CROSS.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	4
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	5
Pide tu opinión	4
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	5

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e.*en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovad
en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conforma
la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad

18-20 X	21-24	24-30	30-40	más de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2 X	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.

Materia.....legal .....
Cátedra...sarkissian.....Año .....
Evaluación tema:.....contratos.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	5
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	3
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	2
Recupera conocimientos anteriores	5
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	3

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

ENCUESTA
ESTUDIANTIL

Esta encuesta es voluntaria y anónima.
El objetivo es encontrar aquellas evaluaciones que a juicio de los estudiantes, sean innovado en algún punto que ustedes valoren. Sus opiniones, y las de los propios docentes, conformar la muestra de trabajo para mi Tesis de Maestría. Desde ya muchas gracias.

Arq. María Cristina Martínez.

Marca con una X tu respuesta

1 Edad

18-20 X	21-24	24-30	30-40	mas de 40

2 Carrera

3 Año que cursas

Arquitectura	Diseño ind.
1	1
2 X	2
3	3
4	4
5	5
6	tesis

4 Nombrá al menos una evaluación parcial o final que a tu juicio se destaque positivamente de las demás.
Materia.....CONSTRUCCIONES II.....
Cátedra...FALABELLA.....Año.....
Evaluación
tema:.....INSTALACIONES.....

5 En una escala de 1 a 5, cuáles de las siguientes afirmaciones, caracterizan una evaluación innovadora (1 es el requisito mínimo, 5 el máximo)

Incluye contenidos de otras materias	3
Favorece nuevos conocimientos	5
No es repetitiva ni memorística	4
Permite pensar y hacer deducciones nuevas	4
Pide tu opinión	5
Genera menos temor e inseguridad	5
Recupera conocimientos anteriores	2
Interroga sobre lo enseñado con otra perspectiva.	2

Marca con una X tu respuesta

6 Las evaluaciones innovadoras responden a los temas mejor enseñados

a. *en total acuerdo*	b. *en acuerdo X*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

7 Las evaluaciones innovadoras me ayudaron a entender mejor el tema

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

8 Las evaluaciones innovadoras generan conocimientos más durarderos.

a. *en total acuerdo X*	b. *en acuerdo*	c. *neutral*	d. *en desacuerdo*	e. *en total desacuerdo*

b. ENTREVISTAS.

E/

ENTREVISTA DOCENTE N	código

PERFIL

Cargo y dedicación	
Antigüedad en la cátedra	
Tareas que desempeña	
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	
Cantidad promedio de alumnos	

SELECCIÓN ESTUDIANTIL

1. **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**
2. **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**
3. **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**
4. **¿Y para la cátedra?**

EVALUACIÓN PERSONAL

5. **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**
6. **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

-El año de la carrera en que se ubica
-El resto de las materias
-La formación general del estudiante
-La utilidad en su futura vida profesional

HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

7. ¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?

8. ¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?

9. ¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?

EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

10. ¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?

11. ¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?

12. ¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?

Comentarios:

ENTREVISTA DOCENTE N 1	Código AT-EC-5

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto a cargo de la asignatura.
Antigüedad en la cátedra	A cargo de la asignatura desde hace cuatro o cinco años.
Tareas que desempeña	Adjunto a cargo
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Adjunto, un JTP y dos ayudantes de primera, y una adscripta también profesional.
Cantidad promedio de alumnos	Alrededor de 50, pero hemos llegado a tener cerca de 120 alumnos.

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Es la primera vez que veo esto. Bueno, ¿Querés que te hable de las evaluaciones?
Para mi también fue una sorpresa, pero para nosotros la evaluación diagnóstica es algo natural, hacer este diagnóstico previo no es una ocurrencia mía, yo he trabajado en otras cátedras, en primer año con el Arquitecto X, y el hacía una evaluación diagnóstica, que llamaba "Test de PRE-requisitos", y realmente nos revelaba un estado calamitoso de los alumnos que ingresaban a la facultad, y con él nos tomábamos los primeros dos meses de la materia para establecer un nivel homogéneo entre los alumnos, poder abordar los contenidos futuros, y esto cuando me hice cargo de esta materia, aunque no son ingresantes.
Yo estuve unos años colaborando en esa materia, y me pareció que eso era muy saludable y muy interesante y luego, cuando me hice cargo de esta, me pareció muy útil hacer evaluaciones diagnósticas, ya que aunque no son ingresantes, los alumnos están en un momento de la carrera en que necesitan hacer una síntesis de sus conocimientos para seguir avanzando.
Y después durante el curso, tenemos muy pautado las evaluaciones parciales, que nos van midiendo el avance de cada alumno, y eso nos va a dar la posibilidad de rescatar al alumno que se va quedando y profundizar y dedicarle más tiempo con los docentes para que ese nivel de avance se mantenga constante.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

Yo la considero abarcante, creo que esa sería la palabra, de una serie de conocimientos del área tecnológica y constructiva, porque el alumno no puede llegar a buen término en una materia si desconoce las estructuras y las construcciones; si antes no los tuvo, ahora los va tener que tener. Y los adquieren, porque en general no tenemos deserción, no hay casi alumnos que abandonen porque siente que no lo pueden abordar. Y es así, nosotros le contribuimos y le estamos dedicando tiempo que tal vez no es de nuestra asignatura, pero queremos contribuir a llegar a buen término.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Me parece –yo hace muchos años que egresé-que ellos al final ven que estamos aportando para que ellos construyan conocimientos que en otras épocas, no se ponían a disposición de los alumnos, y en ese sentido, todo eso, si uno no se lo lleva de acá, al final se adquiere, es así, y hay que chocarse la cabeza contra la pared muchas veces, pero si se lo pueden llevar de acá, porque no, si se lo podemos dar. Entonces, en eso es en lo que estamos.
Tal vez eso es lo que a los chicos les llama la atención y es lo que valoran. Nosotros tratamos siempre que la práctica que hagan esté relacionada con la práctica profesional. Por ejemplo, en el primer TP de Economía se tienen que imaginar que viene un cliente con un terreno y ellos le tienen que decir qué se puede hacer, y eso los lleva directamente al Código de Ordenamiento Territorial.

- **¿Y para la cátedra?**

Mi experiencia dice que en estas materias tecnológicas, es imprescindible la práctica profesional a fondo, se puede enseñar otras materias, historia, comunicación visual, sin haber tenido práctica profesional, pero no estas materias. En ese sentido esa es mi historia personal, como la de mis docentes, conocer la tecnología a fondo de haberla aplicado en la obra y los alumnos se llevan eso de acá, de un gran conocimiento de la práctica profesional. Esto es irrenunciable, es lo que enseñamos y lo que evaluamos.

2. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Yo creo que las evaluaciones, y si son sistemáticas aportan a llegar al final con un buen conocimiento, y es ese buen conocimiento el que aporta a la futura vida profesional.
Creo que las evaluaciones son un instrumento, nada más, que junto con las correcciones y las clases teóricas todas las clases, que permiten alcanzar un buen final.
Las evaluaciones son una herramienta para forzar el proceso y para garantizar que ese proceso se cumpla.

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

  -El año de la carrera en que se ubica

Por el año de la carrera en que esta materia está, no hay muchas opciones que lo que hacemos pueda influir adentro, a veces un alumno rinde con nosotros y se recibe. No existe esa retroalimentación.

-El resto de las materias

Si estuviéramos en segundo año de la carrera, tal vez podría cambiar algunas ideas dentro de la facultad, tal vez estamos cambiando ideas para el que se está yendo...

-La formación general del estudiante

Creo que los alumnos valoran lo que se llevan de una asignatura como economía, y nosotros no creemos que sea la más importante, pero que es importante, y que si no está, van a tener que enfrentarse a muchos problemas, que los van a resolver, pero que les va a costar mucho más, y que son conocimientos que el alumno se debe llevar, del grado, del grado.

-La utilidad en su futura vida profesional

Creo que no son las evaluaciones las que influyen en la futura vida profesional, sino los conocimientos que se alcanzan y eso sí va a influir en su vida profesional.

3. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Bueno, el tema es así, yo tengo más de treinta años de actividad profesional, y en un momento pensé que yo tenía algo que aportar, y me acerqué a la facultad, para colaborar.
Este equipo ya venía trabajando prácticamente con la misma gente, veníamos con un consenso sobre lo que había que enseñar, y cuando yo me hice cargo, pensé que había que incorporar cosas, por ejemplo los obradores, y la cátedra estuvo de acuerdo, porque alguna vez hay que hablar de los obradores, también otras cosas, como el uso de software específicos, no antes de conocer el método de camino crítico...pero los alumnos nos van retro alimentando a nosotros, porque hoy ellos conocen más de eso, y al año siguiente tenemos más que enseñar.
Interna, no, yo no diría que hubo interna, hubo una voluntad de aportar más, y en eso hubo consenso.

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Hubo ajustes, no grandes modificaciones. Se modificará sustancialmente si nos damos cuenta que ya no sirve. Este sistema de evaluaciones forma parte de la materia misma.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Perduran cosas como la evaluación diagnóstica; si no partiéramos por ejemplo de la evaluación diagnóstica, y empezáramos con los contenidos, entonces tendríamos alumnos que están a nivel y otros no, y seguiríamos avanzando y habría alumnos que

desistirían o aguantarían hasta el final del año con muchas dificultades, entonces, crec que forma parte de nuestra manera de enseñar hacer esto, conocer, nivelar, y arrancar, y a lo largo del año, mantener esos controles. Creo que en la medida que uno aplica un sistema y parece dar resultado, bueno, modificarlo será para cuando uno ve que ya no da resultado.

4. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

Antes de la evaluación sobre Especificaciones Técnicas, nosotros le pedimos que se vengan el día del examen con una revista vivienda actualizada, ellos no saben para qué van a usar esa revista. Nosotros le proponemos que seleccionen publicidades de materiales que ofrezcan información técnica de esos materiales, además de la comercial, con esa, más las teóricas y sus investigaciones, ellos deben armar Especificaciones técnicas, entonces, así aprenden a leer las publicidades de manera diferente, con una mirada profesional, y con ello armarán entonces otra especificación de un material o tradicional, se trabaja en clase y se entrega en el día, y a partir de la corrección ellos corregirán la especificación y la traerán perfecta.
Tal vez eso es lo que a los chicos les llama la atención y es lo que valoran.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Nosotros creemos que no estamos en un estado de la carrera para la fantasía, estamos para tomar sentido de la realidad, porque eso es lo que se van a encontrar en la vida profesional. Insistimos que el arquitecto no puede dar respuestas irresponsables, porque hay un planteo ético inicial, y es que el cliente viene a consultarlo esperando una respuesta idónea. Nosotros permanentemente planteamos a nuestros alumnos que debemos ser especialistas, con una responsabilidad ética, insistimos mucho con esto. Esto es lo que enseñamos.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

No creo que estemos haciendo una contribución para la programación global de la facultad, creo que estamos haciendo una contribución para el futuro profesional, porque todo el que está en nuestra materia se va a recibir, porque el desgranamiento se produce antes en la carrera, no en quinto año, antes o después van a ir terminando, creo que nosotros aportamos más al profesional que al alumno.
Bueno, en primer lugar te quiero decir que nosotros, y al decir nosotros quiero decir todo el equipo docente, tenemos la convicción que esta materia requeriría dentro del plan de correlatividades, una exigencia mayor, ya que es la primera instancia que tiene en la carrera de pensar un edificio en su totalidad. Entonces, qué es lo que ocurre, cuando le planteamos un TP de un edificio en altura, el alumno que no ha cursado por ejemplo Estructuras III, que es hormigón, se encuentra en graves problemas.

Entonces, nosotros qué hacemos; al empezar el año, hacemos una evaluación diagnóstica. ¡Cómo lo hacemos? Bueno, El primer día con cada alumno completamos una ficha donde sabemos qué materias tiene cursadas y cuáles tiene aprobadas. Esto nos permite saber qué porcentaje de los alumnos tiene los conocimientos necesarios y quiénes no, esto nos permite saber cómo abordar los conocimientos que faltan, y en base a ese dato decidimos, si son muchos los alumnos que no tienen las materias que necesitan para nosotros para abordar la materia, los daremos para todos, si el número es pequeño, lo abordará el ayudante para no retrasar al resto. Esto es lo primero que hacemos, tenemos que conocer el estado de conocimiento de los alumnos.
Otra razón de este diagnóstico es que independientemente del Taller de Construcciones que los alumnos vengan, tienen serias falencias en los conocimientos de la tecnología tradicional que necesitan para abordar la materia. Entonces, esas son las razones para hacer una evaluación diagnóstica, para establecer un piso homogéneo de conocimiento a partir del cual arrancar, porque si no hablamos el mismo idioma, no nos vamos a poder entender.
Entonces ahí sí empezamos a desarrollar los contenidos de la materia que tiene un desarrollo que venimos planteando desde hace ya unos cuantos años, el cual venimos incorporando contenidos habida cuenta de situaciones que se vienen dando, los diez años de convertibilidad, o hace unos dos años, donde hay inflación, de modo que tenemos que ir incorporando cuestiones que le permitan al alumno salir a la calle y manejarse con la realidad. Entonces, eso hace que nosotros vayamos incorporando nuevos contenidos.

Comentarios:

A nosotros nos interesa llevar un curso de avance homogéneo, no nos interesa tener alumnos demasiado avanzados y otros que se quedan atrás, queremos llevar un ritmo de aprendizaje, donde después cada uno con mayor o menor capacidad llevarán adelante, pero queremos llevar un ritmo de avance permanente.

ENTREVISTA DOCENTE N 2	Código AT-L6

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Titular, dedicación simple
Antigüedad en la cátedra	Veinte años
Tareas que desempeña	Titular
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Adjunto, un JTP, ayudantes de primera, y una adscripta.
Cantidad promedio de alumnos	Alrededor de cien.

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Porque hay un clima de distensión total, no hay sorpresas, saben lo que se les va a tomar, es decir, eso da mucha tranquilidad para trabajar, ¿cómo trabajás en tu oficina? Trabajás así, como en estos parciales, distendido, con los libros en la mano. Porque con estas evaluaciones, todos nos sacamos un montón de problemas de encima, porque nadie esta tensionado.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

Vamos a ver, esto del examen domiciliario es invento mío, no lo vi en ningún lado, no hay referencias. Se me ocurrió de esta primera parte, hacemos un parcial por lo general a legal la gente no va sin estudiar, ya se están por recibir, hacer los trabajos prácticos, escuchar todas las clases, cada tema la clase es una clase gordita (a todos los docentes nos gusta hablar), bueno, aunque yo digo que nunca hay que hablar más de una hora y media, y preparar la escenografía, hacer una enorme u, y ahí todos se ven cara a cara, y después, hay trucos, yo tengo varios trucos, necesito los primeros quince minutos para que el alumno deje la materia anterior y se meta en esta, y hablamos siempre de algo, de cualquier cosa, o que ellos mismos armen la escenografía, que acomoden las mesas, eso me da resultado.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Porque hay un clima de distensión total, no hay sorpresas, saben lo que se les va a tomar, es decir, eso da mucha tranquilidad para trabajar, ¿cómo trabajás en tu oficina? Trabajás así, cómo en estos parciales, distendido, con los libros en la mano.

- **¿Y para la cátedra?**

Como te decía, todos estamos mejor...

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

El objetivo de la enseñanza es que el alumno aprenda, si viene a la facultad es porque esta incentivado, entonces, estimulemos esa motivación inicial, hagámosle recordar, por eso toda esa cosa de los conocimientos previos, de los prerrequisitos. El docente tiene que internalizar que lo importante es que el alumno aprenda, no que el enseñe. Buscá mecanismos, y hace las cosas con afecto, esa es la cosa, uno no puede estar en un pedestal, y hablar con la gente como si fuera una chusma indiferenciada, no, los alumnos tienen nombre y apellido, todos tenemos problemas, pero lo principal es que los alumnos aprendan, y que aprendan a ser ciudadanos, tenemos que formar ciudadanos, responsables, que conozcan lo que pasa en el mundo, y que conozcan sus obligaciones y sus derechos para poder reclamar por ellos.
Acá, yo, durante 20 años estudié en la escuela publica, y todo eso fue gratis, lo pago todo el mundo, y que le devolvemos a la sociedad que me pagó. Mi obligación es devolver eso a la sociedad

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

-El año de la carrera en que se ubica

Tiene que ver con toda la carrera, pero con la formación profesional.

-El resto de las materias

Esta es una materia que no se relaciona con nada, solo con X.

-La formación general del estudiante

El resultado dice, y los alumnos dicen que supero o cumplió sus expectativas. Y vos ahí ves que hay una devolución que los alumnos están haciendo. Nosotros pensamos siempre que es lo que favorece al estudiante, no que sea divertido, además de eso, pero que aprenda, que aprenda los contenidos de la materia, y cómo se relaciona con las otras materias, y esa es la pelea. Formar como estudiante ya esta, lo que trajiste trajiste, nosotros formamos para la vida profesional, y por eso formamos ciudadanos, y la ética.

-La utilidad en su futura vida profesional

Tiene que ver con la formación profesional, porque como decimos nosotros, esta es una materia que habilita para ejercer la profesión, que te dice qué esta haciendo el arquitecto ahora, en la calle, con que cosas cuenta, eso de la profesión liberal, su estudio, ya paso, uno hace lo que puede cuales son las posibilidades y problemas que te vas a enfrentar afuera... No damos una materia que se llame ética, pero esta o debiera estar presente en toda la carrera, esto es formar ciudadanos.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Por ejemplo, con la evaluación domiciliaria, dije ¿cómo zafar de esto? Hacemos una evaluación domiciliaria, y hubo consenso; si, si les saque trabajo a ellos.

- La cátedra lo comparte?

Si, si, más o menos, los mas entusiasmados son los alumnos, que dicen que aprendieron con eso, y la trampa era eso, lo que tuvieron que estudiar para hacerlo.

-Usan las preguntas de ellos?

No, lo intentamos, pero no estaban bien redactadas, no resultó. Los alumnos llegan sin saber qué es la materia, y al final del cuatrimestre se dan cuenta lo que les sirve

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Por ejemplo, con el parcial de a dos, yo me di cuenta que los alumnos aprenden mas, acá hay clima de jarana, pueden hacer y traer lo que quieran sin que les moleste a los demás, acá lo que molesta es el cigarrillo y el celular. Empezó como una treta para que los docentes trabajen menos, y después vimos que los alumnos aprendían mas, que las charlas, las consultas, que hacer preguntas les enseña, después intercambiamos y otros responden, trabajan una hora y media, y tienen el doble de esfuerzo, se aprende mucho con eso. Después, a la clase siguiente pregunto ¿Quedó alguna duda? todos se miran, nadie tiene dudas, entonces, saquen una hoja, después no importa como las responden, ahora se van a cuidar mas y van a preguntar para aprender. eso es muy movilizador, porque yo no lo hago para perjudicarlos, sino para motivarlos, yo me divierto mucho, y ellos también

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Si, si, rigor, precisión y permisividad. Yo a los alumnos siempre les digo, acá todo es negociable, las fechas, todo, yo sé cual es el papel del docente, vos tenés que saber cual es el tuyo, y el tuyo es estudiar, así de sencillo, y estudiar no es mirar, es hacer los TP, venir a las clases, hacer los parciales, leer los apuntes, eso es estudiar, se requiere una actitud de atrapar los conocimientos y meterlos en su cabeza.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

El docente no es un evaluador, el alumno tiene que tener conciencia de lo que sabe, y el te dice cuánto sabe, y con todos esos trucos, y esos aprendizajes de los valores...aunque esta materia se ha desmerecido con la cuatrimestralización, y la segunda parte de la materia, que es electiva, y que habilita a otras tareas profesionales, que son incumbencias, no todo el mundo la hace.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Yo siempre les digo, la única nota posible en esta materia es aprobado, no hay otra, si te falta, si no viniste, arreglalo con el ayudante, pero tenés que aprobar, y eso los hace responsables, por eso en el final, el docente tiene prohibido poner una nota en la libreta sin consultarlo con el alumno, no solo por el examen, por todo el año...

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

Yo no se si incide en las demás cátedras, excepto con el Prof., .X que siempre nos ponemos a charlar, no.

Comentarios:

Tengo una dedicación simple, nunca me reconocieron nada, mira que metí propuestas, pero no me quejo, hago lo que me gusta, y además me pagan, poco, mucho, no importa, pero me gusta, y mientras tenga la cabeza lúcida...

ENTREVISTA DOCENTE N 3	Código AHC-T6

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto, simple.
Antigüedad en la cátedra	Como adjunto desde el '98 y solo desde el 2000.
Tareas que desempeña	Adjunto a cargo
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Adjunto, un JTP, un ayudante de primera, y un adscripto.
Cantidad promedio de alumnos	Cuarenta

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y una determinada evaluación como innovadora?**

En realidad creo que es porque les enseñamos a plantear problemas, y no están acostumbrados a eso, desde un principio les decimos que esta no es una materia cómoda, es una materia incómoda, y desde el principio tratamos de sacudir lo naturalizado o establecido por la formación que traen.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

En realidad nosotros lo que pensamos, no es que sea innovadora, pensamos que es lo que hay que hacer, que un universitario tiene que alcanzar un umbral de saber plantear problemas, de poder encarar distintos puntos de vista y perspectivas desde una manera crítica, tratamos de instalarlos en un umbral del saber ser universitario y también que nuestra función y también instalarlos cual es la responsabilidad docente, que no es meterles cosas en la cabeza, sino despertar una actitud de amor por el conocimiento, por el saber, poder en el pequeño espacio de un cuatrimestre ayudar a tener alumnos atentos, cuando decimos atentos decimos despiertos, en el sentido de lo que los griegos entendían por teoría, que es mirar con atención, tener tipos que sean intelectualmente atentos. Comenzamos por definir teoría y para que sirve la crítica; después de ahí para arriba, es poder situar esa producción, esa teoría dentro de una lógica, planteamos la tensión entre lo global y lo local, lo ideológico, lo político...formando individuos atentos, los ubicamos en un mapa donde la disciplina no

es ajena a una cartografía de poder, existen posicionamientos, en todo, y también en la arquitectura, como la estética es funcional a sistemas económicos-financieros planetarios y por otro lado el otro extremo, los que resisten a eso, y ahí esta víctor pelli, es decir, los situamos en posiciones extremas sin anestesia, en extremos de máxima tensión de los movimientos disciplinarios, con un efecto didáctico muy interesante, nosotros no le decimos hay que hacer esto, aunque tengamos nuestro corazoncito, porque no queremos ingenuos, que sepan que cuando proyectan, sepan que están haciendo. Fijate, todos los días, todas las clases son así, como te estoy hablando, no uso palabras difíciles, la función nuestra es romperles los cristales, que puedan pensar de otra manera.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Yo creo que estas cosas que es no apuntar sólo a los contenidos, sino a una actitud crítica, y apuntando a la promoción humana que de ahí salga gente que no sólo sepa los contenidos sino tenemos un compromiso humano...Por eso a ellos les parece innovador y a nosotros nos parece que es una declaración de lo que hay que hacer.

- **¿Y para la cátedra?**

Para nosotros no es innovador, no lo buscamos, buscamos hacer lo que hay que hacer, en un marco de situación muy chato, por culpa de ellos y por culpa de los docentes, llegan alumnos que no saben escribir, nosotros tratamos de ser lo mas estricto; el año pasado un alumno entregó un trabajo copiado de dos años atrás, encontré el trabajo, y le hable, y pidió disculpas, y este año lo tenemos de nuevo como alumno. Yo creo que los docentes tenemos que apostar a tener un poco mas de pasión. Falta pasión por la docencia, y esto se traduce a los alumnos, cuando hablamos de ponernos espejos, ver que es lo que significa ponerse todos los días frente a los alumnos...

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de esa evaluación? ¿Y de la evaluación de la materia en general?**

Creo que mas que hablar de objetivos de la evaluación hay que hablar de la misión de esta materia, que es también la misión de la universidad, el amor por el conocimiento, por el saber, formar tipos atentos. Uno transmite el fuego, por ahí no enciende y enciende años después.

- **¿Cómo describiría esa evaluación, con relación a:**

  -El año de la carrera en que se ubica

Mirá, el otro día nos preguntaban por que no hay una materia así en 2do o 3er año, que seria como un colchón para ayudarlos a ellos a pensar de otra manera, de no aceptar lo dad, de por si es una materia incomoda, no vende certezas, el otro día le dimos a leer un articulo que terminaba con preguntas, y ellos decían como es esto, y les decíamos, bueno, lo que pasa es que ustedes están acostumbrados a tener las cosas cerradas, los contenidos atados, certezas y no es siempre así...nosotros queremos

personas que se pregunten, que cuestionen al docente, y esto es nuevo para ellos, empezamos a darles herramientas para situarse.

-El resto de las materias

La conexión seria mucho mejor si tuviéramos un nivel en el ciclo intermedio, 2 o 3 año, porque les permitiría a ellos una visión mas completa de que no existe una única manera de ver las cosas, aprenderían a plantear problemas, a tener una línea argumentativa, que tiene que ver con lo metodológico finalmente, tendría que ver entonces con todas las materias. La conexión de los fundamentos básicos de t y c es dar un instrumental un andamiaje conceptual para que el alumno aprenda a plantear problemas, y eso sirve para todas las materias, para diseño, para historia, para visual, para todas. Seria como la base epistemológica.

-La formación general del estudiante

Formar estudiantes atentos, como te decía al principio, atentos y críticos.

-La utilidad en su futura vida profesional

Mas que para la vida profesional, como ser humanos, tipos críticos y atentos, no ingenuos.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fue construyendo la evaluación en la cátedra?**

Creo que somos inquietos, y eso hace que cada año uno vaya buscando la mejor forma de llegar a los alumnos, a mi me interesa como docente sentir que llego al alumno, y hago cualquier cosa por llegar al alumno y despertarlo, darle conocimientos pero sobre todo enseñarles a pensar y utilizo todos los argumentos.

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Fuimos haciendo mas compacto el programa, las clases no son tan largas pero no baje el nivel, lo que va dando los años es que tenemos mas claro que es lo necesario, que en este cuatrimestre tenemos estas cinco cosas básicas sobre lo que hay que trabajar...yo no paso 50 diapositivas, el año pasado por ejemplo me enoje, porque veía que a los chicos les costaba prestar atención, y todo porque yo me concentre en una sola diapositiva, y les dije, claro, ustedes si yo les pasara 50 diapositivas estarían contentos con tantos dibujitos y eso los sacude, y ahí reflexionan, y esta bien.
Una estrategia que tenemos, que con mi JTP que tiene muy buen nivel, nosotros tenemos tres niveles, la teórica, la reelaboración de la teórica y la discusión de textos, donde se van asentando, debatiendo y discutiendo cuestiones básicas.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Como te decía, fuimos ajustando, eso es lo que dan los años de experiencia.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

No creo que sea una cuestión de plantearse innovación, que a veces es la estrategia de vender mas, creo que no, que lo que hay que hacer es volver a las fuentes, como llegar mejor al alumno, si eso es innovación mejor, pero las estrategias de innovación estéticas por ejemplo, vos lo sabes, forman parte del consumo. Creo que también esta bueno hacer una reflexión critica de la innovación por la innovación misma.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Totalmente, lo hemos hecho; al principio, por ejemplo, empezábamos del arranque con el planteo del problema, y no daba resultado, porque no tenían los elementos, entonces cambiamos por un esquema de fuertes insumos al comienzo y baja participación de ellos que se va invirtiendo a lo largo del cuatrimestre. La tesis dura aprox. un año y medio desde que termina la cursada, y tienen instancias de corrección con los ayudantes, y ahí se juega un poco lo que a nosotros nos interesa plantear, que a nosotros nos interesa, que sepan plantear problemas, en general son muy descriptivos, y nosotros queremos hacerlos superar esto y adquirir capacidad de poder ver problemas en lo que analizan, superar la adjetivación.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

No trasciende la cátedra, seria bárbaro compartir estas cosas, hay que ver si interesa, con el otro taller tuvimos un par de charlas, preocupados por el nivel de los alumnos, porque nosotros hacemos al inicio una evaluación diagnostica, y tenemos un perfil bajísimo, terrible, y son alumnos que están cursando 5 y 6 año. El tema de la tesis lo eligen con el docente, y nos interesa que tengan el sentido critico del arquitecto que estudian en un marco de producción, y de referencia. Van desde análisis concretos de arquitectos, Pelli, Cedron, pero no descriptivo, el cuentito, sino problemas instalados en otro nivel de debate, reciben un par de clases metodológicas, que son herramientas básicas para hacer el trabajo, unos han analizado los shoppings, los countries, este boom metropolitano de las ultimas décadas, etc.

Comentarios:

ENTREVISTA DOCENTE N 4	Código AT-C3

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Titular, dedicación parcial.
Antigüedad en la cátedra	Treinta años.
Tareas que desempeña	Titular del taller
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Titular, JTP, tres auxiliares graduados y tres alumnos.
Cantidad promedio de alumnos	Cien

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué creés que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Me parece que tiene que ver dos cuestiones, una es que a ellos les cuesta mucho escribir, entonces en esta evaluación, que tiene mucho de conceptual y de teórico a pesar que es una materia técnica, que vos le des casi todo escrito, y ellos tengan que poner cruces, puede andar por ahí una de las razones, aunque si ellos no justifican la elección, no se les da por válido...este es un tema muy largo...esta es una de las razones, por otro lado la idea de ellos es que si esta es una materia técnica se trabaja bastante en taller, con planos, con detalles constructivos y que vos después les hagas preguntas teóricas, creo que puede andar por ahí, este es un parcial, y es diferente a todos los demás.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

Es que se abandona la idea tradicional, y se evalúan conceptos teóricos para una materia eminentemente técnica.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Cuando vos me dijiste que los alumnos señalaban este examen como innovador, la verdad es que me sorprendió, fue la primera vez que tuve una noticia de este tipo, no

pensé que les interesaba, pensé que eran cosas que uno hacia, pero que ni les interesaba. Tampoco se les han hecho muchas encuestas para saber si les interesan.

- **¿Y para la cátedra?**

Yo tengo una cátedra de ayudantes simples, pero porque tienen mucha práctica profesional, vienen solo a dar clase, y de pronto, que se interesen en la cosa pedagógica, es muy importante, porque no tienen ni la práctica ni las ganas como los que estamos todo el día acá. Entonces para mi que se interesan en mejorar las evaluaciones, tiene mucho valor para mí.

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Tenemos dos parciales de estos a lo largo del año, es para sintetizar o lograr una síntesis de todo lo visto en un cuatrimestre, se ha visto en clases teóricos a la par que se va haciendo un practico, son globalizadotes de cada cuatrimestre.

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

Respecto de la oportunidad respecto de la carrera, me parece que ya han adquirido una serie de conocimientos para poder hacer este tipo de evaluación conceptual teórica,
Respecto de las otras materias no tenemos una coordinación horizontal, lo estamos intentando en el ciclo con el ejercicio integrador, es muy difícil integrar a los profesores, creo que los profesores de diseño no saben que yo tomo esto...lo mismo me pasa a mi con lo que hacen en diseño.
Yo creo que estas materias técnicas, como el avance tecnológico es constante, nunca el conocimiento es estático, tienen que actualizarse continuamente, yendo a exposiciones, pero creo que este tipo de exámenes, a nosotros nos sirve para ver si tienen la cabeza abierta para después ir a buscar a un libro lo que necesitan, pongo la cruz pero justifico.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Es relativamente nueva, era mas tradicional, de preguntas y respuestas, pero nos dimos cuenta que a veces uno hace pregunta pensando en lo que el alumno tiene que contestar y a veces el alumno contesta otra cosa entonces como evaluás eso, otra razón, mas anecdótica, es que nos costaba muchísimo entenderle la letra, y tardaba horas en responder, y tener un alumno mas de dos horas haciendo un examen es un

disparate, entonces, bueno fueron varios los motivos para hacer este tipo de exámenes, pero las preguntas las estamos cambiando permanentemente, porque enseguida se arma el mercado negro de las preguntas.
Esto le cuesta mucho al JTP y a la cátedra, porque todas las preguntas estar interconectadas.

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Como te decía, dejamos de preguntar pensando en la respuesta que tenían que dar, y les pedimos que piensen, elijan y justifiquen.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Cambiaron, cambiaron.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

En términos de riesgos siempre esta el riesgo que no estudien y la peguen con la cruz, a pesar que las preguntas mas sustanciosas requieren justificación, aunque siempre esta el riesgo que vayan a un examen sin estudiar.
Ahora, este examen me limita a lo conceptual, no me sirve para evaluar detalles constructivos, planos.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

No, yo enseño exactamente igual, lo que modifique es la forma de evaluar.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

En cuanto al equipo docente, la trabajamos en acuerdo, están conformes. En cuanto a la institución, estamos en soledad, parece que no les interesa. Aunque creo que las materias proyectuales también tendrían que tener contenidos teóricos que se evalúen, que se plasmen en un papel, y no tener que esperar al postgrado.

Comentarios:

Me sorprendió que nombraran esta materia, porque uno piensa que no les interesa tanto, que solo les interesa el diseño, pero eso esta cambiando de a poquito, yo tengo el taller de la noche y son las diez y media y todavía están en clase, se interesan y ven que lo técnico les sirve y es importante. Además es la primera vez que tengo tres ayudantes alumnos, que aprobaron la materia y pidieron hacer la práctica, venir a las reuniones de cátedra, ver la cocina de la materia, estar en contacto con la bibliografía...

Mi cátedra es una cátedra donde todos tienen mucha experiencia de obra, y eso de venir de la obra a dar clase, se lo transmiten a los alumnos, y eso es muy importante porque durante muchos años no hemos tenido obra en el país, ahora que la construcción se ha reactivado, llevarlos a visitar obras, es muy importante para los alumnos. La única que no tiene obra soy yo, pero la he tenido que reemplazar por una gran preparación académica.

ENTREVISTA DOCENTE N 5	Código AT-C4

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto simple
Antigüedad en la cátedra	Treinta años.
Tareas que desempeña	Adjunto a cargo
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Adjunto y JTP
Cantidad promedio de alumnos	25

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Primero no es una calificación tradicional, nivel, bajo nivel o sobrenivel, anda por ahí, no es una evaluación tradicional
Segundo porque si no cumplió con los objetivos o los parámetros que se le fijaron, que eran por ejemplo, desarrollo de la exposición, pertinencia académica correlato con los contenidos de todo el año, nivel académico, bueno, tendrás que recuperarlo, todas las veces que sea necesario, esto es así en el taller y en el introductorio.
Otra alternativa de lo innovador es que nuestros trabajos solo se aprueban con diez, y recuperaran las partes que no aprueben hasta que este bien.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

Nosotros fijamos un camino, el alumno puede elegir otro e independiente de las estrategias que nosotros proveamos y aprobar igual, siempre que los conocimientos se verifiquen. El objetivo de la cátedra es que el alumno aprenda.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

El alumno tiene que preparar una exposición, y eso puede ser; les pedimos que piensen.

- **¿Y para la cátedra?**

El aprendizaje es socializado, todos aprendemos de todos. Intercambio de experiencias.

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Nosotros con esta manera de evaluar intentamos desacralizar la figura del docente, elevar la figura del alumno, que desde sus conocimientos vulgares tienen conocimientos para interpretar la realidad, no sólo el docente tiene conocimientos, el alumno también los tiene; aprendemos todos. Aprendemos a ser mas flexibles con nuestras estructuras de pensamiento y les enseñamos a ellos también, a ser mas flexibles. Aprendemos a ver la realidad desde distintas ópticas, y como sumatorias de subjetividades, para construir verdades.

-Como se combina esto con una materia tecnológica?

No hay recetas, construimos entre todos la realidad. Al alumno, en el área tecnológica, que tiene sus reglas físicas estrictas, bueno es innegable, pero eso no tiene que coartarte sino ser una herramienta para diseñar mejor.

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**
  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

En los talleres nuestros se relacionan todos los niveles, con el resto de las materias, estamos hablando del día y la noche.
En todos nuestros niveles es así, en L les enseñamos a usar el castellano básico, si llegas a 6to año y no sabes usar el idioma vas a tener problemas y así en cada nivel del taller hay una exigencia que hace a la formación del estudiante. Les sirve a ellos y al resto de los alumnos, en especial porque están en la mitad de la carrera, tienen mayor soltura para preguntar a los demás, todos participan. El trabajo del seminario Se asimila mucho a la actividad profesional. Te da las herramientas para ir y encarar un trabajo de este tipo en la calle. Tienen, como buen ejercicio profesional, atenerse al código y en función de eso estudian que es lo que se puede hacer. Metemos los temas que no se daban en ninguna materia y que están en la calle y no se ven ni siquiera en diseño.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**
- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Antes que yo tomara este nivel lo tenía otro profesor, que hacia hincapié en lo conceptual, se les preguntaba y los chicos respondían, diez preguntas de carácter conceptual que los chicos tenían que responder. De eso que era escrito, nuestra materia es técnico constructiva, entonces no puede ser narrada totalmente, y las preguntas de esa época quedaron como parcial domiciliario. Tener un número reducido de alumnos te permite hacer estas cosas.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Les damos un tema, con 15 días de antelación, investigan y lo analizan dentro de la pertinencia a los contenidos de la cátedra, verán como lo presentan, en grupos de a dos, y así preparan su exposición, relación con otros temas, calidad conceptual etc.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

La satisfacción de los productos supera mi propuesta original. Hoy dos alumnas que el año pasado aprobaron con diez, hoy se incorporaron a la cátedra y mostraron a los que hoy están empezando su trabajo, que es lo que ellos van a tener que hacer.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Sí, claro. Como venís con grupos chicos, todas las semanas se corrige entre todos, es una evaluación permanente de todo el año, clase a clase. Es parte del proceso, no es traumático, hay algunas más formales que otras. El temor por la evaluación viene desde la infancia, y la evaluación ha sido un elemento de castigo. Uno vive en su vida cotidiana eligiendo, evaluando y sos evaluado, entonces si no tenés miedo de salir hoy así vestido y con el cabello al viento, si esas cosas de la vida cotidiana no te dan miedo, por qué tenerle miedo a la evaluación en la educación, si sirve para ver como andás y ajustar.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

En primero lo hacíamos, tomábamos los proyectos de la cátedra x y se los hacíamos analizar constructivamente con las cosas reales. En la institución no, no, en la institución no creo.
Creo que desde esta cátedra y desde la cátedra X, le agregamos mucho al aprendizaje de los chicos; los chicos salen fascinados con esta materia y con x, pero hay demasiadas cosas en juego en una institución y se olvida lo que es el objetivo de la institución, que es formar buenos profesionales, la FAUD tiene sentido si forma buenos profesionales, si para eso tenés que capacitarte, es otro cantar, la investigación, etc. Es para formar buenos profesionales, pero todo para formar buenos profesionales, en el grado y en el postgrado.

Comentarios:

Es más fácil hacer una evaluación esquematizada, pero si no le ponés pasión, mientras yo me siga divirtiendo con mis alumnos, cuando yo me aburra con esto me voy. La cátedra es permeable a mejorar.

ENTREVISTA DOCENTE N 6	Código M-II

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto simple
Antigüedad en la cátedra	Treinta y dos años.
Tareas que desempeña	De titular y de JTP (Doy teoría y llevo la parte administrativa)
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Titular, 3 Adjuntos y dos JTP y 15 ayudantes
Cantidad promedio de alumnos	250-300

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Ellos valoran una cátedra que está organizada, no sólo en las evaluaciones, en todo. Venían acostumbrados a evaluaciones en papelitos lo mas chiquito posible para que salga mas barato, a veces hasta escrito a mano, con ejercicios de respuestas abiertas...

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

No puedo hablar de una evaluación propuesta totalmente innovadora, es quizás un tipo de prueba algo diferente a lo que ellos estaban acostumbrados. Durante muchos años, esta materia estuvo un poco abandonada de la mano de dios, sobre todo mate I. Desde que me hice cargo, me propuse sacarla a flote, cambiar algunas cosas. Una de esas cosas fue plantear un formato estable para las evaluaciones, una impresión cuidada, diagramación cuidada, previendo lugares para contestar, distintos tipos de ejercicios, por ahí lo que a ellos les resulta novedoso es esto.
Ellos valoran también que es una cátedra organizada en todo.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Y, de repente les aparece una prueba más cuidada, donde todo esta diagramado, donde están pensados los espacios. Esto es nuevo para ellos en Matemática, a mí me

ha ayudado mucho la maestría que estoy haciendo sobre la enseñanza de la matemática en la carrera de arquitectura.

- **¿Y para la cátedra?**

Y, lo de la maestría ha sido de gran ayuda, permanentemente estamos poniéndole problemas y ejemplos reales en arquitectura. en realidad la verdadera propuesta innovadora es la que haré en mi concurso, este es solo un tipo de evaluación en marco más general de la propuesta docente.

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

La evaluación es parte del mismo esquema y proceso de enseñanza-aprendizaje...

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**
  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

Mirá, cuando yo empecé a cursar esta Maestría de la enseñanza de la matemática, en Tucumán, al principio me quisieron desalentar, que la hiciera sobre la enseñanza en ingeniería, pero no, yo se, mal que mal, cómo enseñar matemática en ingeniería, pero la quise hacer en arquitectura; ahora me voy a cursar dos materias especificas sobre la enseñanza del matemática en arquitectura. A mí me costó la adaptación a arquitectura, al principio era muy rígida, ahora, permanentemente les estamos poniendo ejemplos reales a la carrera, cosa que usan...
A ver, entiendo que les sirve para el cálculo de estructuras, en general el pensamiento matemático les sirve para cualquier tarea profesional, más una carrera como Arquitectura. que tiene mucho que ver con los espacios, con la geometría, nosotros hemos mucho hincapié en la geometría porque nos parece fundamental par la actividad de arquitectos.
Hay matemática en primero y segundo, sin embargo siempre hay alumnos que la dejan, la dejan y se recibe con esto, y esto no puede ser, es perjudicial para ellos.
Entonces, nosotros hace un tiempo que estamos poniendo hincapié en las evaluaciones. en que el alumno apruebe la cursada, que las evaluaciones parciales sean aprobadas para que el alumno rinda rápidamente el final, para desalentar que dejen matemática para recibirse, porque no los beneficia en nada para la carrera si la dejan Le damos mucho peso a la cursada, y las evaluaciones tienden a apoyar y estimular esto.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Empezamos de a poco, si tomamos los alumnos que cursaron hace diez años, y los comparamos con los de ahora, hay una diferencia muy grande; empezamos cuidando la diagramación, organizando el material, revisando los ejercicios, que eran poco atractivos para los alumnos.

Seguimos con lo que llamamos material introductorio (todo el material que necesitan conocer sobre la cátedra y la materia). Tienen toda la información el primer día de clase, tienen exámenes de otros años, y eso es buenísimo porque esos ejercicios los hacen.
Yo he llegado a la conclusión que si el que está arriba da ejemplo de trabajo y organización, tira líneas, hace cosas, automáticamente la cátedra se organiza, el resto se va acomodando.
Al principio cuesta un poco, pero después, por ejemplo, a fin de año tenemos una reunión y evaluamos lo que se hizo en el año, se hacen aportes...Los matemáticos somos organizados de por si, así que es cuestión de organizar desde el principio y ellos valoran eso. Sobre todo los arquitectos que tenemos en la cátedra, se han integrado muy bien, han aportado mucho para mejorar las evaluaciones con ejercicios interesantes para los alumnos...

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**
- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

En lo formal el cambio en la diagramación y el cuidado del material. En los contenidos, las evaluaciones han ido mejorando porque están pensadas para un estudiante de arquitectura, no para estudiantes de matemática o ingeniería, y esto les interesa y les sirve.
Yo quisiera poder hacer antes de la evaluación formal una auto evaluación, que es muy interesante...pero como todo precisas más tiempo, con una clase semanal es difícil... eso te requiere de una clase, y no la tenemos.
Nosotros hace un tiempo que tuvimos que implementar tomar los parciales fuera del día de clase, porque si no, no alcanza.
A los docentes no les gusta mucho venir el sábado a tomar examen, pero hay que hacerlo.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

Es buena, y todavía hay mucho por hacer...Yo quisiera hacer mas cosas, pruebas diagnosticas, pruebas de auto evaluación antes de los exámenes...Pero hemos mejorado mucho. Los problemas que tenemos para implementar mas cosas tiene que ver con la cantidad de alumnos.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Como te decía, cada cosa que mejoramos en la evaluación se traslada a la enseñanza y viceversa.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

Si, yo lo note más en los docentes arquitectos, que son personas valiosas, y debe tener con su formación. Las propuestas que han venido de ellos, como el ejercicio

integrador, o el ejercicio motivador (que esta en carpeta, para darle sentido inicial a temas complejos) han sido propuestas de ellos.
En general todos los docentes de la cátedra acompañan bien.
Respecto del ámbito institucional...En la práctica no tenemos una gran interconexión con las otras materias, no va mas allá de alguna demanda puntual de algún docente de que demos un tema para que después él pueda dar otro tema...Entre las matemáticas si, pero con las estructuras, por ejemplo, es muy incipiente.

Comentarios:

Me parece interesante ver cómo ha ido cambiando el perfil de los alumnos
En los últimos años lo veo un poco mejor, tal vez por el curso de ingreso...eso nos costaba porque teníamos que evaluar para atrás, ahora tenés un cierto nivel mas o menos asegurado...y a partir de ahí un piso cierto, en general al alumno de Arquitectura no le gustan las matemáticas, se enganchan mas cuando vamos a la parte de las aplicaciones, con cónicas, por ejemplo, vemos muchos ejemplos...
Me gustaría evaluarlos desde más lugares, algo que proponía es evaluar por portafolios, buscar una obra de arquitectura y proponer ver los problemas matemáticos en esa obra...para mí es muy valioso...Además un Arquitecto es una persona que anda con su portafolio en mano, en la práctica seria complicado por la cantidad de alumnos, y ahí no se si la cátedra me acompañaría...por ahí en segundo, que son menos...

ENTREVISTA DOCENTE N 7	Código U-I-II

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Titular Parcial
Antigüedad en la cátedra	Dieciocho
Tareas que desempeña	Teóricos y planificación integral de las asignaturas.
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	En total e los dos niveles, somos 11 auxiliares; muchos tienen asignación de funciones.
Cantidad promedio de alumnos	Noventa por curso. (Total en los dos niveles ciento ochenta)

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Creo que para ellos, lo innovador además de que sean evaluaciones a libro abierto, es que tienen que "hacer", no contestar lo que dice el libro, sino hacer algo con lo que dice el libro.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

Para nosotros, la evaluación es mas procesual que una instancia...lo innovador es el seguimiento y monitoreo, poder ver en cada momento donde estás parado.
Mirá, nosotros sostenemos que la evaluación debe ser procesual, en consecuencia tenemos aprobación de tipo promocional, es mejor para los alumnos y también para los docentes, todos estamos comprometidos todo el año...

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Nosotros pensamos el curso como uno solo, los dos niveles, entonces vemos temas de gestionar lo que se aprende, y eso les interesa, porque es la realidad, por lo general utilizamos juegos de roles...se avisa con antelación, se distribuyen los roles, se estudia, se presenta un caso y lo resolvemos...los que no tienen un rol toman nota y participan

de la evaluación...ellos ven que no es solo lo que dicen las teorías, sino que hay intereses, intervienen muchos factores, y la calle es así...

- **¿Y para la cátedra?**

Nosotros entendemos que el título los habilita en esta área, la del urbanismo, y hay que conocer las teorías y ver cómo se aplican, cómo se juegan esas teorías en la práctica...se entrevistan actores sociales calificados, se ven casos puntuales y se analizan.
Para nosotros la evaluación es eso, el monitoreo y el seguimiento que después termina en una nota, pero no hay una instancia, no se patean penales...es una actividad permanente dentro de un proceso.

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Para nosotros evaluar es evaluar las unidades didácticas, que constan de actividades prácticas, evaluaciones escritas, participación, en función de los objetivos terminales y específicos, en base a eso se evalúa...algunas de esos objetivos aparecen en las evaluaciones, que son a libro abierto, y siempre implican hacer algo, no decir algo...entonces, cuando termina el parcial se hace una vuelta para ver los límites y alcances de las teorías, y qué resultados diversos da la aplicación de una misma teoría...
Eso tiene su dificultad, porque ellos hasta este momento no ven nada de urbanismo, y como te decía, el título los habilita.
Evaluación y enseñanza los entendemos juntos, sobre todo por la práctica en el ámbito del urbanismo, si es así en tu práctica es así en la enseñanza...no es lineal, se retroalimenta permanentemente...el único problema son los tiempos de trabajo para la cátedra, yo viajo[1], entonces tenemos que hacer las reuniones entre viernes y sábado

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

Respecto del año de la carrera en que está, ese es un aspecto que no es favorable, estamos muy al final de la carrera, recién cuando la conocen les empieza a interesar, pero hasta que no llegan, ni saben de qué se trata. Pero en realidad, hay correlatividades mas formales que reales, más que con diseño, algunas correlatividades con historia serian mas claras en I y con diseño en II.
En cuanto al resto de las materias, en su momento había más articulación...últimamente no. Hace unos años, con gente de geografía, y de económicas, hacíamos un trabajo común, cada uno planteaba su mirada, pero el

[1] El docente reside en Buenos Aires y viaja viernes y sábado a la FAUD a dar clase.

tema integraba...con diseño estamos dando una optativa, a veces nos trae beneficios y a veces problemas...porque no han sido contemplados en diseño.
Respecto de su formación como estudiantes y futuros profesionales, la primera actividad que hacen tiene que ver con la vivencia de la ciudad...la problemática urbana desde la vivencia de ellos, después empiezan a sistematizar. La idea es sistémica, entender los contenidos a partir de establecer vínculos...para nosotros hay que enseñar a pensar complejo, no analítico, como se enseña en la facultad...pero esto hay que discutirlo dentro del plan de estudios.
Mira básicamente, por lo que hemos charlado con los alumnos les abre otras visiones que antes no habían tenido en cuenta...no les podemos dar la capacitación para trabajar en urbanismo, yo lo se, yo trabajo en planificación urbana, pero sí les damos la idea de cierta humildad porque tienen la incumbencia pero en realidad es un modelo de fantasía, el de estrella, y la realidad es que no sos una estrella, sino que en realidad sos un trabajador de la administración pública...y nada mas. Que entiendan que cuando vos construís y te equivocas hay un costo para el cliente, cuando te equivocás en planeamiento, el costo es social.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

En una época daba el proceso de urbanización en acá latina...y lo dejamos de ver por falta de tiempo, y eso no se ha suplido...y servia para entender la lógica de la relación entre sociedad y estado...Ahora trabajamos la lógica de la globalización, que es mas fuerte... por eso te decía, lo innovador, no sé...a veces experimentamos en las optativas, hacemos técnicas de escenificaciones...eso se hacia muy participativo, y al final se hacia una vuelta de evaluación...ahora no tanto porque estamos haciendo hincapié en el diseño...
Los temas se han ido modificando, y eso hace que no burocraticemos las cosas...no estamos en piloto automático...

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Mira, nos hemos encontrado, que no están leyendo mucho...no es una tendencia...varía año a año...
Eso es otra cosa que hacemos, y no es compulsivo, se les pregunta sobre lo que leyeron, no es para poner nota, pero se verifica para avanzar, y si han leído, qué es confuso para aclararlo...pero siempre llevamos los temas a lo cotidiano...la globalización, por ejemplo, y tratamos de no dar los temas tan masticados...ellos tienen que corroborar las teorías con la realidad...

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Y algunas cosas como credo, se mantienen, algunas, te fui contando, las experimentamos y las abandonamos...lo que nos ha quedado, aun con las modificaciones del plantel docente, enseguida entra en la dinámica, rotamos los docentes entre niveles, y eso hace que todos sepamos de todo...

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

Mirá, básicamente tratamos...aunque se logra hacia el final, de que entiendan y capten las estrategias...Por ejemplo, hemos hecho un parcial sobre la pobreza (y siempre les decimos, nosotros no somos "pobrólogos", estudiamos la pobreza en función de la ciudad)...después del examen, había una mesa de respuestas espontáneas frente a un problema concreto...y al comparar las respuestas del parcial, lo políticamente correcto con lo que ellos anónimamente harían...bueno, eso es una forma de cursar una carrera, no una materia...lo que contesta tiene que fundamentar...no es innovador, se sienten cómodos, no hay bajada de línea, hay una línea, pero se puede dialogar, negociar, gestionar cómo llegar a los objetivos...si hay cosas que son el núcleo duro, pero la forma de llegar... hay libertad, la única regla es avisar antes.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

No generamos ni temor ni inseguridad, se les permite decir lo que quieran...si son posiciones muy equivocadas, lo que se exige es fundamentar...y se sigue adelante.
En realidad que se incluyan contenidos de otras materias...en realidad debiera estar dado desde las planificaciones de la carrera...
Por ejemplo, nosotros tenemos problemas de historia urbana...no sabemos si lo saben, si lo vieron alguna vez...
Otro problema es que los docentes debieran trabajar en el tema urbano...pero es difícil, el medio no presenta muchas posibilidades...el medio local no provee de gente que esté trabajando en el tema.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

No...es una experiencia nuestra...nosotros estamos muy aislados...acá los sábados no ves a nadie...la institución termina los viernes...

Comentarios:

Hay un tema...la FAUD no tiene lógica, tenemos problemas de espacio en un medio que esta vacío[2]...mañana tengo teórico y no sé si voy a tener aula apropiada...no sé cómo no se pueden resolver...tenés problemas para el uso de los equipos, si hay maestría reservan el cañón 24 hs, en una facultad que es un pañuelo...

[2] El docente se refiere a los días sábados

ENTREVISTA DOCENTE N 8	Código AHC-HII

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto exclusivo
Antigüedad en la cátedra	Diecinueve en la cátedra y seis en el cargo.
Tareas que desempeña	Coordinar el contenido del programa, los trabajos prácticos y el 80% de los teóricos
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Un titular del taller, y en la asignatura adjunto, JTP y tres ayudantes.
Cantidad promedio de alumnos	80-120

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

No se, nosotros lo que hacemos es ir siempre cambiando y probando qué cosas dan mejor resultado...pero siempre "a ojo", porque ninguno tiene formación pedagógica...

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

A veces, notamos que les faltan herramientas de análisis, -tal vez es un problema de comunicación entre los niveles-, y hacemos hincapié en cómo comunican...en comunicar lo que aprenden, y les decimos, "en unos años van a tener que convencer al cliente que eso que está en el plano se verá así en la realidad, y lo tendrán que dibujar", porque así es la vida profesional.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Me parece, por la encuesta final que hacemos nosotros, que en general los alumnos valoran las relaciones humanas docente-alumno...y también tal vez ellos puedan percibir que acompañamos "tiempos pedagógicos", porque hemos comprobado, por ejemplo, que a mitad de año hay un cambio, como que se da un salto, entonces cambiamos las modalidades de enseñanza y evaluación.

- **¿Y para la cátedra?**

La cátedra tiene un buen entrenamiento de participación, entre todos proponemos y después elegimos, pero la innovación se va dando en el grupo.
El problema es que a veces "jugamos de memoria"...y nos creemos que está todo tan sabido porque hace tantos años que nos conocemos...

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Y, el objetivo mas obvio es verificar si lo que dimos quedó, quizás es muy conductista, no hay nada más complejo...A veces cuando vemos que hay una dificultad en un examen y que se repite, paramos y explicamos o descartamos la pregunta y a la clase siguiente arrancamos de ahí...y eso no lo consideramos un fracaso, es bueno, porque las evaluaciones también tienen que servir no solo como verificación de ellos sino también para verificarnos nosotros.

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**
  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

Y...tanto no nos preguntamos respecto de su vida profesional...en realidad sí respecto de lo comunicacional, a aprender a ver y a comunicarse...su vida profesional es eso...tenemos que comunicar, charlar, hablar, trasmitir conocimientos para un inspector municipal, un obrero, el cliente...; una particularidad de nuestra profesión es ésa, que tenemos interlocutores muy variados...de capacidad...de cultura etc.
En cuanto a los contenidos no nos cuestionamos mucho...tal vez sería autodestructivo.
Respecto del resto de las materias, cuestionamos no tanto en horizontal, sino en vertical...hacia atrás...que no traen lo que metodológicamente deberían traer...y eso no es culpa de las cátedras, la facultad debería pensar en eso...ni siquiera tan metodológico, porque es medio adoctrinante. Con otras materias, hacia arriba, nos pasa por ejemplo con diseño, que nos cuestionan que por ser innovadores al final no les damos los temas clásicos que ellos precisan para diseño...
Es una preocupación cómo vienen, que no saben dibujar ni bocetar, con la computación pasa que no saben dibujar y hacia arriba, nos preocupa lo que nos digan...a veces por complacer a diseño no damos nada de urbanismo, y nos preocupa, al final de año hacemos un balance y vemos esas cosas.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Y, es bastante participativo...los cuatro o cinco que hemos quedado (porque hemos perdido gente excelente que estuvo de adscriptos y que hemos perdido porque nunca

consiguieron que les pagaran)...pero a pesar de eso, como te decía, quedó una buena gimnasia participativa, somos pares, entre todos proponemos y después elegimos, a veces lo desarrolla el que lo propone u otro, pero la innovación se va dando entre todos.

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

A mi me preocupa mucho que lo que antes era tema o búsqueda de investigación, ahora no puede ser motivo de evaluar porque los alumnos ponen una palabra en Internet y les aparece millones de cosas...entonces estamos trabajando en los procesamientos mas instantáneos en clase, que no puedan ir a Internet, incluso les damos material lo mas crudo posible, si conseguimos un manifiesto de la época mejor, que esté lo menos mediatizado posible. Que cuando recurran a la computadora sea algo intelectual.
Antes había cuatro libros que el docente se los sabia de memoria, y al evaluar, rápidamente podías decirle al alumno "esto es textual de tal autor", ahora es imposible conocer las diez mil páginas de Internet, entonces nunca sabes si se copiaron o entendieron.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

No es una evolución darwiniana, es un cambio que vamos haciendo. A veces encontramos cosas de hace diez años que estaban buenas y nos preguntamos por que los dejamos...
La tendencia en este momento, aunque no sé si hablar de tendencia, por lo menos en lo que estamos trabajando, es en proponerles a los alumnos menos trabajo de búsqueda y más de procesamiento de información cruda...que le agreguen teoría a los objetos, que puedan aprender a leer a ver los objetos. Pero eso tiene problemas prácticos de implementación, necesitamos poner plata de nuestro bolsillo para darle a los alumnos el material, que no esta mal, porque yo gano mas que el resto de los integrantes de la cátedra, pero tiene problemas de implementación.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

No quiero vender lo que hacemos, pero lo que pasa es que como a mi me gusta tanto lo que hago...En general a todo el grupo nos gusta mucho lo que hacemos. Incluso trato de aprender de otros docentes, en la manera de dar las clases, en las técnicas que utilizan, los "trucos" que tienen.
A veces hemos intentado, por ejemplo darle menos teóricos para ver si leían mas, pero vimos que mas allá que uno sea mas o menos innovador en el práctico, la cuestión de que se les plante un tipo adelante y les diga cosas parece ser mas efectivo.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Y... algunas cosas un poco mas no sé si lúdicas, mas integrales, como hacer el guión de una película, o una historieta, aunque dan resultados muy desparejos, pero a nosotros esas cosas nos interesan porque los alumnos integran con creatividad y nuestra carrera tiene mucho de creatividad
Este año estoy intentando, no se si innovar, estoy cambiando algunas cosas, intenté hacer un roll playing, con la Barcelona de la época de Gaudí, estaban los personajes, estaban Gaudí, Güell, un intendente inventado de la ciudad que era socialista...pero no dio resultado, nadie quería actuar, no entendían qué era lo que tenían que hacer...
En la optativa lo hacemos y da mejor resultado...porque los ponemos en un problema concreto, no tienen tanto que situarse en época, tal vez será por eso...

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

Y...podría ser un poco más institucional..,pero también depende más de las personas. Podría, o debería haber un espacio institucional, pero también depende de las dedicaciones, un simple no tiene tiempo para eso...
Esta cátedra tienen la ventaja que yo soy exclusivo, pero por otras cosas, entonces nadie me cuestiona qué es lo que estoy haciendo en cada momento, y dedico los tiempos como los necesito. El espacio institucional es importante, pero también depende de las ganas de la gente, por más institucionalidad, si no hay interés de la gente...Por ahora la cosa es de pasillo, tenemos amigos en todas las cátedras, entonces hablamos estas cosas de manera informal.

Comentarios:

Uno de los problemas que tenemos son los alumnos condicionales, sobre todo los de Diseño Industrial[1], para quienes la correlativa a nuestra materia es sociología, pero hemos comprobado que no hacen la interrelación entre lo que ven en sociología y lo que damos en historia...ellos dicen que si los alumnos de arquitectura no la tienen porqué ellos la van a necesitar...
Si pasa con otras materias, con visual, con diseño, a veces usan conceptos o herramientas de esas materias...no con sociología, la que por reglamento sería la correlativa.

[1] La asignatura esta homologada para las dos carreras.

ENTREVISTA DOCENTE N 9	Código AT-ES-III

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Prof. Adjunto a cargo, dedicación simple.
Antigüedad en la cátedra	Dieciséis en la cátedra y doce como adjunto.
Tareas que desempeña	A cargo de la cátedra (la de titular)
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	Un adjunto, JTP y cuatro auxiliares.
Cantidad promedio de alumnos	120-140

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Es simple, porque es la realidad...los ponemos en la tierra, damos la realidad, no es fantasía, es lo primero que van a hacer en la calle, desde el primer día en una obra...cómo solucionar problemas, cómo reconocer los materiales, sus calidades...las otras materias son muy ideales, la nuestra es la realidad...y entonces se entusiasman.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

No sé si es innovador, pero el choque es la realidad, y nosotros se lo explicamos así a los alumnos, acá todo lo que hacemos es lo que pasa en la calle...no hay fantasía...y de eso los chicos se dan cuenta.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

En principio el parcial no tiene una fecha única, el alumno puede elegir la fecha para darlo, cuando él se siente más preparado, eso les resulta diferente, pero es acumulativo, se siguen agregando los temas que se van dando.

Después, que los chicos traen un proyecto de ellos, y sobre eso se trabaja, entonces todos los problemas son distintos, y eso es nuevo para ellos, porque no es teoría...
Siempre después de clase, después de explicar un tema les decimos, bueno, después de la clase, salgan y miren la realidad.
Otra cosa es que no nos llevamos los exámenes y a la clase siguiente venimos y le damos la nota, los corregimos acá y siempre terminamos charlando con cada uno y explicando.

- **¿Y para la cátedra?**

Es una cátedra seria, se cumplen los horarios, los exámenes, todo, y después los alumnos reconocen eso. La pasamos bien, toda la cátedra esta a gusto y no hay problemas de trabajo lástima que no tenemos mas tiempo para dedicarle a la materia...

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Evaluamos sobre todo el concepto que tiene el alumno de lo que está haciendo...sea el ejercicio que sea, aun si lo resolvió mas o menos, evaluamos el concepto que tiene detrás de eso, porque la realidad le demanda tener los conceptos para poder aplicarlos. Aun en el examen final, resuelven el trabajo práctico, y después le preguntamos por qué lo resolvió así, qué tuvo en cuenta, y ahí están los conceptos...no lo numérico, eso se puede arreglar, los conceptos tienen que estar...

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

  -El año de la carrera en que se ubica
  -El resto de las materias
  -La formación general del estudiante
  -La utilidad en su futura vida profesional

Respecto del año de la carrera, y del resto de las materias, hay problemas de contenidos muy serios, por ejemplo un típico déficit es que ven (X tema) a fondo con nosotros cuando ya han diseñado con ese tema desde hace dos años, sin haberlo visto bien...habría que cambiar esto de manera coherente.
Cuando cursan esta materia, y la aprobaron, ellos diseñan mejor, con más criterio, lo que pasa es que ya se están recibiendo...les sirve para su vida profesional, vienen con sus proyectos de la calle, aunque chicos, y lo traen para resolver problemas puntuales.
Acá se habla de precios de verdad, de marcas...de lo que van a tener que resolver en la calle, no hay lugar para la fantasía, como te decía.

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Desde que yo arranqué, puse este tipo de evaluaciones...se fue modificando, pero la idea se mantiene. La cátedra se lleva bien, todos trabajan en el tema afuera, nadie improvisa, y los chicos se dan cuenta

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Agregamos mas temas, vamos variando, pero la idea se mantiene. Acá no hay lugar al "verso", los ayudantes todos trabajan en esto y eso se traslada a lo que hacemos adentro de la facultad. No podría ser de otra manera, no podríamos hacer una cosa en la profesión y enseñar otra.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

El alumno trae un problema de la calle, que el docente desconoce, y entonces el docente tienen que empezar con eso, a resolverlo, no como en otros casos que una cátedra tiene un trabajo práctico que repite todos los años, le cambia los valores y lo repite y lo repite. Acá no, acá todos los problemas son distintos porque vienen de la realidad...y para el ayudante también es bueno, se puede cansar, pero nunca se aburre, es como estar en la calle...el docente tiene que tener experiencia en la calle, si no no puede trabajar así.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

Yo estoy muy conforme, y lo ves en el reconocimiento de los chicos, en comparación con los otros niveles que son muy teóricos, en cambio acá, con nosotros, vemos la realidad de la calle.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Y si, vos fijate que los docentes también traen sus problemas de la calle, y le cuentan a sus alumnos cómo resolvieron tal o cual problema. Otra gran ventaja que yo rescato es la presencia, la asistencia del ayudante, no falla nunca, y eso los chicos lo aprecian.
Los alumnos nos traen problemas de la calle, cosas reales para que les ayudemos, eso es la realidad.
Tenemos alumnos Maestros Mayores de Obra que traen problemas concretos de sus obritas, y hay que resolverlos, o alumnos que ya son casi arquitectos y traen sus problemas y hay que resolverlo, y eso los alumnos lo valoran y se entusiasman...

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

La cátedra acuerda, pero no hay articulación en horizontal, muy poca, cada nivel hace lo que quiere...y con el resto de las asignaturas, hemos intentado...dar charlas, con el profesor X, pero no...no sirve. Son experiencias aisladas que al alumno no le sirven.
Pero todo lo que hacemos queda en la cátedra, no trasciende más allá de los docentes y nuestros alumnos.

Comentarios:

Los alumnos están cortos de vocabulario, tienen muchos problemas de ortografía, nos preocupa que estos alumnos van a ser arquitectos con estos problemas...

Habría que agregar horas de laboratorio, en contacto con los materiales, ensayos de materiales...son muchos alumnos, a obra no van, va solo un 10%...además es un problema de seguridad...tenemos laboratorio, pero es difícil, son muchos alumnos y es difícil coordinar los horarios fuera del horario de cursada
Y esto iría en beneficio del alumno porque eso es también la realidad, hay que trabajar un poco más.

La facultad es muy incomoda para dar clase, las exposiciones esta bien, pero las correcciones en el salón de teóricos...no, ahí no sirve para nada. El mismo lugar para la teoría y para la practica no sirve...entonces en esas condiciones los chicos no trabajan en clase...y eso hace que cuando tienen una dificultad, tienen que esperar a la clase siguiente para preguntarle al ayudante.

Y después los exámenes, si todos los meses hay examen, si no lo haces fuera del horario de clase, cuando das clase?

Seria bueno que el trabajo practico...cada ayudante que tienen entre 30 0 40 alumnos, pueda explicar a su grupo el TP, y no uno solo a los 120, eso es por el espacio.

Hay un treinta por ciento de alumnos que están a la deriva...y van pasando...y así sigue viaje y eso es inevitable, un treinta por ciento que por compromiso la lleva bien, un 20 por ciento que realmente le interesa.

Tienen problemas con matemática? Si, un poco, nosotros, lo único que usamos es la parte aritmética, no podemos dar cosas que llevan análisis matemático porque los alumnos no lo saben pero todavía les cuesta hacer un pasaje de términos, o se confunden unidades de medida, a esta altura de la carrera...

Para mi la carrera debería ser mas tecnológica, mas de base, sacar un poco de otras asignaturas y centrar mas en diseño y tecnología...

Los alumnos ven que hay materias que llevan horas de facultad y de estudio que le quitan tiempo para las tecnologías y el diseño.

La representación técnica en computadora andan bien, pero la mano les falla, y la prolijidad y eso con un cliente no va...y eso también es la realidad.

ENTREVISTA DOCENTE N 10[1]	Código AHC-HII

1. PERFIL

Cargo y dedicación	Profesora Adjunta. Dedicación Parcial.
Antigüedad en la cátedra	14 años.
Tareas que desempeña	Coordinación y diseño del curso. Dictado de clases teóricas. Diseño de pruebas parciales. Exámenes finales. Formación de docentes
Cantidad y dedicación de docentes que componen la cátedra	1. Prof. Titular. Dedicación Exclusiva. 1 jefe trabajos prácticos. Ded. Exclusiva. 4 auxiliares de 1era. Dedicación simple. 1 auxiliar adscripto graduado. 1 auxiliar adscripto alumno. 2 auxiliares adscriptas (becarias CONICET)
Cantidad promedio de alumnos	120

2. SELECCIÓN ESTUDIANTIL

- **¿Por qué cree que los alumnos señalaron su cátedra y sus evaluaciones como innovadoras?**

Si se toma como experiencia de evaluación el caso de los trabajos prácticos, creo suponer (no puedo contestar por los alumnos....) que se refiere a la gran libertad interpretativa aceptada y estimulada desde los docentes como propuesta de cátedra No sólo en cuanto a características creativas de soportes y formas de presentación , sino también en lo referente a formas de acceso y tratamiento de las temáticas abordadas. Si bien existe un muy pautado proceso metodológico, los alumnos pueden moverse dentro de él con absoluta libertad de trayectoria.

- **¿Considera esta experiencia una propuesta innovadora de la práctica evaluativa?**

[1] Entrevista contestada por correo electrónico

Si bien aún no salgo de mi asombro...(pues supongo por lo expresado más arriba) que los alümnos se deben referir a los prácticos...igualmente hay un ingrediente agregado en los últimos años, en las clases previas a las pruebas parciales , que consiste en la explicación minuciosa de todas las características de la prueba que se les ha de tomar. Esto es, en clase y en contacto con todo el material de fichas de cátedra y con la bibliografía básica en mano, se les va punteando tema por tema, todos los contenidos involucrados en la futura prueba y se les brinda una infinidad de preguntas modelo para que tomen conocimiento exacto de la naturaleza y tenor de los conocimientos que se le van a requerir. Las preguntas además son respondidas en la misma explicación y se muestra en que parte de las fichas y libros se encuentra exactamente aquellos datos y conocimientos que se han extractado para contestarla. Como los trabajos prácticos están enfocados en paquetes temáticos que además responden a las unidades temáticas de los parciales, cada grupo de trabajos involucrado en una unidad se cierra con la confección de un "mapa conceptual" o grilla de relaciones entre temas y con el contexto. Las grillas hechas por los alumnos forman también parte de esta detallada explicación seleccionando y mostrando ejemplos de relaciones y conclusiones no sólo, bien confeccionadas sino también inéditas, creativas y hasta ingeniosas. Estos mapas son las guías con las que los alumnos están autorizados a trabajar en el parcial. (Pero hemos eliminado – A LA ANTIGUA... - la presencia de fichas y libros en los exámenes.

- **¿En que aspecto se constituye en innovadora para los alumnos?**

Lo único que nos queda muy claro es no hay nada que genere mas tranquilidad y soltura a la hora de afrontar una situación de examen o prueba, en los alumnos, que la ausencia total de misterio. Hemos comprobado que si las reglas, alcances y el develamiento total de expectativas de logro se realizan a priori (y no aparecen contradicciones luego ante la primera experiencia) se gana una confianza de parte del alumnado que afloja toda tensión y fomenta un ambiente de trabajo durante la prueba que aleja por completo toda fantasmagoría. Insisto ...si eso es innovador, a lo mejor tiene que ver sólo con la actitud de los docentes en el sentido de que el alumno ve, siente y confirma que nadie reserva sorpresas ni decepciones para él. (resumen : honestidad, sinceridad y HUMILDAD...pero eso no es definible desde lo académico....sino desde lo humano y depende de la condición del excelente grupo con el que trabajo.)

- **¿Y para la cátedra?**

Apertura de mente en cuanto a bajarse del pedestal.

3. EVALUACIÓN PERSONAL

- **¿Cuál es para la cátedra el objetivo central de la evaluación? ¿Y de la/s evaluación de la materia en general?**

Hay dos componentes en la cuestión de la evaluación según vemos en nuestro grupo: Verificar el aprendizaje de los contenidos que de acuerdo al plan de estudios nos corresponde enseñar y transmitir y la evolución en el desarrollo de los procesos reflexivos y críticos del alumno por un lado y, por el otro, la evaluación debería ser el "barómetro" a través del cual podemos ponderar nuestro trabajo, esto es, niveles de

acierto y pertinencia, grado de inteligibilidad de nuestro discurso, la necesidad o no de replanteo de estrategias e intervenciones pedagógicas etc.
En cuanto a la evaluación en nuestra materia en particular el énfasis u objetivo primordial, si bien los contenidos son materia insoslayable, lo que se busca verificar (no estoy segura con cuanto éxito...es esta gradual evolución en la capacidad reflexiva y crítica del alumno, de su facilidad mayor o menor de establecer relaciones entre temas planteados en términos problemáticos o aún la propia capacidad de problematizarlos por sí mismo.

- **¿Cómo describiría sus evaluaciones, con relación a:**

-El año de la carrera en que se ubica

En el tercer año de la carrera, ya es imprescindible, (si no lo ha hecho antes...) que el alumno pueda provocar ese "despegue" en su práctica reflexiva que le permita sin miedo desarmar, revertir, asociar y replantearse cualquier problema vinculado con los conocimientos específicos que le toque abordar y aún con la naturaleza particular que tales conocimientos poseen, esto es, no sólo el problema en sí , más, la estructura sustentante de tal problema. En esos términos creemos que las evaluaciones que realizamos están bien intencionadas y orientadas hacia lo que consideramos básico para esta etapa de la carrera.

-El resto de las materias

En general (porque la realidad es que sólo sabemos cómo evalúan otras cátedras en otras materias a través del relato de los alumnos) daría la sensación de que tenemos puesto el énfasis mucho menos que el resto en ocupar en exceso el tiempo material del alumno en interminables y agobiantes entregas de trabajos y mucho más en pocas y claras pero ineludibles reglas de juego...

-La formación general del estudiante

Nosotros a penas podemos entrenarlos para abrir los ojos, aprender a mirar y luego pensar lo que creen (y digo creen) que vieron. Y después no sé...dejar ir alumnos con ojos muy abiertos...

-La utilidad en su futura vida profesional

Es de Perogrullo contestar que los errores históricos sirven para no cometer los presentes...porque se cometen igual y siempre se inventan nuevos....pero en una de esas....

4. HISTORIA DE LA INNOVACIÓN EN LA CÁTEDRA

- **¿Cómo se fueron construyendo las evaluaciones en la cátedra?**

Desde el delirio de romper con las obsoletas estructuras de evaluación como el examen, a la vuelta al examen (y si es posible oral, para desarrollar el don perdido de la palabra, por tanto múltiple choice que no obliga ni a poner un sí o un no...y tanta

teatralidad que sólo divierte a los docentes....) Desde el sueño de abrir las mentes al modesto objetivo de entrenar la escueta mirada. Desde el gran despliegue. en escenográficos fracasos donde el alumno entiende que es todo juego pero nunca entendió las reglas y entonces todo vale y la desorientación lo envuelve todo a la pequeña pero firme seguridad de que el "momento pedagógico" no es un parque de diversiones sin que esto lo haga poco atractivo.

- **¿Qué aspectos de la evaluación cambiaron con relación a sistemas anteriores?**

Concisa y clara inteligibilidad – recuperación del rol del docente evaluador desde la comprensión del alumno. Precisión más exhaustiva de niveles y patrones de ponderación de las capacidades y conocimientos, para todo el cuerpo docente.

- **¿Cuáles persisten/cuáles se mantuvieron? ¿Por qué?**

Persiste el esquema de examen tradicional... por redescubrimiento de sus virtudes insospechadas.

5. EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- **¿Cómo calificaría a la experiencia? ¿Cómo la juzga? ¿Cuáles son los aportes, beneficios, problemas, riesgos, hallazgos a partir de ella?**

Como inevitable aprendizaje de la experiencia....Beneficios? claridad para los alumnos y disminución de la ansiedad y el miedo. Riesgos? Posible anquilosamiento...y juegos mecanizados.

- **¿Cuáles son los aspectos/instancias de la cursada que se vieron modificadas a partir de la implementación de esta propuesta? ¿Tuvo alguna incidencia en la enseñanza? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?**

Tanto clases teóricas como trabajos prácticos se fueron ajustando para que funcionaran como recordatorios y reiteraciones deliberadas en las que el alumno, por repetición y repaso encuentre coincidencias con el discurso explicativo de la cátedra en dónde todo remite a aquello que él mismo debe lograr por sí y para sí y que los docentes van a ayudar a concretar a través de explícitas estrategias.

- **¿Incide esta experiencia en los docentes de la cátedra, en los alumnos y en el ámbito institucional: en la facultad? ¿Cómo?**

No, no debe haber compartimentos más estancos que los de un ámbito de enseñanza universitaria

Comentarios:

c. DOCUMENTOS

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO-UNMdP
Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo
Curso 2006.

Profesor a cargo de Cátedra:
Docentes:
Docente adscripto:

1. Consideraciones Generales sobre el Curso
Fundamentación de la Propuesta

El fin de siglo XX permite observar una compleja situación cultural, a las complejas relaciones que se tramán entre lo local y lo global con una cada vez mayor permeabilidad de las distintas fronteras (geográficas, culturales, disciplinares) se suma, consecuentemente, la pérdida de las relaciones naturales de la cultura con sus territorios geográficos y sociales.
El debate en torno a lo posmoderno (o moderno-posmoderno) ha generado equívocos relativismos en torno a interpretaciones excluyentemente estéticas que soslayan una reflexión sobre problemas más sustantivos conducentes a una comprensión crítica de esta tensión contemporanea que plantea el mundo globalizado entre "desterritorialización y reterritorialización", entre lo local y lo global.

Se espera en ese sentido aportar a formar profesionales como ciudadanos activos y atentos en un mundo cada vez más gLobalizado (me permito la mayúscula) por una feroz e insaciable racionalidad económica. Como ya es sabido, esto ya no puede entenderse en términos de fronteras geográficas, sino como una red económico-financiera planetaria por sobre los poderes políticos. No hay así fuera ni dentro y cada espacio local, finalmente cado uno, construye su propia frontera como espacio de relación, de negociación y también de resistencia a lo que disuelve los valores y derechos ciudadanos y potencialidades de cada región. Por eso nos interesa trabajar sobre este campo de saber y práctica en esta perspectiva.

En este marco, se puede observar una disciplina, también en crisis, que se debate en las últimas décadas entre el hermetismo artistizante de una arquitectura que se transforma en puro lenguaje y su disolución en otras prácticas.

Este cuadro se completa con una formación disciplinar de grado muy débil en un doble aspecto, por un lado respecto de la adquisición de un saber que favorezca una capacidad de pensamiento crítico capaz de deconstruir los discursos que subyacen a la cada vez mayor multiplicación de lenguajes y por otro, de un conocimiento de la historia local.

Esta doble ausencia implica una carencia sustantiva a la hora de contribuir a "situar" críticamente al alumno en el complejo campo cultural contemporáneo y en su área disciplinar.
Por ello "teoría y crítica" implicará para este curso una doble articulación que apunte a una teoría del proyecto historicamente y socialmente situada. Primero, la dimensión teórica como el conjunto de saberes, teorías, prácticas proyectuales, técnicas disciplinares y artefactos arquitectónico-urbanos considerados como potenciales materiales para la reflexión sobre el proyecto y para una teoría del proyecto histórica y socialmente situada. Segundo, la dimensión crítica, para objetivar, a partir del analisis de su historicidad, a las distintas producciones en su campo de especificidad disciplinar; en su contexto socio-productivo y en sus relaciones de funcionalidad, resistencia y conflicto con las tensiones propias de la gLobalización.
Por ello, los objetivos generales de este curso aportarán conocimientos en dos niveles:

1. al conocimiento de la cultura proyectual contemporánea y un conjunto sistemático de saberes sobre los procesos internacionales, locales y regionales, con el fin de aportar al alumno anclajes culturales mas sólidos con su medio y favorecer un posicionamiento crítico de su práctica en un mundo gLobalizado.

transtextualidad-. Por otro lado, el desarrollo de otras alternativas disciplinares con la gestión participativa del hábitat.

III. La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y límites del Plán Estratégico.

1.Ciudad y territorio, mutaciones contemporáneas, la disolución de la ciudad compacta tradicional.

2.Arquitectura y ciudad en la contemporaneidad. Mutaciones contemporáneas en las formas de construcción del hábitat y experiencias del habitar -pueblo, ciudad y metrópoli-: "tipo consagrado" y procesos de desterritorialización.

3.Las nuevas tecnologías y las transformaciones en la cultura urbana. De la ciudad como *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. La discusión de lo público y lo privado. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina. Análisis crítico del Plán Estrategico.

Estos núcleos temáticos serán la base de los núcleos teóricos que se desarrollarán en las clases y en la bibliografía a debatir.

En este marco los alumnos formularán un problema para desarrollar en el trabajo práctico.

4. Trabajo práctico

El trabajo práctico propone abordar casos que podrán ser seleccionados en el ámbito local, regional o internacional (una obra de arquitectura o una intervención urbana, vivienda de tejido, una manzana, el trazado) desde una perspectiva crítica que indague sus procesos de constitución en el marco analítico-interpretativo que se ha desarrollado precedentemente . La cátedra también contribuirá con materiales para que el alumno construya sus datos. La estrategia de selección del objeto a trabajar por parte del alumno estará dada por su opción de interés a partir de los núcleos temáticos presentados por la cátedra y la bibliografía específica, donde con el asesoramiento del docente, seleccionará un tema y un caso entre las opciones presentados por la cátedra para el desarrollo del trabajo práctico. Su eje de indagación seguirá a la formulación de un problema, que surgirá del cruce de los nucleos temáticos, la bibliografía y el caso seleccionado.

Como parte de la aprobación de la cursada se realizarán tareas de lectura y debate de textos. Se incluirá un informe de los nucleos teóricos expuestos en cada clase y un breve informe con los "problemas" principales subyacentes en cada artículo, se entregará el mismo día de discusión del texto y servirá como control de asistencia e instancias de aprobación de trabajos prácticos.

El desarrollo del trabajo práctico se organizará en dos fases con la siguiente secuencia de tareas e instancias de entregas parciales.

-La Fase 1, Definición de tema, caso y problema:

Etapa 1, aproximación a los núcleos temáticos del programa de cátedra (punto 4) a partir de bibliografía, transferencia de teóricas y trabajo con el docente.

Etapa 2, selección de núcleo temático y del caso de estudio. Bibliografía, búsqueda de materiales y construcción de datos del trabajo. Formulación del problema.

Etapa 3, descripción y primera aproximación analítica al caso en el marco del problema planteado.

ENTREGA PARCIAL Fase 1.

-La Fase 2, Crítica: planteo y desarrollo de línea argumental

Etapa 4, planteo de índice y estructura argumental del trabajo.

Etapa 5, desarrollo de la contextualización temática y la situación del problema, presentación del caso y selección de ejemplos para el análisis.

Etapa 6, análisis crítico de por lo menos una obra y conclusiones provisorias.

ENTREGA PARCIAL Fase 2

PREENTREGA Y APROBACIÓN DE CURSADA

Lectura de texto para clase siguiente:
- "El impacto de la globalización sobre la estructura espacial y social de las ciudades", de J.Borja y M.Castells, cap. II del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Taurus, Méjico (2000) , *pag. 35-67*
"Planes estratégicos y proyectos metropolitanos" en J.Borja y M.Castells, cap. VII del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.*Taurus, Méjico (2000) , pag. 235 a 262 (revisar los Anexos).

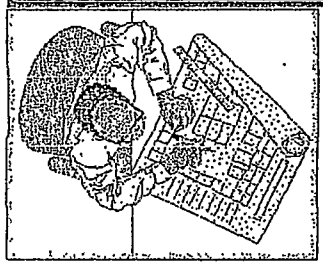
Nucleo conceptual III: La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y límites del Plán Estratégico.
IX. Clase Teórica: De la ciudad comò *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de contemporaneos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina.
Práctico en dos etapas:
1. Teórica sobre Método de investigación aplicada al trabajo práctico: identificación de tema, caso y problema.
2. planteo y discusión grupal de temas y/o casos para el trabajo práctico.
Lectura de texto para la clase siguiente:
"Problemas y objetivos" Unidad IV del libro *Metodología de la investigación*, de Pineda, E, alvarado, E y Canales, F, Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA, 1994. pag.39-54.

Trabajo de Taller: desarrollo del trabajo práctico
X. Clase Teórica: ¿Cómo se plantea un *problema* y los objetivos de una investigación? Elementos constitutivos de un problema.
Práctico: trabajo de taller, Fase 1: corrección tema-caso-problema.
XI. Entrega Fase I.
Práctico: corrección individual.
XII. Trabajo de Taller
Práctico: corrección Fase 2: estructura del argumento del trabajo.
XIII. Trabajo de Taller
Práctico: corrección colectiva e individual Fase 2: estructura del argumento del trabajo.
XIV. Entrega FASE 1 y FASE 2.
XV. Aprobación de cursada y crítica individual.

6. Bibliografía complementaria.

Argan.G: *El arte moderno I – II*, Edt. Fernando Torres, Valencia, 1975.
Burke, P: *Formas de hacer historia*, Edit.Alianza, Madrid, 1993.
Cacopardo.F (edit): *¿Qué hacer con la extensión? Mar del Plata, Ciudad y Territorio, siglos XIX y XX*. Edit. Alianza, Buenos Aires, 2001.
Canclini, N.G: *Culturas Hibridas*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1992. *Consumidores Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.*
Chartier.R: *El mundo como representación*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1992
Dupuy, G: El urbanismo de redes, Edit. Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Barcelona, 1998.
Echeverria, J: *Telépolis*, Edit. Destino, Barcelona, 1994
: *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995
Fernandez.R: La Ilusión Proyectual, FAUD-UNMdP, Mar del Plata, 1996.
"La Lógica Tipologista":*Las Lógicas Proyectuales. Pensamiento contemporáneo y procedimientos procedimientos proyectuales.* Material de Cátedra. Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismos. FAUD-UNMdP. Inédito
Ginzburg. C: *Mitos, Emblemas e Indicios*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1989
Guell, J.M: *Planificación estratégica de ciudades*, GG, Barcelona, 1997.
Hernandez, M: "De la tipología" del libro *La invención de la arquitectura*, Celeste Ediciones, 1997, pag. 145

Universidad Nacional de Mar del Plata / Facultad de Arquitectura



LEGISLACION DE OBRAS

De la Arquitectura y del Arquitecto

Terminología específica

Objetivos generales

Objetivos específicos

Desarrollo analítico del Programa

Bibliografía

Cronograma

La creación arquitectónica constituye un proceso en el que participan todas las cualidades espirituales del arquitecto, entre ellas la imaginación y la capacidad de convertir en realidad la idea imaginada.

El arquitecto percibe al hombre como una totalidad interior exterior. Por ello al comenzar el diseño va generando posibilidades de expresión al usuario, para que él, a su vez, pueda expresarse a través de su hábitat.

Al diseñar el arquitecto debe tener en cuenta la relación existente entre lo constante, lo estructural, y lo necesariamente cambiante y modificable, de elementos que responden a distintos habitantes, a tiempos distintos y a distintas cosmovisiones.

Consideramos la responsabilidad del arquitecto no solo como la del creador de formas y aun de espacios mas o menos armoniosos, sino como la más comprometida de contribuir, desde el enfoque de los problemas del hábitat, a la solución de las necesidades materiales y espirituales de toda la población. Arquitectos interesados en para quiénes y para qué trabajan.

Creemos que a partir de estas necesidades, cuya comprensión profunda requiere la participación activa de los propios interesados y presupone la integración de equipos interdisciplinarios, se podrá encontrar un camino apto para enfocarlas y resolverlas.

Debemos pensar que los usuarios deben ser sujetos y protagonistas de la solución de sus necesidades de hábitat y deben crearse las condiciones socio- políticas que las permitan. La arquitectura será entonces un proceso que comenzará por la asimilación de la necesidad material y espiritual humana; que pasará por el desarrollo proyectual desde el programa a los esquemas más globales y se realizará en forma más interdisciplinaria cuanto más amplias sean las escalas abarcantes.

Proceso donde, desde la política hasta la actividad vecinal, intervienen en forma activa, y que llega de manera más específica a la creación de los espacios concretos. Esta imagen ya no se podrá discutir a partir de cánones estéticos relativamente estereotipados, sino según se corresponda o no al desarrollo del proceso.

Según la calidad con que satisfaga la necesidad material: funcionamiento, confort, circulaciones, tecnología adecuada y posible dentro de nuestro medio, correcta utilización de los recursos económicos, etc. y la necesidad espiritual con la que se interrelaciona constantemente, proporcionando el equipamiento para la más plena calidad de vida y un ámbito que rescate lo valioso de nuestra herencia cultural y enriquezca las vivencias cotidianas del hombre.

Solo el "consumo" de la arquitectura, su uso, permite juzgarla en una nueva calidad. Solo el usuario cierra relativamente el ciclo transformando con su vida lo realizado, volviendo a ser protagonista de un nuevo proceso donde ya se ha cambiado su necesidad, donde la interpretación de su forma de hábitat es un nuevo comienzo para la arquitectura y donde la arquitectura puede haber dejado una impronta cultural, patrimonio ya de la comunidad.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

LEGISLACION DE OBRAS

PROFESOR A CARGO [redacted]

EQUIPO DOCENTE: [redacted]

TERMINOLOGIA ESPECIFICA
OBJETIVOS GENERALES:

- INCORPORAR AL LENGUAJE COTIDIANO EL VOCABULARIO ESPECIFICO BASICO.
- ADQUIRIR Y FIJAR LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CADA UNIDAD TEMATICA.
- REFLEXIONAR SOBRE LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CADA UNIDAD TEMATICA
- ANALIZAR LAS RELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CA UNIDAD.
- INFERIR LAS RELACIONES ENTRE LAS CONCEPTUALIZACIONES TEORICAS, REALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL Y LA REALIDAD CONCRETA DE L OBRAS.
- OPERAR SOBRE DICHA REALIDAD A PARTIR DE LAS CONCEPTUALIZACION TEORICAS.

La construcción de esta terminología especifica, como parte del conocimiento, es conveniehacerla desde:

- Las conferencias
- Las charlas
- Las prácticas de simulación
- Las fichas de cátedra
- Toda la bibliografía que el alumno considere conveniente y, por sobre todo, OBSERVACION DIRECTA.

Debe ser original y confeccionada a partir de la reflexión personal de cada uno. De no ser así, sirve para nada.

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO-UNMdP
Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo [redacted]
Curso 2006.

Profesor a cargo de Cátedra: [redacted]
Docentes: [redacted]
Docente adscripto: [redacted]

1. Consideraciones Generales sobre el Curso
Fundamentación de la Propuesta

El fin de siglo XX permite observar una compleja situación cultural, a las complejas relaciones que se tramán entre lo local y lo global con una cada vez mayor permeabilidad de las distintas fronteras (geográficas, culturales, disciplinares) se suma, consecuentemente, la pérdida de las relaciones naturales de la cultura con sus territorios geográficos y sociales.
El debate en torno a lo posmoderno (o moderno-posmoderno) ha generado equívocos relativismos en torno a interpretaciones excluyentemente estéticas que soslayan una reflexión sobre problemas más sustantivos conducentes a una comprensión crítica de esta tensión contemporanea que plantea el mundo globalizado entre "desterritorialización y reterritorialización", entre lo local y lo global.

Se espera en ese sentido aportar a formar profesionales como ciudadanos activos y atentos en un mundo cada vez más gLobalizado (me permito la mayúscula) por una feroz e insaciable racionalidad económica. Como ya es sabido, esto ya no puede entenderse en términos de fronteras geográficas, sino como una red económico-financiera planetaria por sobre los poderes políticos. No hay así fuera ni dentro y cada espacio local, finalmente cada uno, construye su propia frontera como espacio de relación, de negociación y también de resistencia a lo que disuelve los valores y derechos ciudadanos y potencialidades de cada región. Por eso nos interesa trabajar sobre este campo de saber y práctica en esta perspectiva.

En este marco, se puede observar una disciplina, también en crisis, que se debate en las últimas décadas entre el hermetismo artistizante de una arquitectura que se transforma en puro lenguaje y su disolución en otras prácticas.

Este cuadro se completa con una formación disciplinar de grado muy débil en un doble aspecto, por un lado respecto de la adquisición de un saber que favorezca una capacidad de pensamiento crítico capaz de deconstruir los discursos que subyacen a la cada vez mayor multiplicación de lenguajes y por otro, de un conocimiento de la historia local.

Esta doble ausencia implica una carencia sustantiva a la hora de contribuir a "situar" críticamente al alumno en el complejo campo cultural contemporáneo y en su área disciplinar.
Por ello "teoría y crítica" implicará para este curso una doble articulación que apunte a una teoría del proyecto historicamente y socialmente situada. Primero, la dimensión teórica como el conjunto de saberes, teorías, prácticas proyectuales, técnicas disciplinares y artefactos arquitectónico-urbanos considerados como potenciales materiales para la reflexión sobre el proyecto y para una teoría del proyecto histórica y socialmente situada. Segundo, la dimensión crítica, para objetivar, a partir del analisis de su historicidad, a las distintas producciones en su campo de especificidad disciplinar; en su contexto socio-productivo y en sus relaciones de funcionalidad, resistencia y conflicto con las tensiones propias de la gLobalización.
Por ello, los objetivos generales de este curso aportarán conocimientos en dos niveles:

1. al conocimiento de la cultura proyectual contemporánea y un conjunto sistemático de saberes sobre los procesos internacionales, locales y regionales, con el fin de aportar al alumno anclajes culturales mas sólidos con su medio y favorecer un posicionamiento crítico de su práctica en un mundo gLobalizado.

2. aportes teóricos, conceptos e instrumentos de análisis para una comprensión crítica de los mecanismos y procesos de producción de artefactos disciplinares y del hábitat construido.

2. Objetivos Generales

1-aportar marcos interpretativos que apunten a una perspectiva problematizadora y comprensiva de los procesos de producción y transformación de las prácticas profesionales y no profesionales de construcción de la arquitectura y la ciudad que sitúe al alumno en forma crítica en su contexto histórico-cultural.

1a- aportar instrumentos conceptuales para comprender y analizar la relación local-global.

1b- transferir soportes epistemológicos, teóricos e instrumentos analíticos operativos para comprender los procesos de producción del hábitat construido y las relaciones entre sociedad, arquitectura en sus territorios locales.

2-contribuir a capacitar para formular problemas desde una posición crítica para comprender el contexto de producción de la teoría subyacente en artefactos construidos y proyectos.

Objetivos Específicos:

-aportar elementos teóricos y metodológicos para comprender las relaciones entre los aspectos sociales, económicos, productivos, disciplinares y materiales constitutivos de la arquitectura y la ciudad, a partir de un modelo interpretativo que vincule escalas microanalíticas (sociales, biográficas, disciplinares) y globales (económicas, políticas o institucionales) de construcción de la arquitectura y la ciudad.

-situar este material analítico en el campo de reflexión sobre la práctica del proyecto, como operativo para situar las distintas estrategias proyectuales en las tensiones entre globalización y los territorios locales.

-ofrecer un entrenamiento analítico, en el área de especificidad de la cultura material, para formular interpretaciones (nuevas hipótesis o lecturas) en torno a los problemas planteados o los núcleos teóricos presentados en el programa del curso.

-transferir conocimientos para comprender las transformaciones históricas y contemporáneas en los modos de habitar urbano.

-capacitar al alumno para la conceptualización y ejercicio de la crítica a través de:

1.incentivar el desarrollo de un pensamiento exploratorio y problematizador

2.comprender al concepto de teoría en un doble rol, por un lado identificar y distinguir las diferentes perspectivas e indagar la historicidad y contexto de producción en la constitución de los artefactos materiales; por otro, entender a la teoría como potencial material de acciones proyectuales.

3.introducirlo a aspectos científicos de producción de conocimiento con un énfasis en la articulación de los siguientes cuatro puntos: deconstruir discursos, formulas problemas, construir datos con información original y elaborar una línea argumental coherente.

3. Núcleos temáticos y teóricos

El curso propondrá tres núcleos temáticos:

I. Local/Global

1-La dinámica global/ local. Sujeto y lugar de "enunciación de discursos". La construcción del "margen" en el discurso gLobalizador. Formulación de problemas y de estratégias para construir prácticas y discursos críticos "situados" en la tensión local-global.

II. La cultura de la Posmodernidad y sus emergentes disciplinares

1.La posmodernidad, su historicidad y sus características constitutivas.

Modernidad y postmodernidad: continuidades históricas, especificidades y las lógicas de sus nuevos emergentes estéticos

2.Tensiones disciplinares de la arquitectura contemporanea. Por un lado, la operativización de invariantes conceptuales de la posmodernidad. El aplanamiento de la historia y el sentido y el repliegue en la experimentación con la multiplicación de estrategias de invención -traducciones y

transtextualidad-. Por otro lado, el desarrollo de otras alternativas disciplinares con la gestión participativa del hábitat.

III. La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y límites del Plán Estratégico.

1.Ciudad y territorio, mutaciones contemporáneas, la disolución de la ciudad compacta tradicional.

2.Arquitectura y ciudad en la contemporaneidad. Mutaciones contemporáneas en las formas de construcción del hábitat y experiencias del habitar -pueblo, ciudad y metrópoli-: "tipo consagrado" y procesos de desterritorialización.

3.Las nuevas tecnologías y las transformaciones en la cultura urbana. De la ciudad como *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. La discusión de lo público y lo privado. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina. Análisis crítico del Plán Estrategico.

Estos núcleos temáticos serán la base de los núcleos teóricos que se desarrollarán en las clases y en la bibliografía a debatir.

En este marco los alumnos formularán un problema para desarrollar en el trabajo práctico.

4. Trabajo práctico

El trabajo práctico propone abordar casos que podrán ser seleccionados en el ámbito local, regional o internacional (una obra de arquitectura o una intervención urbana, vivienda de tejido, una manzana, el trazado) desde una perspectiva crítica que indague sus procesos de constitución en el marco analítico-interpretativo que se ha desarrollado precedentemente . La cátedra también contribuirá con materiales para que el alumno construya sus datos. La estrategia de selección del objeto a trabajar por parte del alumno estará dada por su opción de interés a partir de los núcleos temáticos presentados por la cátedra y la bibliografía específica, donde con el asesoramiento del docente, seleccionará un tema y un caso entre las opciones presentados por la cátedra para el desarrollo del trabajo práctico. Su eje de indagación seguirá a la formulación de un problema, que surgirá del cruce de los nucleos temáticos, la bibliografía y el caso seleccionado.

Como parte de la aprobación de la cursada se realizarán tareas de lectura y debate de textos. Se incluirá un informe de los nucleos teóricos expuestos en cada clase y un breve informe con los "problemas" principales subyacentes en cada artículo, se entregará el mismo día de discusión del texto y servirá como control de asistencia e instancias de aprobación de trabajos prácticos.

El desarrollo del trabajo práctico se organizará en dos fases con la siguiente secuencia de tareas e instancias de entregas parciales.

-La Fase 1, Definición de tema, caso y problema:

Etapa 1, aproximación a los núcleos temáticos del programa de cátedra (punto 4) a partir de bibliografía, transferencia de teóricas y trabajo con el docente.

Etapa 2, selección de núcleo temático y del caso de estudio. Bibliografía, búsqueda de materiales y construcción de datos del trabajo. Formulación del problema.

Etapa 3, descripción y primera aproximación analítica al casó en el marco del problema planteado.

ENTREGA PARCIAL Fase 1.

-La Fase 2, Crítica: planteo y desarrollo de línea argumental

Etapa 4, planteo de índice y estructura argumental del trabajo.

Etapa 5, desarrollo de la contextualización temática y la situación del problema, presentación del caso y selección de ejemplos para el análisis.

Etapa 6, análisis crítico de por lo menos una obra y conclusiones provisorias.

ENTREGA PARCIAL Fase 2

PREENTREGA Y APROBACIÓN DE CURSADA

5. Orden de clases teóricas, prácticos y bibliografía específica.

Nucleo conceptual I: LOCAL/GLOBAL

I. Clase Teórica: Presentación. Programa de Cátedra. Contenidos básicos y Objetivos. Conceptos de Teoría y de Crítica. Formulación de problemas y estrategias de situación en la dinámica global-local.

Lectura de texto para clase siguiente:

-1."Enunciar/Interpelar desde el margen. Las metáforas de la intemperie". Laura Scarano. *Dispositio XXIII*-51 (1999), Universidad de Michigan, pag. 1-12.

II. Clase teórica: La dinámica local-global en la cultura contemporanea. ¿Cómo situarse criticamente en esta realidad? Enunciación crítica de problemas.

Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para clase siguiente:

"Introducción: El proyecto histórico" de M. Tafuri, Introducción del libro *La esfera y el laberinto*, Edit. GG, Barcelona, 1984, pag. 5- 21.

III. Clase Teórica: La *crítica I:* la descripción, el comentario, el análisis y la interpretación crítica de producciones culturales en el contexto de emergencia de la obra y de su posicionamiento en la tensión local-global. La pregunta por el sentido de la obra y las características del trabajo analítico-crítico. Crítica de la crítica, la crítica operativa y la crítica no operativa. El rol de la crítica en un mundo gLobalizado.

Práctico: debate de texto asignado.

IV. Clase Teórica: Clase Teórica: La *crítica II.*

Práctico: continuidad de debate sobre texto asignado en clase II..

Lectura de texto para clase siguiente:

-."La lógica cultural del capitalismo tardío" de F. Jameson, Cap. 1, *Teoría de la Postmodernidad*, Edit. Trotta, Madrid, 1991, pag. 23-83.

Nucleo conceptual II: La cultura de la Posmodernidad y sus emergentes disciplinares

V. Clase Teórica: La Posmodernidad. Alcance teórico del concepto, aspectos filosóficos y estéticos y sus relaciones con las conductas proyectuales contemporaneas.

Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para la clase siguiente:

"La lógica formalista", capítulo 7 de las Lógicas del Proyecto, Roberto Fernandez, CAPBA-FAUD-UNMdP.

VI. Clase Teórica: Tensiones disciplinares en la práctica del proyecto: Entre la participación social y el proyecto como práctica autónoma artística.

F.Gehry: El proyecto como práctica artística en la cultura proyectual contemporánea. Estrategias de invención.

Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de textos para clase siguiente:

"El camino hacia la gestión participativa y concertada del hábitat" Victor Saul Pelli, Cap. del libro *Reflexiones sobre la autoconstrucción del hábitat popular en América Latina*, V.Pelli (Coord.) Programa CYTED, El Salvador, 1994.

Reproducido en Módulo, Materia 8, Formas participativas de la gestión habitacional, Maestría en Hábitat y Vivienda de la FAUD-UNMdP.

VII. Clase teórica: La gestión participativa del hábitat. El caso Victor Pelli.

Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para clase siguiente:

¿Cómo entendemos la pobreza? "Las ONG en la construcción de la ciudad" Seminario internacional "La ciudad para todos" Programa Arraigo, Buenos Aires, 1994.

Reproducido en Módulo, Materia 8, Formas participativas de la gestión habitacional, Maestría en Hábitat y Vivienda de la FAUD-UNMdP.

VIII. Clase Teórica: Desarrollo de una experiencia local: Prueba piloto de mejoramiento del hábitat en Villa Alto Camet.

Práctico en dos etapas:

1.debate de texto asignado.

2. planteo de temas y/o casos para el trabajo práctico.

Lectura de texto para clase siguiente:
- "El impacto de la globalización sobre la estructura espacial y social de las ciudades", de J.Borja y M.Castells, cap. II del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Taurus, Méjico (2000) , *pag. 35-67*
"Planes estratégicos y proyectos metropolitanos" en J.Borja y M.Castells, cap. VII del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.*Taurus, Méjico (2000) , pag. 235 a 262 (revisar los Anexos).

Nucleo conceptual III: La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y límites del Plán Estratégico.
IX. Clase Teórica: De la ciudad comò *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de contemporaneos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina.
Práctico en dos etapas:
1. Teórica sobre Método de investigación aplicada al trabajo práctico: identificación de tema, caso y problema.
2. planteo y discusión grupal de temas y/o casos para el trabajo práctico.
Lectura de texto para la clase siguiente:
"Problemas y objetivos" Unidad IV del libro *Metodología de la investigación*, de Pineda, E, alvarado, E y Canales, F, Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA, 1994. pag.39-54.

Trabajo de Taller: desarrollo del trabajo práctico
X. Clase Teórica: ¿Cómo se plantea un *problema* y los objetivos de una investigación? Elementos constitutivos de un problema.
Práctico: trabajo de taller, Fase 1: corrección en-a-caso-problema.
XI. Entrega Fase I.
Práctico: corrección individual.
XII. Trabajo de Taller
Práctico: corrección Fase 2: estructura del argumento del trabajo.
XIII. Trabajo de Taller
Práctico: corrección colectiva e individual Fase 2: estructura del argumento del trabajo.
XIV. Entrega FASE 1 y FASE 2.
XV. Aprobación de cursada y crítica individual.

6. Bibliografía complementaria.

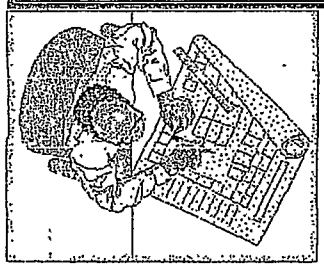
Argan.G: *El arte moderno I – II*, Edt. Fernando Torres, Valencia, 1975.
Burke, P: *Formas de hacer historia*, Edit.Alianza, Madrid, 1993.
Cacopardo.F (edit): *¿Qué hacer con la extensión? Mar del Plata, Ciudad y Territorio, siglos XIX y XX*. Edit. Alianza, Buenos Aires, 2001.
Canclini, N.G: *Culturas Hibridas*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1992. *Consumidores Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.*
Chartier.R: *El mundo como representación*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1992
Dupuy, G: El urbanismo de redes, Edit. Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Barcelona, 1998.
Echeverria, J: *Telépolis*, Edit. Destino, Barcelona, 1994
: *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995
Fernandez.R: La Ilusión Proyectual, FAUD-UNMdP, Mar del Plata, 1996.
"La Lógica Tipologista":*Las Lógicas Proyectuales. Pensamiento contemporáneo y procedimientos procedimientos proyectuales.* Material de Cátedra: Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismos. FAUD-UNMdP. Inédito
Ginzburg. C: *Mitos, Emblemas e Indicios*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1989
Guell, J.M: *Planificación estratégica de ciudades,* GG, Barcelona, 1997.
Hernandez, M: "De la tipología" del libro *La invención de la arquitectura*, Celeste Ediciones, 1997, pag. 145

Liernur, JF y Aliata, F: Diccionario de Arquitectura en la Argentina. PID-CONICET. Publicación Ediciones Suplemento Clarín, Buenos Aires, 2004.

Liernur. JF: *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. La construcción de la modernidad,* Fondo Nacional de las Artes, 2001.
Montaner,J.M: "Tipo y estructura. Eclosión y crísis del concepto de tipología arquitectónica" cap. del libro *La modernidad superada. Arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX*, GG Barcelona, 1997, pag. 115
Panerai.P, Castex.J y Depaule.J : *De la Manzana al Bloque*, GG, Barcelona, 1986
Perulli.P: *Atlas metropolitano. El cambio social en las grandes ciudades*, Alianza, Madrid, 1995.
Tafuri, M: *Arquitectura Contemporanea,*
Williams, R: *Cultura*, Edit. Paidós, Barcelona-Buenos Aires, 1977.
Williams, R: *La Política del Modernismo*, Edit. Manantial, Buenos Aires, 1997
Williams, R: *El campo y la ciudad,* Edit Paidos, Bs As, 2001.,

Revistas:
Arquitectura contemporánea: El Croquis y Arquitectura Viva (España) , Architecture and urbanism, A+U (USA-Japon), Domus (Italia), GA (Tokyo) y Summa (Buenos Aires).
Historia Urbana, Urbanismo y Gestión de vivienda: Publicación de la Maestría en Hábitat y Vivienda 1997-1998. Materia 8. Gestión de la Vivienda II. FAUD-UNMdP. Historia Urbana (I-IV) España-Valencia, Anales del IAA-FADU-UBA (Buenos Aires), Anales Linta (CIC) Laboratorio de Investigaciones del territorio y del Ambiente. CIC (La Plata), Boletín Ravignani (Buenos Aires), DANA del IAIHAU (Chaco), Block (Buenos Aires).

Universidad Nacional de Mar del Plata / Facultad de Arquitectura



LEGISLACION DE OBRAS

De la Arquitectura y del Arquitecto

Terminología específica

Objetivos generales

Objetivos específicos

Desarrollo analítico del Programa

Bibliografía

Cronograma

DE LA ARQUITECTURA Y DEL ARQUITECTO

"LA CASA SE NOS OFRECE COMO UN ESPACIO CONFORTABLE PARA EL HOMBRE, QUE RESPONDE AL MODO DE VIDA DE SU HABITANTE Y A LAS CARACTERÍSTICAS CLIMÁTICAS DEL PAISAJE DONDE SE LEVANTA... EN LA QUE SE PROYECTAN Y RESUELVEN INTIMAS NECESIDADES ESPIRITUALES Y AFECTIVAS DE SUS HABITANTES."
E. Sacriste.

uitectura, en un amplio sentido, significa "*arte de la construcción*", es decir, el arte de disponer clase de construcciones según su objeto y las condiciones o necesidades que de él se derivan; n sentido más restringido abarca la **construcción de los edificios habitables** cuya finalidad diata sea la realización de un plan esencialmente bello.

de a satisfacer las **necesidades físicas y morales** de los pueblos, proporcionándoles albergues s, seguros, cómodos, y también económicos, edificios especiales para recreo y esparcimiento; servicios del Estado o los municipios; para la educación de los jóvenes y adultos; para el plimiento de los cultos y para perpetuar el recuerdo de los antepasados; cuida del ellecimiento de las poblaciones y de su salubridad; de la conservación y restauración de los umentos que recibimos de las generaciones pasadas y que debemos transmitir a las que nos dan como legado de nuestros mayores, así como de la ampliación y/o su reciclaje.

siderada la arquitectura desde el punto de vista de los conocimientos indispensables para su icio, podemos nombrar una "*arquitectura teórica*" como conjunto de conocimientos científicos ísticos que constituyen aspectos especulativos de la disciplina; una "*arquitectura práctica*" de mecánicas (físicas) que contribuyen a la erección y conservación de los edificios, y una *uitectura legal*" que estudia y aplica las leyes y reglamentos que rigen la propiedad urbana y la na profesión (que son temario de nuestra asignatura).

sideramos a la arquitectura como la materialización de espacios para albergar la actividad ana. El hecho vivencial arquitectónico es el espacio, o conjunto de espacios, que crea el ser ano para su uso. Según B. Zevi "el espacio es el protagonista de la arquitectura". El uso de los cios se realiza en función social dado que el ser humano es, ante todo, un ser social. El diseño itectónico no puede concebirse sólo como un volumen mensurable con unidades stablecidas, sino que, además, debe generar un signo simbólico de nuestra existencia individual cial, donde el presente se nutre del pasado y se proyecta hacia el futuro.

rquitectura es un hecho material donde se conjugan ideas, materiales, medios y acciones; debe truirse y verificarse la utilidad social que cumple. La construcción de estos espacios se oreiza con materiales y al profundizar sobre la materialización y la consiguiente elección de riales a emplear, debemos considerar que:

La creación arquitectónica constituye un proceso en el que participan todas las cualidades espirituales del arquitecto, entre ellas la imaginación y la capacidad de convertir en realidad la idea imaginada.

El arquitecto percibe al hombre como una totalidad interior exterior. Por ello al comenzar el diseño va generando posibilidades de expresión al usuario, para que él, a su vez, pueda expresarse a través de su hábitat.

Al diseñar el arquitecto debe tener en cuenta la relación existente entre lo constante, lo estructural, y lo necesariamente cambiante y modificable, de elementos que responden a distintos habitantes, a tiempos distintos y a distintas cosmovisiones.

Consideramos la responsabilidad del arquitecto no solo como la del creador de formas y aun de espacios mas o menos armoniosos, sino como la más comprometida de contribuir, desde el enfoque de los problemas del hábitat, a la solución de las necesidades materiales y espirituales de toda la población. Arquitectos interesados en para quiénes y para qué trabajan.

Creemos que a partir de estas necesidades, cuya comprensión profunda requiere la participación activa de los propios interesados y presupone la integración de equipos interdisciplinarios, se podrá encontrar un camino apto para enfocarlas y resolverlas.

Debemos pensar que los usuarios deben ser sujetos y protagonistas de la solución de sus necesidades de hábitat y deben crearse las condiciones socio- políticas que las permitan. La arquitectura será entonces un proceso que comenzará por la asimilación de la necesidad material y espiritual humana; que pasará por el desarrollo proyectual desde el programa a los esquemas más globales y se realizará en forma más interdisciplinaria cuanto más amplias sean las escalas abarcantes.

Proceso donde, desde la política hasta la actividad vecinal, intervienen en forma activa, y que llega de manera más específica a la creación de los espacios concretos. Esta imagen ya no se podrá discutir a partir de cánones estéticos relativamente estereotipados, sino según se corresponda o no al desarrollo del proceso.

Según la calidad con que satisfaga la necesidad material: funcionamiento, confort, circulaciones, tecnología adecuada y posible dentro de nuestro medio, correcta utilización de los recursos económicos, etc. y la necesidad espiritual con la que se interrelaciona constantemente, proporcionando el equipamiento para la más plena calidad de vida y un ámbito que rescate lo valioso de nuestra herencia cultural y enriquezca las vivencias cotidianas del hombre.

Solo el "consumo" de la arquitectura, su uso, permite juzgarla en una nueva calidad. Solo el usuario cierra relativamente el ciclo transformando con su vida lo realizado, volviendo a ser protagonista de un nuevo proceso donde ya se ha cambiado su necesidad, donde la interpretación de su forma de hábitat es un nuevo comienzo para la arquitectura y donde la arquitectura puede haber dejado una impronta cultural, patrimonio ya de la comunidad.

OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LEGISLACION DE OBRAS

ende que al finalizar cada curso los alumnos estén capacitados para:

nprender que un comportamiento al margen de la ética sólo desprestigia a la profesión.

ontar la responsabilidad profesional emergente de los roles que asume y hacerse cargo de los vos roles que le cupiese desempeñar en formas de producción no tradicionales.

ender que el diseño, el proyecto, la dirección y la construcción de edificios es el campo pio del arquitecto.

onocer las diferentes modalidades del ejercicio profesional.

lactar los contratos que regulan las relaciones entre el comitente y los distintos contratistas.

ntificar los distintos sistemas de ejecución de obras a efectos de asesorar globalmente a los itentes.

lizar la liquidación de honorarios de acuerdo a las prestaciones efectuadas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

LEGISLACION DE OBRAS

PROFESOR A CARGO [redacted]

EQUIPO DOCENTE: [redacted]

TERMINOLOGIA ESPECIFICA
OBJETIVOS GENERALES:

- INCORPORAR AL LENGUAJE COTIDIANO EL VOCABULARIO ESPECIFICO BASICO.
- ADQUIRIR Y FIJAR LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CADA UNIDAD TEMATICA.
- REFLEXIONAR SOBRE LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CADA UNIDAD TEMATICA
- ANALIZAR LAS RELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS CENTRALES DE CA UNIDAD.
- INFERIR LAS RELACIONES ENTRE LAS CONCEPTUALIZACIONES TEORICAS, REALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL Y LA REALIDAD CONCRETA DE L OBRAS.
- OPERAR SOBRE DICHA REALIDAD A PARTIR DE LAS CONCEPTUALIZACION TEORICAS.

La construcción de esta terminología especifica, como parte del conocimiento, es conveniehacerla desde:

- Las conferencias
- Las charlas
- Las prácticas de simulación
- Las fichas de cátedra
- Toda la bibliografía que el alumno considere conveniente y, por sobre todo, OBSERVACION DIRECTA.

Debe ser original y confeccionada a partir de la reflexión personal de cada uno. De no ser así, sirve para nada.

CONCEPTOS BASICOS.

DERECHO.
DERECHO NATURAL.
DERECHO POSITIVO.
DERECHO CONSUETUDINARIO.
DERECHO ESCRITO.
PIRAMIDE JURIDICA.
LEY.
JURISPRUDENCIA.
DERECHO CIVIL.
DERECHO PENAL.
DERECHO LABORAL.
DERECHO ADMINISTRATIVO.

HECHOS Y ACTOS JURIDICOS

HECHO JURIDICO.
ACTO JURIDICO.
DISCERNIMIENTO.
INTENCION.
LIBERTAD.
DELITO
CUASI DELITO.
NULIDAD.
VICIOS DE LOS ACTOS JURIDICOS.
ACTO NULO.

PERSONAS

CODIGO CIVIL.
PERSONA.
PERSONA DE EXISTENCIA VISIBLE.
PERSONA DE EXISTENCIA IDEAL O JURIDICA.
PERSONAS PUBLICAS.
PERSONAS PRIVADAS.
SOCIEDADES COMERCIALES O CIVILES.
ASOCIACIONES.
FUNDACIONES.
DOMICILIO.

OBLIGACIONES.

OBLIGACION.
OBLIGACION DE DAR.
OBLIGACION DE HACER.
OBLIGACION DE NO HACER.
OBLIGACION MANCOMUNADA.
OBLIGACION SOLIDARIA.
OBLIGACION CON CLAUSULA PENAL.
CASO FORTUITO.
FUERZA MAYOR.
MORA.

CODIGOS.

CIVIL.
DE PROCEDIMIENTO CIVIL Y COMERCIAL.
PENAL.
DE EDIFICACION.
DE PLANEAMIENTO URBANO.
DE ETICA PROFESIONAL.

CONTRATOS: GENERALIDADES.

BILATERAL. / UNILATERAL.
CONSENSUAL. / REAL.
GRATUITO / ONEROSO.
FORMAL / NO FORMAL.
NOMINADO / INNOMINADO.
CONMUTATIVO / ALEATORIO.

CONTRATO DE LOCACION.

LOCACION.
LOCACION DE COSA.
LOCACION DE SERVICIOS.
LOCACION DE OBRA.
EL CONTRATO DE TRABAJO.
OBLIGACIONES DE MEDIO.
OBLIGACIONES DE RESULTADO.
RIESGO.
RESPONSABILIDAD.
ORDEN PUBLICO.

CONTRATO DE CONSTRUCCION.

PLAZO DE GARANTIA.
FONDO DE GARANTIA.
ENTREGA O RECEPCION PROVISORIA.
ENTREGA O RECEPCION DEFINITIVA.
CLAUSULA PENAL.
CLAUSULA DE PREMIO.
PACTO COMISORIO.
RESCICION.
RESOLUCION.
ANULACION.
SEGURO DE CAUCION.

ADJUDICACION DE OBRA.

OBRA
POR TRATO DIRECTO.
POR LICITACION PUBLICA.
POR LICITACION PRIVADA.
PLIEGO DE BASES PARA LA LICITACION.

PERSONAJES DE LA OBRA.

ARQUITECTO.
COMITENTE.
EMPRESARIO.
OBRA.
CONTRUCTOR.
CONTRATISTA.
EMPRESA CONSTRUCTORA.
SUBCONTRATISTA.
GREMIO.
SOBRESTANTE.
JEFE DE OBRA.
CAPATAZ.
REPRESENTANTE TECNICO.

SISTEMAS.

POR AJUSTE ALZADO RIGUROSO.
POR AJUSTE ALZADO RELATIVO.
A COSTE Y COSTAS.
POR ADMINISTRACION.
MIXTOS.

FUNCIONES ESPECIFICAS DEL ARQUITECTO.

ANTEPROYECTO.
CROQUIS PRELIMINAR.
PROYECTO.
DIRECCION.
MEDICION.
INFORME TECNICO.
REPRESENTACION TECNICA.
VIGILANCIA DE OBRA.
HONORARIOS.
ARANCELES.

EL TRAMITE MUNICIPAL.

PLANO MUNICIPAL.
PLANO CONFORME A OBRA.
PLANO DE DEMOLICION.
PLANO DE MENSURA.
CERTIFICADO FINAL DE OBRA.
CERTIFICADO DE DESLINDE Y AMOJONAMIENTO.
PLANO DE OBRA EXISTENTE SIN PERMISO.
NORMAS DE HABITABILIDAD.

DESARROLLO ANÁLITICO DEL PROGRAMA

NORMAS JURIDICAS.

erecho como valor.
ncepto de Persona. Personalidad jurídica del arquitecto.
cho jurídico y al acto jurídico como forma de interpretación del medio.
ntrato como mecanismo jurídico.
chos, obligaciones y responsabilidades del arquitecto.
quitecto y el contrato de locación.
ediación.

MBENCIAS.

del arquitecto. Distintas formas de ejercicio. Funciones específicas y accesorias.
rco legal del ejercicio profesional: la Constitución – los códigos – las ordenanzas.
ajes que intervienen en el proceso. Juego de roles.
mática de las incumbencias.
d y aptitud. La respuesta de la ética.

RICULACIÓN Y HABILITACIÓN

des profesionales. Leyes de colegiación. Colegios.
nstituciones: Municipios, Universidad, empresas constructoras.
ón social del arquitecto.

LIDADES DEL EJERCICIO PROFESIONAL.

icio libre en estudio.
icio en relación de dependencia: pública y privada.
icio como empresario de la construcción.
formas de ejercicio de la profesión.
ción de la demanda. Definición de demanda compleja y variada.
de cliente.
de gestión profesional. Gestión municipal y económico-financiera.

NSABILIDADES PROFESIONALES.

abilidad profesional.
abilidad civil.
bilidad penal.
bilidad administrativa.
bilidad antes, durante y después de la relación contractual.
Vicios aparentes y vicios ocultos.

TICA PROFESIONAL.
)digos de ética profesional. Tribunales de disciplina.
ica para consigo mismo, para con los demás colegas y para la sociedad.
:ca para con los clientes y subordinados. Etica en los concursos. Etica de los contratos
prestigio de la profesión. El espíritu de cuerpo.

)NORARIOS PROFESIONALES. ARANCELES.
finición conceptual. Implementación.
'eas. Plazos. Forma de pago. Gastos ordinarios y extraordinarios.
regulación del honorario.
:tos impositivos. El IVA. El impuesto a las ganancias. El monotributo.
:ontrato comitente arquitecto.

NTRATO DE LAS OBRAS.
nentos que lo integran. La contrata.
ısulas generales. Especificaciones técnicas.
ión, definición y terminación de la obra.

:EMAS DE EJECUCION.
)ra por administración.
mas por ajuste alzado.
mas por unidad.
ma a coste y costas.
daciones y certificaciones.

LEGISLACION DE OBRAS
ASIGNATURA ELECTIVA

Equipo docente:

1. NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

"LA DIRECCION DE OBRAS Y OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"

2. CORRELATIVIDADES

EL ESTUDIANTE QUE ASPIRA A CURSAR ESTA ASIGNATURA DEBERIA ACREDITAR HABER CURSADO:

A) ESTRUCTURAS III
B) CONSTRUCCIONES III
C) ECONOMIA Y ORGANIZACIÓN DE OBRAS
D) Y SIENDO COMPLEMENTARIA DE LEGISLACION DE OBRAS DEBE TENER CURSADA ESTA.

3. CUATRIMESTRE EN QUE SE DICTARA:
EN EL SEGUNDO CUATRIMETRE.

OBJETIVOS DEL CURSO.

Al finalizar el curso se espera del estudiante:

1. Que reconozca las responsabilidades que impone el ejercicio profesional y los deberes éticos.
2. Que posea conceptos teóricos y habilidades prácticas del estadio jurídico para manejarse eficazmente en el ámbito la construcción.
3. Que posea buenos canales de comunicación con otros profesionales de la construcción.
4. Que conozca y respete la temática referida a honorarios profesionales.
5. Que conozca la ley de trabajo de los obreros de la construcción.
6. Que distinga las características, ventajas e inconvenientes de los diversos sistemas.
7. Que realice el seguimiento de los contratos de construcción con solvencia y ética.
8. Que sea capaz de solucionar conflictos de y en la obra.
9. Que pueda confeccionar certificaciones de obra.
10. Que identifique la "Documentación de Obra"y el "Pliego de Condiciones"como herramientas imprescindibles p afrontar una correcta dirección.
11. Que resuelva problemas relacionados con los linderos.
12. Que conozca la temática de la "Medianería" y sepa confeccionar planos y liquidaciones.
13. Que sea capaz de asesorar en problemas de los consorcios.
14. Que esté capacitado para realizar asesoramientos en problemas hipotecarios.
15. Que resulte un correcto asesor de la justicia y pueda actuar como árbitro.
16. Que realice asesoramientos inmobiliarios como tasaciones de terrenos y edificios.
17. Que conozca respecto a los diferentes tipos de concursos.

CONTENIDOS DEL CURSO

DERECHOS REALES
Los derechos reales y la arquitectura. Cosas. Bienes. Patrimonio.
Posesión. Tenencia. Derecho de retención.
Derechos reales sobre cosa propia: dominio y condominio.
Restricciones al dominio. Construcción en suelo ajeno.
Expropiación. La satisfacción social.

SEGURIDAD EN LA CONSTRUCCION	PROTECCION CONTRA INCENDIO	SUSTANCIAS QUIMICAS
☐ Aspectos Legales ☐ Seguridad en la construcción ☐ Seguridad en el almacenamiento de maderas ☐ Andamios perimetrales fijos ☐ Aspectos Técnicos - Infraestructura en Obra - Condiciones Ambientales - Etapas de Obra - Instalaciones y Equipos - Ambitos de Trabajo ☐ Ingreso a lugares Confinados. - Parte 1. - Parte 2. - Parte 3.	☐ Aspectos Generales ☐ Equipos Extintores ☐ Agentes Extintores ☐ Explosiones ☐ Química del Fuego ☐ Líquidos inflamables y combustibles ☐ Riesgos derivados del almacenamiento de granos ☐ Detectores automáticos para la protección contra incendios	☐ Aspectos Generales ☐ Control de tareas grales. con sust. químicas ☐ Hojas de Seguridad ☐ Rotulado de Sustancias Químicas - Código NFPA 704 - Código HIMG - Norma IRAM 3797

NOVEDADES

Ultimos Artículos sobre Seguridad e Higiene y Medicina Laboral

Título	Leído
Extinción de incendios: ¿Estamos combatiendo al enemigo equivocado?	760
Conducta y Seguridad Industrial	898
Desgaste Profesional Cambios en el trabajo medico actual - Nuevas patologías	607
Salud por dinero Nuestra realidad	404
Conducir adormecido.... conducir hacia la muerte	512

Ultimos Noticias sobre Seguridad e Higiene y Medicina Laboral

PARA EL DESARROLLO DE LOS TOPICOS ENUNCIADOS, SE IRAN DESPLEGAND
LOS ELEMENTOS, VERIFICACIONES Y ACTAS QUE CONFORMAN UNA CORRECTA DIRECCIO
DE LAS OBRAS Y UN ADECUADO SEGUIMIENTO DE LAS MISMAS, TOMANDO EN CUENTA LC
LINEAMIENTOS Y RECOMENDACIONES ELABORADOS POR EL CPAU

CURSO "ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO DE OBRAS" / CARLOS VIRASORO / 1974

INDICE (Selección)

1.3. **La racionalización de la obra.** La construcción tradicional. La racionalización de la obra en el papel. La racionalizaci del plan de trabajo. La racionalización del obrador. La racionalización de los movimientos en obra. Causas de las crecient demoras en la ejecución de las obras. Medidas para acelerar el ritmo de la construcción. La construcción como industri Sistemas constructivos especiales.

2.2. **El memorándum patrón de tareas.** Primer paso de la metodizaron y bases de su redacción. Caso elegido para redacción (MPT). Las tareas de la etapa de Antecedentes. Las tareas de la etapa de Consultas. Las tareas de la etapa d Diseño. Las tareas de la etapa de Planos (1974). Las tareas de la etapa de Especificaciones. Las tareas de la etapa Aprobación y las etapas eventuales. Las tareas de la etapa de Licitacion, Presupuesto y Contratación. Las tareas de las etap de Planificación e Iniciación. Las tareas de las etapas de Dirección y Construcción. Las tareas de Administración. Las tareas las etapas de Tramitación y Terminación. Las tareas de la etapa de Entrega de la obra. La nómina de colaboradores.

3.1. **Las maneras usuales de contratar obras y sus partes.** Aclaración de conceptos con respecto a las maneras de contrata Distintas maneras de contratar obras y sus partes. La obra por Ajuste Alzado. La obra por Administración. La obra por Coste Costas. Algunas partes de la obra contratada por Precios Unitarios. Explicación del concepto de subcontratos o de contrat separados. Formas usuales de contratación de los gremios de la obra. Las reparaciones en el caso de Ajuste Alzado y s extensión a Administración. Etapas con mayor o menor tarea según la manera de contratar.

3.2. **Los engranajes de la obra.** Definición y composición. El proyecto como acción y como documentación. Los tr engranajes fundamentales y sus acciones. La obra según el estado de sus engranajes.

3.3. **Dirección y Conducción.** Las obligaciones principales en los intervinientes en la obra. Etapas de cada interviniente e la obra por Ajuste Alzado. Las cuatro variables de la contratación de la albañilería. La administració considerada como Ajusta Alzado fraccionado. Conceptos de Dirección y de Conducción.

5.2. **La reunión de antecedentes.** Las tareas de la reunión de antecedentes. Detalles de las tareas principales. Elección d terreno. Medidas según Catastro. El estudio previo del Código.

5.3. **Las consultas oficiales y técnicas.** Las tareas relativas a consultas. Las consultas, las experiencias y la magnitud de l obra. Principales consultas.

5.4. **El diseño y su concreción.** Las tareas necesarias para perfeccionar el anteproyecto. Las tareas mínimas del anteproyect Anteproyecto estudiado con mayor profundidad. Variables de un proyecto.

7.3. **La planilla de locales.** Planillas tradicionales. Planilla de locales en las especificaciones. Planilla de locales en los planos

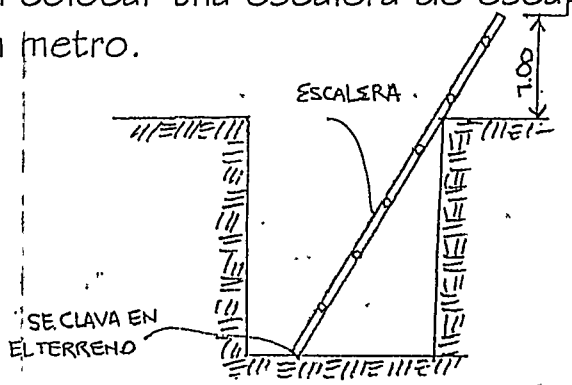
7.4. **Las ayudas a los gremios.** Sus alcances. Cuadro de las ayudas a los gremios. Incidencia de las ayudas de gremio.

10.7. ***Las claves de las buenas relaciones.* Cuadros.**

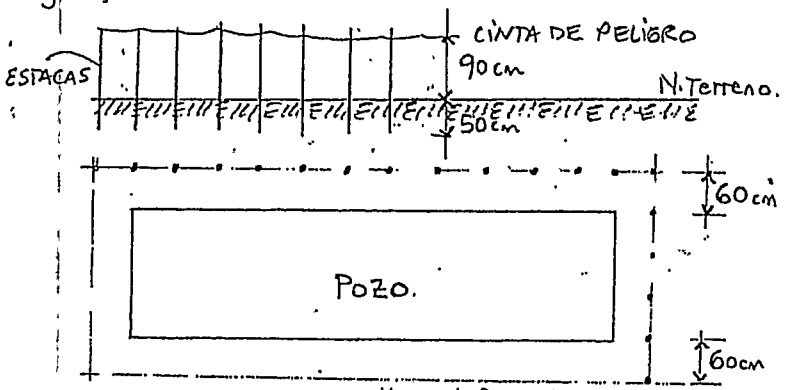
5. CARGA HORARIA:

EL CURSO PUEDE DESARROLLARSE EN QUINCE (15) SEMANAS, UNA VEZ POR SEMANA, LOS DIAS MARTES DE 14 A 18 HORAS (CUATRO HORAS POR SEMANA)

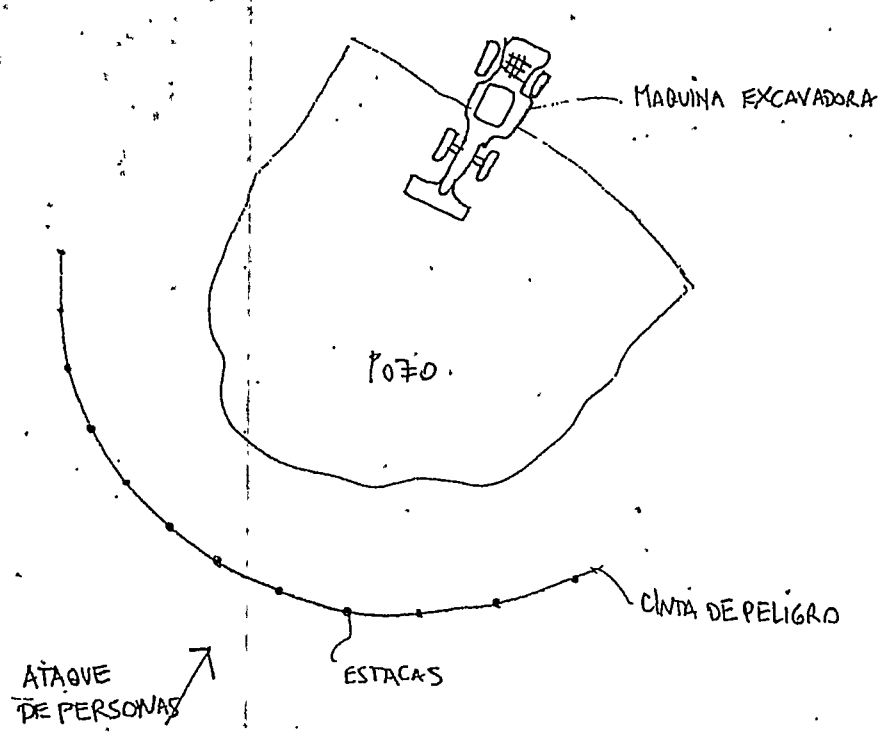
Cada 8,00m colocar una escalera de escape, tiene que sobresalir un metro.



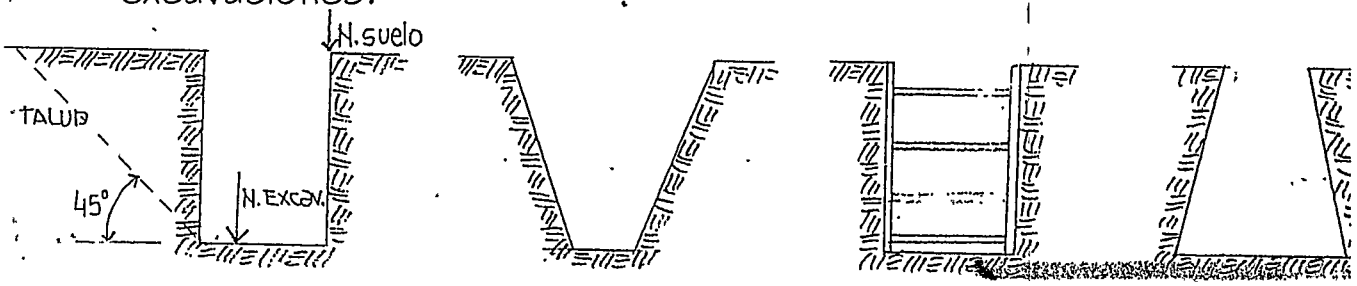
No se puede trabajar en zanja, si hay una máquina adentro. Cuando se comienza una zanja hay que vallar y colocar la cinta de peligro; de noche se coloca un tacho invertido con luz.



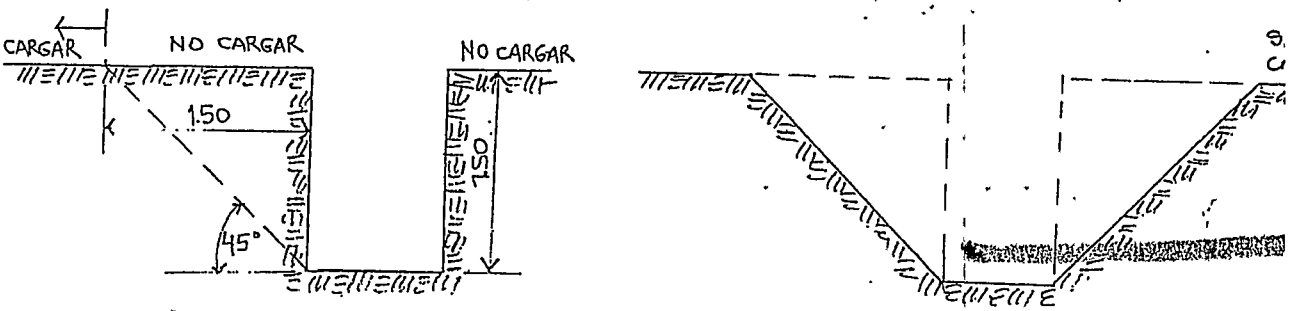
En grandes excavaciones se valla el frente , se termina de excavar y luego se valla todo.



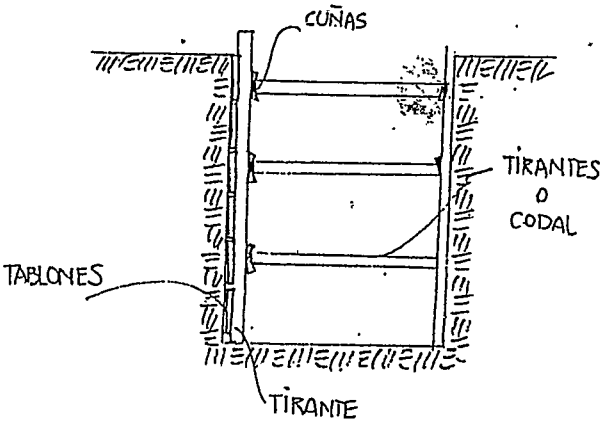
necesito taer una bomba de achique para sacar el agua, si tengo que apuntalar.
En suelos disgregados, arena, es necesario estibar, apuntalar.
Es necesario hacer un plano de replanteo de las excavaciones.

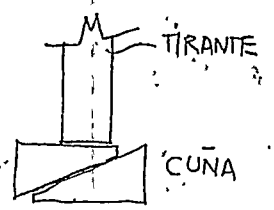


Más de h= 1,50m es coveniente apuntalar
No tener en la banquina peso, sólo puedo acumular carga del borde hacia afuera 1,50m.



Hay que impedir que el obrero lo use de escalera.
Cuando supera los 2,00m de ancho conviene acuñar de los dos lados.





[redacted]
QUITECTO UBA 1965 / LICENCIADO EN EDUCACION UNQ 1999

LA UNMdP:
PROFESOR TITULAR INTERINO LEGISLACION DE OBRAS Y "OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"
PROFESOR TITULAR INTRODUCCION A LAS CONSTRUCCIONES B
MIEMBRO DEL EQUIPO COORDINADOR DE LAS ORIENTACIONES DEL CICLO DE ORIENTACIÓN DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA.

LA U. MORON:
PROFESOR ASOCIADO EXTRAORDINARIO CONSTRUCCIONES 1
PROFESOR ASOCIADO EXTRAORDINARIO CONSTRUCCIONES 2
DIRECTOR DEL AREA PEDAGÓGICA DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA DE LA FADAU

RCICIO LIBERAL DE LA PROFESION PROYECTO, DIRECCION Y REPRESENTACION TECNICA

[redacted]
QUITECTO UNMdP
COLOGO SOCIAL: 1ª. ESCUELA MARPLATENSE DE PSICOLOGIA SOCIAL

PROFESOR ADJUNTO "LEGISLACION DE OBRAS" Y "OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"
PROFESOR ADJUNTO "INTRODUCCION A LAS CONSTRUCCIONES B"
PROFESOR ADJUNTO "TALLER VERTICAL DE CONSTRUCCIONES A"
MIEMBRO TITULAR DEL CONSEJO ACADEMICO
EX MIEMBRO TITULAR DEL CONSEJO DEPARTAMENTAL DE ARQUITECTURA
PERITO TASADOR Y CERTIFICADOR DE OBRAS BANCO HIPOTECARIO
ADMINISTRADOR DE CONSORCIOS DE PROPIEDAD HORIZONTAL

[redacted]
QUITECTO UNMdP

JEFE DE TRABAJOS PRACTICOS "LEGISLACION DE OBRAS" Y "OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"
E.E.T. N°3: PROFESOR EN LA ESPECIALIDAD DE CONSTRUCCIONES
TASADOR BANCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
PERITO EN TRIBUNALES DE MAR DEL PLATA

[redacted]
QUITECTA / MEDIADORA /
UDIANTE DE DERECHO (25 ASIGNATURAS APROBADAS)

AYUDANTE 1ª. "LEGISLACION DE OBRAS" Y "OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"
PERITO ARQUITECTA TRIBUNALES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y DE LA NACION
EX TASADORA BCP
PARA EL GOBIERNO DE LA C.A.B.A.:
PROFESIONAL VERIFICADORA DE FACHADAS
PROFESIONAL VERIFICADORA DE OBRAS
PROFESIONAL VERIFICADORA DE HABILITACIONES

[redacted]
QUITECTO-UBA
AYUDANTE 1ª. "LEGISLACION DE OBRAS" Y "OTRAS ALTERNATIVAS LABORALES"
EJERCICIO LIBERAL DE LA PROFESION PROYECTO, DIRECCION Y REPRESENTACION TECNICA
TASADOR BANCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
TASADOR BANCO HIPOTECARIO

Derechos reales de garantía: hipoteca, prenda y anticresis.

MEDIANERIA
La medianería: caso particular del condominio.
Condominio de indivisión forzosa de muros, cercos y fosos.
Muro divisorio y muro medianero. Muro contiguo y encaballado.
Derechos y obligaciones de los vecinos. Derechos y obligaciones de los condóminos.
Formas de adquisición y extinción de la medianería.
Plano, liquidación y contrato de medianería.
Depreciación. Método de Ross-Heydecke.
Aranceles para el cobro.

PROPIEDAD HORIZONTAL
Ley 13.512 de propiedad horizontal. Partes propias y comunes.
El plano de subdivisión y los porcentuales.
Reglamento de copropiedad y administración. El administrador. El Consejo de Propietarios. Asambleas. Tipos de mayoría
Prehorizontalidad. Ley 19724.
Ordenanza Municipal 12562 Mantenimiento y conservación de fachadas, muros medianeros.
Los "countries" y barrios cerrados.

PERICIAS
Definición. Objeto de la pericia. Perito. Consultor técnico. Deberes y facultades de los peritos.
Acordada N 2728.Características y conformación del escrito pericial. Tiempos estipulados por ley. Honorarios.

MEDIACIÓN Y ARBITRAJES

MEDIACIÓN

- Métodos Alternativos de Resolución de Disputas (RAD)
- La Mediación – Características
- Función del Mediador
- Normativa Vigente
- ¿Qué tipo de conflictos pueden ser mediados?
- La función del conocimiento específico en la resolución de conflictos en el ámbito de la Construcción.

ARBITRAJES

- El Arbitraje – Características
- Función del árbitro
- Arbitraje de Derecho y Amigables Componedores
- El Laudo Arbitral
- Implementación de esta alternativa de resolución de conflictos en el ámbito de la Construcción.

TASACIONES

Pericias técnicas. Pericias judiciales y privadas. Dictámenes, responsabilidades, honorarios.
Pericias valorativas Tasaciones: factores a considerar. Terreno y edificio. Honorario

LICITACIONES y CONCURSOS

Confección de pliegos de bases y condiciones. Fechas de adquisición, presentación, apertura de sobres y adjudicaci
Asesoramiento a comitentes hasta implementación de planos. Objeciones e impugnaciones a otros oferentes.

MANTENIMIENTO DE FACHADAS.
Reglamentación vigente. Ordenanza municipal 12562. Patologías de la envolvente. Causas, efectos, soluciones. Confección
informes y responsabilidades profesionales.

edificación linderas.
En esta etapa es donde se origina mas accidentes.
Cuanto mayor información se tenga con respecto al suelo (suelo blando, duro, nivel napa de agua, tipo de esponjamiento, resitencia) y al planificar todas las tareas, (planos de replanteo, de cimientos linderos, formas de apuntalamiento prever todas las herramientas necesarias.) será mas eficiente el desarrollo de las tareas y mas seguras,

Al Emplear la seguridad en la obra, se previenen accidentes que se pueden evitar, evitando gastos no previstos y problemas penales. Y una continuidad profesional.

TEMA 1 Alumno:..... Ayudante :.....

- Explique brevemente el concepto de tensión característica y como se determina su valor.
- En la calidad del hormigón; que importancia tiene la relación agua cemento, fundamentarlo brevemente.
- En que difiere el concepto de viga placa y viga doblemente armada (ejemplos.)
- Sintetice el dimensionado de un apoyo intermedio en una losa de dos tramos (cruzada o en una direccion).
- Dibujar esquematicamente el armado de un apoyo intermedio de dos losas; una en un nivel y la otra en bajo losa .

TEMA 2 Alumno:..... Ayudante :.....

- Indicar que cantidades aproximadas de componentes en kgs. intervienen en la elaboración de un m^3 de hormigón.
- Dibujar en forma esquemática los diagramas de tensión deformación del acero y hormigón sometidos a ensayo axil; consignar valores aproximados de tension y deformaciones que se alcanzan.
- Indicar como se determina un espesor mínimo de losa armada en una dirección y en 2 direcciones.
- Explique brevemente los pasos que se deben dar para la resolución de solicitación y dimensionado de una viga continua que posee dos tramos.
- Dibujar longitudinalmente el armado de la viga del caso anterior y a que concepto responde su cambio de posición de la armadura (arriba o abajo).

TEMA 3 Alumno:..... Ayudante :.....

- Explicar en forma conceptual lo que se define como trabajabilidad del hormigón y como se puede determinar esta característica al pie de obra.
- Indicar los tipos de agregados inertes utilizados en la elaboracion del hormigón.
- Explicar para que caso podria ser utilizada una viga doblemente armada.
- Como se define conceptualmente el ancho colaborante en una viga y como se determina su valor.
- Describa brevemente los pasos a seguir para el dimensionado de una losa con un voladizo y graficar su armado longitudinal completo correspondiente.

TEMA 1 Alumno: *Ayudante:*

- Explique brevemente el **concepto de tensión característica** y como se determina su valor.
- En la calidad del hormigón; que importancia tiene la **relación agua cemento.**
- Sintetice el **dimensionado de un apoyo intermedio** en una losa de dos tramos.
- Indicar que cantidades aproximadas de **componentes en Kgs** intervienen en la elaboración de un m³ de hormigón.
- Dibujar en forma esquemática los **diagramas de tensión deformación** del acero y hormigón sometidos **a ensayo axil** (indicar valores y deformaciones).

TEMA 2 Alumno: *Ayudante:*

- Indicar como se determina un **espesor mínimo** de losa armada en una dirección y en dos direcciones.
- Explicar en forma conceptual lo **que se define como trabajabilidad del hormigón** y como se puede determinar esta característica al pie de obra.
- Indicar que **cantidad de componentes** son utilizados en la elaboración de m³ de hormigón y la **relación agua / cemento** comúnmente empleada.
- Brevemente explicar como se puede **modificar la trabajabilidad del hormigón** sin variar la relación agua cemento.
- Explicar que función cumplen los aditivos en la elaboración del hormigón y que propiedades confieren algunos de ellos

TEMA 3 Alumno: *Ayudante:*

- Indicar que **espesor** tendrá que darse a una losa armada en una dirección de cuatro (4) mts de luz y otra de dos direcciones de iguales características de (4x4).
- Sintetizar los pasos a seguir en el **Calculo y dimensionado** de una losa armada en **dos direcciones** con un muro de mampostería apoyado sobre ella.
- Explicar como se determina la **resistencia a la compresión del hormigón** producto de una serie de ensayos a la compresión.
- Explicar los pasos a seguir para resolver la solicitación y dimensionado de una losa en una dirección con una **pared apoyada perpendicular al sentido de armado** de la misma.
- Indicar que **cantidad de cemento** interviene en un m³ de hormigón y cual es la **relación agua /cemento** y **áridos** comúnmente utilizados.

TEMA 4 Alumno: *Ayudante:*

- Mencionar brevemente los pasos a seguir en el **calculo y dimensionado** de un tramo y un voladizo.
- Dibujar los **diagramas de tensión deformación** del Acero y Hormigón (indicar valores de $\varepsilon'b$ εe)
- Explicitar en forma breve el **dimensionado de un apoyo intermedio** de una losa de dos tramos.
- Brevemente explicar como se puede **modificar la trabajabilidad del hormigón** sin variar la relación agua cemento.
- Explique el concepto de **losa nervurada continua** y que consideraciones se deben tener en los apoyos intermedios.

TEMA 5 Alumno: *Ayudante:*

- Mencionar cual es el procedimiento **de verificación de asentamiento del hormigón fresco** en obra y que nos indican sus resultados.
- Cual es la importancia de la **trabajabilidad del hormigón en la obra** y como se logra mayor o menor efecto de la misma.
- Explicar los pasos a seguir para resolver la **solicitación y dimensionado** de una losa en una dirección con una pared apoyada perpendicular al sentido de armado de la misma.
- Mencione como seria el proceso si la misma pared estuviera **paralela al sentido de armado.**
- Indicar que **longitud se debe aplicar** en el empalme de dos barras de acero.

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3 2004

T.P.2

segunda mitad del 1° cuatrimestre

SITUACIÓN.

En este tramo del cuatrimestre se superpone la actividad práctica con la preparación del exámen parcial. Ambas cosas son importantes. Por la experiencia acumulada en años anteriores sabemos que se produce una saturación de tareas de todas las cátedras, queda menos tiempo para un T.P. con investigación y se termina preparando el exámen con algunas fotocopias.

Además, no sabemos porqué se ha trasladado la actividad de las casas editoriales a los docentes, que tratan de cubrir el acceso a los libros con apuntes. Esto provoca varias distorsiones : en una época de avanzados medios técnicos el contacto con el material impreso se hace fragmentario y errático, se lee con mala calidad, se analizan imágenes con baja definición, se pierden los enfoque generales de los autores y no se puede ubicar lo estudiado en un contexto de ideas abarcante.

Las dificultades para llegar a la información no son nuevas. Los libros y revistas siempre costaron y fueron el único medio antes de la ruta de internet que abre otras conexiones. Parece que lo perdido no son los materiales impresos o archivados sino el valor que se les asigna. El bajo porcentaje de socios de la Biblioteca revela una actitud de desprecio. No es creíble que no se cuente con menos de un peso mensual para asociarse. No es solidario usar la cuota de los compañeros. Tampoco es válido el argumento de la falta de material, porque los docentes lo encontramos. Sería mucho mayor el inventario si todos los alumnos y docentes se asociaran.

OBJETIVOS :

Tiende a desarrollar las capacidades de programación del estudio, búsqueda de bibliografía, síntesis conceptual y gráfica. También a la integración del taller y al compromiso, porque la producción de los equipos será difundida.

DESCRIPCIÓN :

Trabajo en equipos : En base a los puntos del programa, cada equipo de los que hicieron la entrega del T.P.1 se hará cargo de un tema y armará la bibliografía necesaria para estudiarlo, junto con un cronograma de la etapa, notas de conexión entre las fuentes de consulta y una síntesis del equipo.

Trabajo individual : Cada alumno realizará en forma personal y con medios de dibujo tradicionales, la representación de dos ejemplos de la etapa que desarrolla el equipo. Estas imágenes deben servir como registro del tema y como análisis gráfico. No serán meras copias o calcos y llevarán el nombre del autor.

DIFUSIÓN :

Los originales de trabajos de equipo y trabajo individual se reproducirán para llegar a los otros grupos. La cátedra participará de la orientación y correcciones pero no se hará responsable de la edición. Se puede usar tiempo del taller para organizar el intercambio.

TEMAS : Arts & Crafts - Art Nouveau - Fin de Siglo - Años '10 - Expresionismo - Futurismo y Constructivismo - Años 20 - Neoplasticismo y Cubismo - Art Déco - Bauhaus - Años 30 - Racionalismo y Funcionalismo - Surrealismo -

TIEMPO : Dos semanas para la primera entrega. Una para la selección y el intercambio, Una para la síntesis final

FUENTES : La bilbliografía sugerida por la cátedra, adjunta al programa, se completará con la búsqueda.

III .SOBRE EL TRABAJO CONCEPTUAL

Hay dos estrategias básicas para ordenar el texto, que aún en un cuestionario guiado pueden emplearse, de acuerdo a la naturaleza de cada pregunta :

Un desarrollo en **capítulos,** donde se van sucediendo los temas. Cada uno es bastante autónomo del resto como para que se produzca un salto temático, que se cubre con las **introducciónes** generales de los temas, porque al tratar los aspectos globales, con enfoques culturales, sociales y económicos, se puede unir el conjunto. Esta modalidad necesita **conclusiones** sobre los temas y sobre el desarrollo, con las opiniones y posturas del equipo. El resultado final no es una yustaposición de capítulos sino un período extenso del acontecer del diseño, con un enfoque personal.

Un trabajo **contenedor,** que a partir del tema inicial adopta una mirada intencionada hacia los temas siguientes. En el caso del Art Nouveau interesan los contenidos naturalistas, los sectores sociales que lo promueven, las fluctuaciones entre arte e industria, forma y utilidad etc. En el Expresionismo, se destacan las actitudes personales, la conexión con lo mítico y lo exótico etc.
Esta modalidad trata de mantener la continuidad de un sistema y su persistencia a veces subyacente, en posteriores etapas, o su choque, oposición y sustitución por otro. Más que introducciones y conclusiones de etapas son necesarias las **opiniones críticas** de desarrollo.

* La elección de estas u otras estrategias corresponde a los equipos, que tienen plena libertad de acción, pero es indispensable la **claridad** de exposición. Hay que tener en cuenta al lector, al **observador,** cuya presencia justifica nuestro trabajo. Por eso debe haber un orden y una secuencia lógica de comunicación.

* Los temas de las guías deben considerarse como una **entrada,** una puerta, no como un **límite,** un cerco. Son un punto de apoyo para que los equipos hagan su propuesta. No es bueno descartar elementos válidos porque "la pregunta no lo pide". Si están justificados por la lógica interna del trabajo se pueden incluir.

* La **gráfica** es fundamental. No hace falta volver a pedirla en cada guía . Los trabajos **siempre** deben tener **una dominante gráfica.** "Dibújelo, no lo escriba" cada vez que sea posible, es la máxima que debe acompañar los trabajos. Los desarrollos de sistemas formales y significativos según aparecen comentados en las estrategias, deben poder leerse por medio de la gráfica del equipo, usando intencionadamente los ejemplos, **recreándolos** gráficamente, para superar el enfoque de las publicaciones, que nos ofrece un único punto de vista, desarmando, despiezando y volviendo a armar el ejemplo de acuerdo a las ideas que queremos expresar, empleando las técnicas adecuadas para cada ejemplo. **No son válidas las imágenes en fotocopia o scanner,** se consideran del mismo valor que fotocopiar texto.

* Cuando hay que usar las palabras, porque estamos trabajando con conceptos, la recomendación se convierte en " sintetice, no copie" ; " diagrame los textos en forma integral" ; "apoye gráfica y texto, sin redundancias".

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3	TALLER [redacted]	2005

SEGUNDO CUATRIMESTRE T.P. PARA EL CORTE 1945 - 1975 INICIO 10.08.05

En este cuatrimestre se retoma el formato de práctico que ya se experimentó en la primera etapa, adaptándolo a los temas de la segunda posguerra. Estas son las características:

1.- se identifica un tema de la propia especialidad, pudiendo integrarlo con los de equipos de otras carreras, para hacer una experiencia interdisciplinaria.

2.- se hace un seguimiento DIACRÓNICO del tema, recorriendo varias etapas y circunstancias, registrando los cambios que se producen en el tiempo, en relación con fenómenos de la especialidad, de otras disciplinas y del marco histórico general.

3.- los objetos de estudio:

Principalmente producciones **materializadas** por el diseño, no sólo teorías, no sólo proyectos sino realizaciones concretas, que pasaron por las posibles etapas de creación; transferencia a la industria; programación, producción; consumo; evaluación social y crítica; afirmación o crisis de la propuesta; elevación a la categoría de icono del diseño o decadencia formal y funcional; reformulación; influencias prestamos o hibridaciones en cada momento del proceso.

4.- el análisis:

No hacer una historia literaria que luego se ilustra con fotocopias, scanner o archivos informáticos. REPETICIÓN: NO HACER ESO. Comenzar a trabajar GRÁFICAMENTE los ejemplos apenas aparecen. En la primera semana tiene que haber realización gráfica propia. Tampoco calcar o copiar el mismo enfoque presentado en las publicaciones. Eso no sirve como educación. Hay que entender y ADUEÑARSE del ejemplo para representarlo de acuerdo a la idea que estamos elaborando o demostrando. Siempre el trabajo es personal, siempre tiene conclusiones.

5.- los temas:

Hay libertad de elección dentro del sentido del trabajo. Lo que se recomienda es buscar temas que interesen personalmente, pero no caprichos con pocas posibilidades de desarrollo. Hay seguimiento de objetos, programas arquitectónicos, prendas o polos de realizaciones centrados en personalidades o grupos en indumentaria y
TEXTIL: InnovacionesTecnológicas: nuevos materiales artificiales, nuevas maneras de tratar y elaborar los materiales naturales, cambios técnicos en la producción, nuevas prestaciones de los textiles
Textil Protagonista del Cambio Cultural: en su doble papel de receptor de las influencias artísticas, valores culturales y sociales por un lado y por otro como innovador e influyente en otros medios. Identificar un período y seleccionar ejemplos que armen una historia coherente.

PRODUCTOS: Seguimiento de diseño de MUEBLES ARTEFACTOS ACCESORIOS Y EQUIPOS ya conocidos, que reciben un nuevo tratamiento en este período. Inicio y seguimiento de temas nuevos del período en COMUNICACIONES, ENVASES, SISTEMAS COMPONIBLES etc

INDUMENTARIA: Seguimiento de indumentaria según uso, edad o sexo: BÁSICOS, ROPA JOVEN, CHICOS, de CALLE, de DEPORTE, de TRABAJO, de imágen CORPORATIVA, etc., - Seguimiento de corrientes a partir de polos de diseño: Dior - Ives St Laurent - Courreges - Givenchi - Balenciaga etc. - también MARCAS comerciales con departamentos de diseño

ARQUITECTURA: VIVIENDA social, prototípica, con participación etc. INDUSTRIA. COMERCIO. COMPLEJOS CULTURALES, EDUCACIÓN, SALUD, CIUDAD Y DISEÑO URBANO. TECNOLOGÍA.

COMUNICACIÓN DE CÁTEDRA.- 10.08.05

1.- Terminado el primer cuatrimestre, se sacarán los promedios de la etapa para todos aquellos alumnos que tengan notas con los valores de aprobación inicialmente informados, para parciales y prácticos

2.- Quienes se presentaron a ambos parciales y deben dar un recuperatorio, figurarán en un listado, que cerrará el miércoles próximo, con las notas y la reserva del derecho al recuperatorio del Parcial N°1 o N°2.

3.- La fecha de este recuperatorio se confirmará durante el horario de teórica de hoy

3.- Quienes tengan un nivel insuficiente en los T.P. del primer cuatrimestre, tienen tiempo hasta la preentrega del T.P. actual para ponerse al día o levantar el nivel. Si esto no se cumple pierden cursada y promoción.

4.- Quienes no se presentaron en ninguna de las dos fechas del Parcial N°1 y rindieron el N°2 están fuera del sistema de promoción, como se explicó oportunamente. Por decisión de la Cátedra se les permitirá rendir el primero en fecha que se informará en clase. Esta comunicación bastará. - Inviable → " no me enteré " -

HISTORIA 2 PENSAMIENTO 3

MOVIMIENTO MODERNO 1880/2000: *Vanguardias artísticas y estrategias proyectuales en Arquitectura y Diseño.*

PRIMER PARCIAL 2002

TIPOS DE PREGUNTAS:

Este es un cuestionario indicativo del tipo de preguntas que se tomarán en el primer parcial del año, de modo de poder autotestearse previamente el nivel de conocimientos requeridos.

ARQUITECTURA

1.Explique la contradicción ideológica principal del movimiento Arts and Crafts en general y de William Morris en particular. Ilustre con un ejemplo

2.¿Cuáles considera como causas principales del surgimiento simultáneo del Art Nouveau, con diversos nombre (Jugenstyle, Floreal, Estilo Secesión, Liberty, Modernismo Catalán) en varias ciudades europeas? Invente un gráfico de causas, efectos e influencias. Describa y grafique algún ejemplo de arquitectura o equipamiento urbano Art Nouveau

3. ¿Cómo pretendía responder el constructivismo ruso a las nuevas demandas sociales creadas por la Revolución de 1917? Aporte, grafique y describa ejemplos arquitectónicos.

4. Detalle cinco formales características del neoplasticismo y descríbalas, si las encuentra, en la Casa Schroder, de Rietveldt o en otro ejemplo de arquitectura neoplástica.

5.Qué papel tuvo el surgimiento del rascacielos norteamericano en la difusión del Art Decó? Describa algún rascacielos que haya sido importante dentro de esta vertiente, como el Crysler, el Rockefeller Center, el Empire State Building, etc.

6. ¿Que papel cumplen los materiales dentro de la arquitectura y el diseño expresionista? (como por ejemplo, el vidrio y el hormigón) Grafique o ilustre con un ejemplo.

7. Describa y analice el edificio de la Bauhaus de Dessau, de W. Gropius. ¿Qué pautas del racionalismo se desprenden de esta construcción?

8. La Bauhaus tuvo tres directores: Gropius, Meyer y Mies. Construya un cuadro síntesis donde se expliciten, en base a estos tres períodos, los factores más influyentes de cada uno. No olvidar resaltar: metodos pedagógicos, relación con la sociedad política, relación con el medio productivo, teorías artísticas predominantes. Sintetice cada período en una frase corta.

9.Describa las características generales y las pautas estéticas del CONSTRUCTIVISMO y del FUTURISMO. Indique las causas de su surgimiento y detalle similitudes y diferencias entre ambos movimientos. Grafique.

10.¿Qué significa la palabra alemana "Gesamkuntswerk", cuya traducción literal es "obra de arte total"? Cómo se aplica a las obras del Art Nouveau? Ilustre y grafique un ejemplo.

11. Indique las fuentes estético-formales del Art Decó (1920-1940) demostrando a través del análisis de ejemplos de arquitectura las influencias concretas de cada una de esas fuentes.

12.¿Qué actitud tiene el futurista Sant'Elía frente a la arquitectura del pasado? Porqué? Que propone en cambio?

13.¿Qué características propias del Constructivismo encuentra en el Monumento a la Tercera Internacional (la Torre Tatlin)? Enumérelas y grafique.

14. Elija una de las vanguardias artísticas del programa, que no haya sido descrita en las preguntas anteriores, describa sus principales características y demuestre su influencia en un ejemplo de su especialidad. Grafique.

HISTORIA II / PENSAMIENTO III
SEGUNDO PARCIAL 2004
PREGUNTAS ARQUITECTURA

TEMA 1:

2. ¿Cuales son las innovaciones tecnológicas, formales y funcionales de la Unidad de Habitación de Marsella? Dibuje un corte de la Unidad.

8.¿En qué se diferencia L. Kahn de la primera generación de arquitectos del Movimiento Moderno?

6. Describa los departamentos de Lake Shore Drive 860 que realiza Mies en 1948. Dibuje la planta esquemática

18. Según K. Frampton: ¿cuales fueron las principales críticas que hace el Team 10 a los postulados urbanísticos de la Carta de Atenas? ¿Y cuales eran las propuestas concretas del Tema 10 para solucionarlas?

17.¿ Qué cosas toma A. Aalto del Movimiento Moderno y que cosas toma de la tradición constructiva escandinava y de su paisaje? Ejemplifique con una descripción de alguna obra de Aalto

HISTORIA II / PENSAMIENTO III
SEGUNDO PARCIAL 2004
PREGUNTAS ARQUITECTURA

TEMA 2:

1. ¿ Qué cambio detecta entre las casas de Le Corbusier del período anterior y las posteriores a 1930?

9.¿Cual es la importancia que L. Kahn le da a las instituciones en la conformación de los espacios arquitectónicos?

7. ¿Cuales son las innovaciones tecnológicas, formales y funcionales del Edificio Seagram que Mies realiza en Nueva York en 1958? Dibuje un boceto en perspectiva del edificio

13. ¿Cuales fueron las propuestas urbanas y arquitectónicas del grupo inglés Archigram?

16. ¿Cómo fue la evolución de la obra de Stirling desde los primeros edificios hasta su muerte en 1992? ¿Qué influencias históricas muestran sus primeros edificios, como la Facultad de Ingeniería y la Biblioteca de la Facultad de Historia? Describa estos dos proyectos.

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3 TALLER [redacted]

adj: [redacted]

Trabajo individual en taller 07-04-04

Respuestas al Cuestionario del 30-03-04.

Identificación y clasificación de imágenes: # o + *

\# Hieronymus Bosch (El Bosco) - El jardín de las Delicias - aprox. 1480

o Rafael de Urbino - La Escuela de Atenas - aprox 1510

\+ Francisco de Goya - Los desastres de la guerra - entre 1808 y 1814

* Eduard Manet - Desayuno en la hierba - 1869

Los ejemplos eran de conocimiento general. teniendo en cuenta que la fotocopia elimina información, había algunas claves para ordenar las imágenes, aunque no se recordaran las obras. Hay una perspectiva central, por lo tanto renacentista. Los fusiles del grabado sólo pudieron pintarse posteriormente. Alguien del curso observó una corbata en los bohemios del desayuno, lo que unido los levitones, corte de barba y posturas los ubica al final del romanticismo y ponía ese cuadro como el más reciente. La fantasía del Bosco y las figuras alargadas del final del medioevo podrían pintarse en la actualidad, en algún movimiento ingenuo, pero se aclaró que no había trucos.

En los kioscos se estaba vendiendo el módulo de historieta de Clarín, donde se usaba la obra de Manet:

Cuestionario:

"Fin de la Historia" Durante el proceso de Globalización, sobre todo a partir de la decadencia del sistema soviético, Fukuyama difundió la idea de una etapa unilateral, donde se superaba el enfrentamiento de la guerra fría y quedaba una sola opción económica.

Nicho: El dominio internacional de los mercados uniforma y estandariza. Quedan sectores de mercado con características propias por tamaño, composición de sus consumidores o preferencias culturales. Son los nichos de mercado, posible campo de trabajo para los diseñadores en los próximos años.

Sustentable: Tipo de desarrollo no destructivo, que puede mantenerse en el tiempo sin agotar los recursos, sin contaminar ni afectar la salud de trabajadores y consumidores.

Opuesto a Moderno: la oposición más fuerte es Clásico vs. Moderno. La modernidad se define por autonomía de la herencia clásica. Otras respuestas válidas de opuestos a moderno: Primitivo,Tradicional, incluso Antimoderno.

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3 TALLER "[redacted]"

adj: [redacted]

Trabajo individual en taller 31-03-04 Alumno: Luis F. Roselli

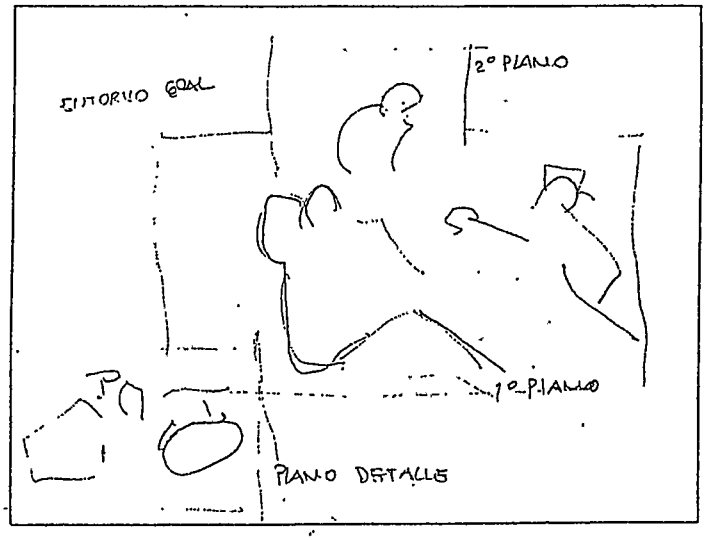
A.- Identificación y clasificación de imágenes: ubicar en órden cronológico las obras cuyas reproducciones figuran en la hoja adjunta , representándolas por los íconos que las identifican.

1°	2°	3°	4°
O	✱	+	#

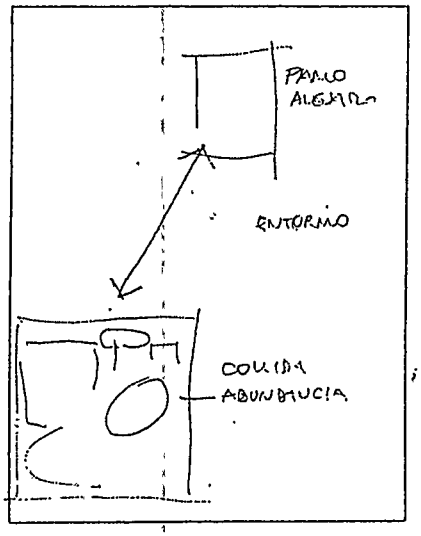
O+✱

B.- Analizar e interpretar gráficamente: sintetizar con recursos gráficos el ejemplo * poniendo en evidencia las estructuras formales que lo organizan. Aislar los elementos que concentran significados.

En este cuadro hacer la síntesis general



En éste los elementos o detalles



C.- Cuestionario: Respuestas sobre temas específicos y de conocimiento general.

1.- Hace unos años circuló la expresión " el fin de la Historia "

¿ Recuerda el autor? No Recuerda el concepto ? No

2.- ¿Qué define, en Economía, el término : " nicho " ?

3.- ¿Que quiere decir " sustentable "?

Posibilidad de producir algo.

4.- Mencione conceptos, ideas, adjetivos que se opongan a los términos " modernidad " o "moderno"

Antiguo + fuera de moda

5.- Al la vuelta de esta hoja dibuje sintéticamente un ejemplo que considere importante, de los estudiados en los niveles anteriores de esta materia. Agregue los datos que conozca : técnica, época, lugar, autor....

- muy poco reconocen la estructura

HISTORIA 2 PENSAMIENTO 3

MOVIMIENTO MODERNO 1880 - 2000: *Vanguardias artísticas y estrategias proyectuales en Arquitectura y Diseño.*

INSTRUCCIONES PARA ANALIZAR EJEMPLOS

I .- PRIMERO UN POCO DE TEORÍA:

Desarrollamos los conceptos de Análisis y Síntesis, usando como guía el **Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora**, citando textualmente entre comillas y comentando el resto del texto:

ANALISIS: " cualquier procedimiento que consista en dividir un todo en las partes que lo constituyen. Esa división puede ser real (*material*) o conceptual. Ej:. el análisis químico tomado en sentido **real**, mientras **conceptual** es la división de conceptos en subconceptos "

ANALISIS Y SINTESIS: " en todos los casos el análisis se contrapone a la síntesis, que supone la composición de lo que estaba previamente separado ".
s/ Kant :en los juicios hay dos maneras de entender la relación Sujeto - Predicado.

1.- El Predicado pertenece y está **contenido** en el sujeto

* el Predicado no añade nada al sujeto. Despliega los conceptos que ya estaban allí
Son juicios **Analíticos**
Son juicios *a priori*

2.- El Predicado está **fuera** del Sujeto. (mantiene relación necesaria con él, sin la cual no habría juicio) el Predicado 'amplía' el Sujeto, añade algo no pensado, que no podía derivarse de un análisis
Estos son juicios **Sintéticos**
Son juicios *a posteriori*
Siempre son juicios de la **experiencia**

Sin embargo, Kant aceptaba la existencia de juicios sintéticos *a priori* , como "condiciones de la posibilidad del conocimiento" universales y necesarias. Desde entonces se mantiene un debate entre neokantianos que los admiten, oponiendose a empiristas y positivistas que los rechazan, tanto como los racionalistas, distinguiéndose dos etapas:

1. La postura del **positivismo lógico,** (Hume) : estricta división entre analítico y sintético.

2.- a) Una postura que mantiene la división de manera más 'refinada' (Carnap).

(las anteriores tratan como **tautológicas**, meras **reglas gramaticales**, a las expresiones analíticas)

2.- b) La postura que rechaza y critica la dicotomía analítico sintético (Quine)
(esta sostiene que no puede trazarse una línea divisoria porque no puede definirse precisamente lo analítico, existiendo un *continuum* teórico. En las leyes científicas, principios matemáticos y 'principios estructurales' gran parte de ellos puede ser considerado analítico en una etapa de una teoría y dejar de serlo en otra)

Empleando estas ideas para los temas de lo T.P, es necesario hacer algunas aclaraciones;

* A pesar de las discusiones sobre la frontera entre análisis y síntesis, todos aceptan su existencia y reconocen su diferencia como polos de la actividad del conocimiento.

* Un trabajo que queda en la etapa de análisis, por bueno que sea, no comunica conceptos nuevos, que se incorporen a la experiencia de aprendizaje

* Cuando a un trabajo de simple análisis se le agrega un capítulo de 'Conclusiones' sin elaboración sintética hay un vacío que termina en la mera descripción o en la crítica entendida como preferencia personal.

* Aceptando la dificultad de hacer síntesis sin **experiencia** previa, debe aprovecharse el necesario análisis para adquirirla, con una actitud que por la búsqueda de las relaciones relevantes supere el despliegue mecánico de lo ya conocido. Para esto es necesario tener claro el propósito, el destino del aprendizaje.

I I .-UN EJEMPLO ANALIZADO EN PROFUNDIDAD.

Ejes de análisis, que permiten encadenar los temas:

* **Pasado - Presente:** la actitud de continuidad o de ruptura de cada movimiento en qué elementos se pueden leer esas opciones, qué etapas de la historia son evocadas y por qué razón.?
* **Naturaleza:** cuál es el concepto de naturaleza aceptado para esa disciplina, ¿ hay una referencia a las leyes estructurantes de la naturaleza sistematizadas en un sistema proporcional o una elaboración metafórica de las formas naturales.? (estos conceptos cambian después del Art Nouveau).
* **Sociedad :** a qué sector se dirige, en que proyecto político se inscribe, cómo es el modelo de sociedad que sostiene, cómo se relacionan las definiciones en cuanto a comunidad, individualidad, familia, organizaciones, con las ideas de diseño ?
* **Conocimiento:** qué ideas del pensamiento, la ciencia , artes se relacionan con la corriente del ejemplo.?
* **Profesión:** qué tipo de profesional define, cuál es su articulación con la sociedad, la industria.?
* **Tecnología:** técnicas, procesos, materiales.
* **Los programas:** en qué programas se desarrollan las ideas, qué innovación o cambio se produce sobre los programas heredados.? (programas: público, privado, doméstico, empresarial, salud, transporte, etc.)
* **Urbano - Rural (sólo para Arquitectura)** en qué medio se desarrolla, qué actitud toma con el contexto, que efecto produce en la conformación del ambiente ?

Algunos ejes para ordenar, completar y emplear en el análisis:

* Implantación:(si corresponde) * Soporte y envolvente * Tecnicas de fabricación y montaje:
* Estructuración espacial * Ornamentación * Materialidad
* Morfología * Simbolismos: * Criterios de economía:

REPRESENTACION

¿ Por qué se exige una representación personal, a mano alzada.

Sin negar la realidad de las técnicas de reproducción disponibles, sobre todo en una historia donde está presente el recorte y el montaje, es útil analizar las posibilidades y limitaciones de la fotocopia.

* no es buena suplantando el dibujo de interpretación, porque simplemente devuelve la información que contienen los libros, donde ilustra un texto nuevo o los documentos de cátedra donde es dato para elaborar.
* los coloreados que resulten sólo decorativos no agregan ideas.
* la ilustración rodeada de indicaciones de detalle puede servir como mapa pero no alcanza como única producción gráfica. En lugar de flechas con aclaraciones deberían elaborarse aparte esos temas.
* la reproducción puede ayudar a la reconstrucción de ejemplos, combi-nando representaciones planas, para obtener volumetrías, aislando o incorporando elementos .

Aunque podríamos aceptar técnicas mecánicas sólo con ciertas condiciones:

* el recorte y montaje empleado de manera creativa permite hacer series, mezclas, combinaciones, comparaciones, donde no sea realmente necesario dibujar, porque se quieren comunicar conceptos, donde priva la clasificación tipológica, sobre las características materiales.
* hay bibliografía sobre técnicas gráficas para arquitectos y diseñadores, donde figuran recursos como la impresión de imágenes con profundidad, trabajos de figura y fondo, manejo de los tonos aclarando u oscureciendo, la posibilidad de usar texturas, etc.
* cualquiera de estos recursos debe ser usado para expresar ideas, no como gesto vacío, y sólo si desarrolla una interpretación equivalente al dibujo.
* no se recomienda su uso para nuestros prácticos, donde nos interesa una ejercitación personal en un tipo de dibujo reflexivo simultáneo con la elaboración del texto.

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3 [redacted] 2004

[redacted]

SOBRE " HACER LA PELÍCULA"

Elegidos los temas para el T.P. conviene profundizar en el sentido del ejercicio.

* No es el análisis de una película.
* Es un trabajo de reconocimiento, interpretación y propuesta proyectual.

La referencia a la producción de una película es la **estrategia** que permite la integración de conocimientos, escalas y especialidades. Es **nuestra** película. Por eso se dieron opciones geográficas y temporales que unieran un lugar con desarrollo cultural propio (ciudades) con momentos de creatividad (vanguardias, "ondas", "movidas")

A partir de esas coordenadas se desarrolla un trabajo con las formas, los significados, los lenguajes, se sintetizan las líneas fundamentales y se juega a recrearlas, explotando sus potenciales de comunicación.

Quiere decir que no hay que hacer "historia", no hay que contar qué pasó en la ciudad ni hacer el relato del movimiento o corriente que elegimos, más allá de rescatar sus aspectos básicos. No hay que llenar carillas.

¿Qué hacer ?

* Dibujar **ya, ahora** con los primeros elementos encontrados
* **Caracterizar** el lugar y el momento, con adjetivos, conceptos, simbolizaciones
* **Elegir** casos a desarrollar para que sean ellos los que cuenten la historia: fragmentos de ciudad exteriores o interiores, objetos del área pública o privada, ropa puesta en contexto, "actuada"
* Armar una **secuencia**, un recorrido visual encadenado que resulte coherente, aprovechando y adaptando los croquis de las primeras etapas, para dar sentido a los elementos de la entrega.

Hay dos procesos propios del cine que nos interesan en esta ocasión :

condensación y montaje

La imágen cinematográfica pone mucha información en un encuadre y un tiempo acotados. Pocos pantallazos dan una sensación plena del lugar y un simple cambio de escena puede modificar la percepción del tiempo.

Las películas se construyen juntando segmento que pueden ser producidos en orden distinto al de la emisión. El resultado final depende en gran parte de las decisiones de cortar y pegar. Con el mismo material crudo pueden hacerse distintas películas.[1] Ese carácter de obra fragmentaria, que toma sentido por la manera en que es ensamblada, se corresponde con otras manifestaciones de la cultura en el S.XX : artes visuales, literatura, música.

Tomemos a los objetos que se diseñan en nuestras profesiones desde el punto de vista de **medios que comunican**, que se relacionan con el observador y transmiten contenidos que se pueden leer. Tengamos en cuenta que esa lectura que se da en la experiencia cotidiana tiene una **intensidad** [2] distinta de la de un **medio masivo de comunicación.**

En un caso el observador está inmerso en la realidad junto con el objeto y en otro está abstraído de la cotidianeidad [3] y está integrado a una **representación.** Esa representación es distinta del objeto. Por un lado no tiene sus propiedades físicas y por otro destaca aspectos en un grado que no es el de la realidad. Puede ampliar datos o eliminarlos.

En nuestras entregas con soluciones de proyectos también realizamos esa presentación renovada del objeto de nuestra imaginación, sólo que nuestros planos, bocetos o figurines están en el mismo espacio de realidad que el observador. Esas representaciones están configuradas en un código formal que es más comprensible para los diseñadores que para los legos.

En esta ocasión vamos a vincularnos con un medio que ya ha entrenado la percepción de los espectadores. Hacer este T.P. nos obligará a lograr la **síntesis** en una modalidad de comunicación propia de nuestro tiempo.

[1] Hay técnicas como el fundido o el plano secuencia que amortiguan los cortes pero no hay cine sin montaje, con excepción de algún experimento, como el de Warhol de filmar alguien durmiendo durante horas con cámara fija.

[2] Marshall Mac Luhan atribuía distinta **temperatura** a cada sistema de comunicación

[3] No está separado de la realidad, que está ahora dominada por la circunstancia de la comunicación

TP CENTRAL del Segundo Cuatrimestre

La experiencia del TP largo del primer cuatrimestre demuestra que no están superadas las dificultades de un análisis. Conviene insistir en esa modalidad, con temas del segundo arco histórico de nuestro programa: desde la segunda posguerra hasta el 2000.

Como hicimos antes, se buscarán ejemplos y se estudiarán gráficamente. Este trabajo central tendrá una nueva exigencia: será **ABSOLÚTAMENTE GRÁFICO**. Lo único escrito, en forma de ficha técnica, ocupará exáctamente media carilla. Esta condición compensa la tendencia a "historiar" con largos textos, sin poner en juego las herramientas de los diseñadores. Es necesario abandonar ideas como: "en historia no importa el dibujo". No sólo importa sino que es indispensable.

Otro punto que debemos tratar es la modalidad del dibujo. El nivel gráfico de los parciales es bajo, independientemente de las notas obtenidas. Por lo general el dibujo resultó inferior a la nota. El segundo parcial será más exigente en lo gráfico porque estamos en un proceso de aprendizaje. Y tiene que ser el **DIBUJO MANUAL**, el único posible en el taller, la obra, la mesa de corte o la reunión de trabajo al pie de la producción. Las oportunidades no esperan que volvamos al estudio a prender la máquina.

Imaginamos una respuesta sobre instrumentos cada vez más portátiles o anticipaciones semejantes. Si alguien cree que esos medios estarán disponibles durante las correcciones del T.P, para resolver la crítica de la cátedra en los próximos 15 minutos, puede apostar a esperarlos, bajo su exclusivo riesgo.

Hay razones educativas para elegir la gráfica tradicional. Ejercita capacidades irrenunciables en el diseño: **mirar**, entendiendo lo observado, **pensar** elaborando conceptos y finalmente **recordar**, con fidelidad y precisión, para comunicar el resultado del análisis en una nueva formulación.

Estas capacidades están en fuga. Podemos terminar como DJs. de la forma , cortando y pegando, discutiendo derechos de autor con los pocos creadores que queden. Apuntamos más alto

Cómo será el TP:
* individual * en formato A3
* siguiendo la rutina del TP anterior, resolviendo gráficamente lo que antes se escribía
* con temas elegidos según las etapas del período posguerra - actualidad

Organización:

En los grupos se elegirán los temas, repartiéndolos en las etapas del período '45 - 2000, para que queden representados todos los cambios. La siguiente tabla es orientadora, en base a categorías de Eric Hobsbawm y Emma Dent más algunos términos del programa. El 06.09.06 se cierra la elección.

(Hobsbawm)	(Dent)	
La Edad de Oro '45 - ' 70	Aerodinamia	Orgánico-floral - new look '45 - 57
	Consumismo y estilo '35 - '55	Neorromántico Neobarroco
		Minimalista Internacional Pop
		Buena forma Participación Punk
El Derrumbamiento '70 - ' 91	Era de la abundancia, '55 - '75	Neoexpresión Posmodernismo
		Ecologismo Utopía tecnológica
Dispersión en la Globalidad '91 -2000		Obsolescencia Corporativo Styling
		Regionalismo Biónica High Tech

No se entra por estos rótulos sino por los ejemplos. Según la complejidad del tema se puede abarcar un mayor número de objetos en el trabajo individual. En esos casos pueden organizarse series por identidades culturales, tecnologías, programas, sistemas proyectuales u otros conceptos.

ORIGINAL

Aunque el trabajo será individual, se recomienda la coincidencia de los temas de una etapa en los equipos originales, para un trabajo final. En los grupos, en taller, se realizarán actividades de integración de los temas en un marco cronológico general. Los docentes pueden fijar pautas de análisis o presentación para difundir los trabajos como material de estudio.

Las Fechas de pre entrega y Entrega final se fijarán en taller el 06.09.06.

Deudas pendientes: Prácticos del 1ª cuatrimestre incompletos o faltos de nivel. Se fija una fecha para su entrega con las correcciones o agregados que sean necesarios: 20.09.06. La entrega no se hará en el propio grupo. Estos trabajos se entregarán de la siguiente manera: ARQ.: los alumnos de Luis entregan a Fernando - los alumnos de Fernando entregan a Luis. IND y TEXT.: entregan a Roberto - PROD.: entregan a Eugenia. Los docentes abrirán la recepción al terminar la teórica y la cerrarán 15 minutos después.

Se transcribe el listado del anterior TP, modificado para un trabajo de gráfica

A.- INVESTIGACIÓN VISUAL Y TÁCTIL 1.- EXPLORACIÓN y DESCUBRIMIENTO

a) Definición gráfica de la obra (sucesión de *croquis*)
qué es, a qué tipo de producción pertenece, a qué tiempo y cultura

b) Un primer análisis sensible, con croquis de estudio.

c) Rasgos especiales y propios de la obra. detalles - zoom

d) Registro gráfico de la estructura formal
componentes/ jerarquización: principal y accesoria

2.- CONTACTO a) Rodeo, rotación o recorrido vinculando obra y observador reconstruye la experiencia en enfoques visuales

b) Un estudio de la actividad y las prestaciones. esquemas.

c) La relación de eso que no es humano c/la gente. croquis.
contacto corporal /ergonomía /imágen humana en su tiempo y cultura/
adaptaciones:de la obra a la gente - de la gente a la obra

B.- Reconocimiento de la MATERIALIDAD a) Constantes físicas de Material y Técnica, lo qué permite y lo que impide, las formas a las que tiende.

b) Técnica empleada estudio gráfico de esa técnica

c) Producción de la obra proyecto/economía/fabricación/procesos

C.- Exposición del LENGUAJE (tener en cuenta que lo leemos En la obra, no ES la obra)

a) Sintaxis posibles unidades y reglas de relación

b) Significados asociados heredados/ inaugurales/ modificados

D.- Inclusión de la OBRA en diversos Sistemas a) Incluir la obra en los contextos con los que se relaciona b) Definir el Tipo

c) Universo cultural al que pertenece.
otras obras/otras disciplinas/influencia en otros objetos

D.- SÍNTESIS GRÁFICA Elementos de los puntos anteriores en una expresión gráfica que aproveche lo descubierto en los puntos anteriores. Ej.: collage, tríptico, imágen publicitaria.

CÓMO ESTUDIAR **Cómo mirar, comprender, interpretar y comunicar.**

Nuestras carreras tienen algo en común. No son científicas, no se basan en la memorización de textos, no emplean un sistema lógico de validación para evaluar sus principios.

No sabemos gran cosa de Física. Después de aprobar algo de Matemática sólo usamos sus fórmulas más elementales. Trabajamos con presupuestos pero no entendemos de finanzas.

Hasta acá nos parecemos en lo que no somos.

¿Qué nos define afirmativamente? ¿Qué capacidades que otras profesiones no desarrollan?

El Proyecto y La Forma

Se plantean estrategias en otras disciplinas y actividades humanas pero sólo los diseñadores se entrenan en esta combinación de plástica, técnica, invención, interpretación...

Entonces,¿por qué estudiar las realizaciones de nuestros diseñadores cómo si fuéramos sociólogos, literatos, historiadores, ensayistas antes que diseñadores de cosas concretas.

¿Por qué escribir antes de dibujar? ¿Porqué no trabajar la forma antes que copiarla?
¿Porqúe no empezar dibujando? ¿Porqué renunciar a la excelencia gráfica?

CÓMO ANALIZAR **Cómo trabajar con los ejemplos. Cómo elegirlos.**

Nos interesa definir unas rutinas o modos de análisis, síntesis y comunicación para estudiar proyectos o realizaciones. Si les resulta más cómodo pueden llamarlos sistemas o métodos.

Dividimos el problema previamente, para integrarlo después. Trabajamos en forma teórica, sin pensar en ejemplos concretos para que no nos condicionen. Cuando tengamos terminado este instrumento lo aplicaremos a los ejemplos en estudio.

LO FORMAL:
Porque es lo primero que se manifiesta, porque siempre tiene alguna regla de organización.

LO TÉCNICO:
Porque lo hace posible.

LO SIGNIFICATIVO:
Porque hay contenidos inmateriales.

Cada uno de estos campos de análisis se puede ramificar abriendose o entrecruzándose en forma de trama. A la vez, cada uno reclama respuestas de los otros. Conviene evitar la dispersión concentrándose en un tema hasta resolverlo, registrando aparte lo demás.

Al integrar los temas entre sí, obteniendo esquemas más complejos, todavía estamos en la etapa de análisis. Cuando pasemos a una etapa de afirmaciones nuevas que no estaban entre el listado de análisis es posible que nos acerquemos a la síntesis.

Los docentes de cada una de las especialidades pueden orientar esta actividad según las necesidades del grupo, con los tiempos y las formas de comunicación que decidan.

Lo que nos iguala es la necesidad de contar con alguna manera de abordar el conocimiento de los proyectos o realizaciones que integran nuestro patrimonio disciplinar.

Como última exigencia se impone el valor de la comunicación gráfica personal.

HISTORIA 2
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 3
2006

[redacted]

Trabajo Práctico 6 / CIERRE del Primer Cuatrimestre
Tema: análisis de un objeto.

Ya se hicieron trabajos cortos de taller. Del 29.05 hasta el 21.06 se desarrollará un TP más extenso, estudiando obras de nuestro arco histórico: Industrialización hasta 2a Guerra.

ORGANIZACIÓN:

- Los docentes aportarán los ejemplos, abarcando en el grupo todos los puntos del programa.
- Luego bastaría con decir que se trata de ANALIZAR obras. Pero no está claro para todos el alcance de este término. Hablemos de los contenidos de un análisis:

A.- ETAPAS DE INVESTIGACIÓN VISUAL Y TÁCTIL

1.- Etapa de EXPLORACIÓN y DESCUBRIMIENTO

a) Definición básica de la obra (en forma de *abstract*)

qué es, a qué tipo de producción pertenece, a qué tiempo y cultura

b) Un primer análisis sensible, con croquis de estudio.

c) Identificación de rasgos especiales y propios de la obra

d) Registro gráfico de la estructura [1] formal

componentes/ jerarquización: principal y accesoria

2.- Etapa de CONTACTO

a) Un rodeo, rotación o recorrido vinculando obra y observador

reconstrucción gráfica de esta experiencia de percecepción

b) Un estudio de la actividad - las prestaciones (¿p/q/s?)[2]

c) La relación de eso que no es humano c/la gente.

contacto corporal /ergonomía /imágen humana /en su tiempo y cultura

d) adaptaciones: de la obra a la gente/de la gente a la obra

[1] Estructura entendida aquí como el conjunto de leyes de organización formal que intervienen en el caso.
[2] simplemente ¿Para Qué Sirve?

B.- ETAPA de reconocimiento de la MATERIALIDAD [3]

a) ¿es determinante el Material?¿qué condiciona/qué permite?

puede figurar un breve estudio específico del material

b) Técnica empleada puede figurar un breve estudio de esa técnica

c) Constantes físicas de Material y Técnica conclusión parcial

d) Producción de la obra proyecto/ economía/ fabricación

e) Efectos de la Producción en el resultado final

C.- ETAPA de exposición del LENGUAJE (tener en cuenta que lo leemos En la obra, no ES la obra)

a) Sintaxis posibles unidades y reglas de relación

b) Significados asociados heredados/ inaugurales/ modificados

D.- ETAPA de inclusión de la Obra en diversos Sistemas

a) Pertenencia a Un o Unos contextos coexistentes con la obra

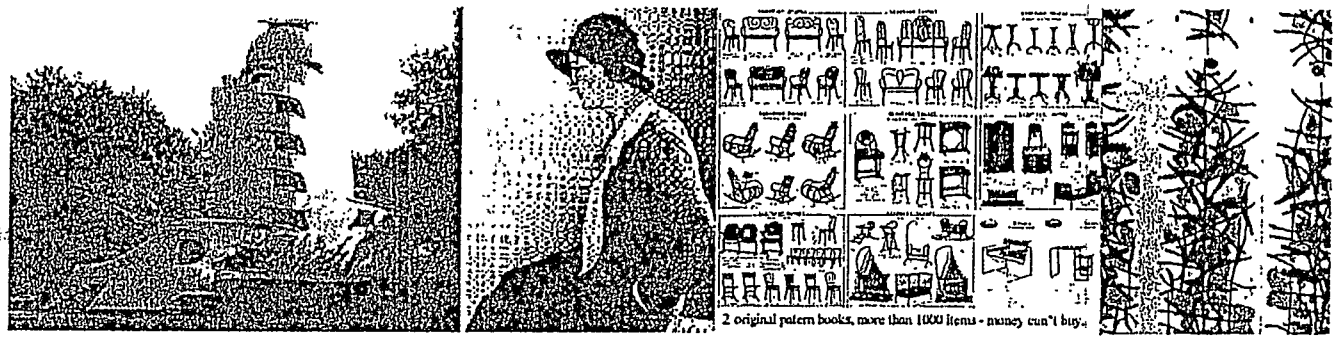
b) Ubicación en un registro de Tipo estable/ en cambio

c) Universo cultural al que pertenece

otras obras/otras disciplinas/teorías/críticas posteriores/influencia

D.- CONCLUSIÓN (en forma de ***abstract***)

Aparecen elementos de los puntos anteriores en una Síntesis.



[3] Aquí se eligió Materialidad como abarcante de Técnica - También es válido el criterio inverso.

HISTORIA 2
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 3
2006

[redacted]

Trabajo Práctico 7 /
Tema: Streamline Productos.

Metodología:
a) En equipos de no más de tres alumnos se leerá el siguiente texto, extraídos de la página de internet www.terremoto.net.
b) Se analizarán los dos dibujos adjuntos para ver si existe relación con el texto.
c) Describa la relación que encuentra entre el texto y las ilustraciones

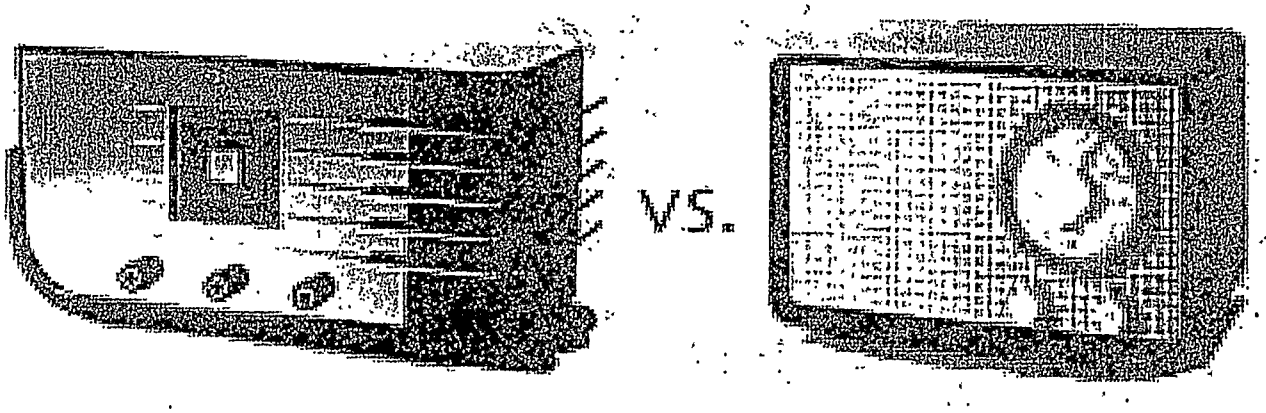
Europa contra América en la gran batalla del diseño.

En los años 50 tuvo lugar una batalla de ideas: Los diseñadores europeos y americanos se enfrentaban en los libros, las escuelas, las empresas y las cadenas de montaje.

Raymond Loewy, Bel Geddes y Walter Dorwin Teague, enarbolando la bandera del styling, diseñaban carrocerías, carcasas y exteriores. Unidos alrededor del Instituto de Artes de Cliveland, imaginaban un mundo aerodinámico. El "Detroit Style" marcaba el tempo al que bailaba América. El diseño, entendido como estética, debía diferenciar un producto de otro para ayudar a vender más. Era la época de los coches innecesariamente aerodinámicos, de los sacapuntas "streamlined" y la estética Jetsons. America compraba para parecer más veloz. Loewy proclamaba:

"The most beautiful curve is a rising sales graph."
(la curva más bella es un gráfico de ventas ascendente)

Mientras tanto, en esos mismos años, Europa miraba a otro lado. Los mejores diseñadores del



continente se estaban agrupando en torno a la Escuela de Diseño de Ulm y la firma Braun de entonces: Hans Gugelot, Otl Aicher, Dieter Rams, Max Bill... compartían un mismo destino. Rechazaban el styling y la estética vacua. La estética no era el objetivo, sino la consecuencia de la perfecta armonía entre forma y función. Para ellos, el diseño no debía estar al servicio del capital, sino al servicio de la cultura y, sobre todo, de la sociedad.

Aicher, el teórico del grupo, se cuestionaba el papel del diseñador como artista. El arte no podía ser diseño porque lleva al formalismo y la superficialidad de la estética; es temporal. No habia lugar para el arte en la Escuela de Diseño de Ulm.

Eran dos formas de ver el diseño. Dos concepciones totalmente distintas acerca de quién diseñaba, para quién debía hacerlo y con qué fin. Diseño como materia transformada en dinero o como materia transformada en servicio.

De Loewy se decía que tenía un ojo en la imaginación y el otro en la caja registradora. A menudo recuerda el éstilo cortesano de Philippe Starck: aplicar estilo y firmarlo todo. La escuela americana, de la que Starck participa (por muy francés que sea), crea objetos cuyo valor está en la forma y la diferenciación. El diseño es valioso en tanto que distingue un producto y diferencia a su dueño. Al ser diferenciador, la exclusividad garantiza el precio. El diseño al servicio del capital.

Aicher, sin embargo, negaba esa forma de ver el diseño. Él nos enseñó que el diseño es justo lo opuesto al arte. En el arte, una obra tiene valor en tanto que está firmada, que es exclusiva. Sin firma, no vale nada, igual que el papel moneda. El buen diseño, sin embargo, es bueno en tanto en que se reproduce sin fin. Cuanto más bueno sea un diseño, más será imitado, producido y reproducido en masa.

El buen diseño no vale por quién lo firma. Es contrario a la exclusividad. Su vocación es servir al máximo número de personas. El buen diseño sirve al pueblo.

Raymond Loewy, 1934
Pencil Sharpener

HISTORIA 2 - PENSAMIENTO 3

SEGUNDO CUATRIMESTRE T.P. PARA EL CORTE 1945 - 1975 INICIO 10.08.05

En este cuatrimestre se retoma el formato de práctico que ya se experimentó en la primera etapa, adaptándolo a los temas de la segunda posguerra. Estas son las características:

1.- se identifica un tema de la propia especialidad, pudiendo integrarlo con los de equipos de otras carreras, para hacer una experiencia interdisciplinaria.

2 - se hace un seguimiento DIACRÓNICO del tema, recorriendo varias etapas y circunstancias, registrando los cambios que se producen en el tiempo, en relación con fenómenos de la especialidad, de otras disciplinas y del marco histórico general.

3.- los objetos de estudio:

Principalmente producciones materializadas por el diseño, no sólo teorías, no sólo proyectos sino realizaciones concretas, que pasaron por las posibles etapas de creación; transferencia a la industria; programación, producción; consumo; evaluación social y crítica; afirmación o crisis de la propuesta; elevación a la categoría de ícono del diseño o decadencia formal y funcional; reformulación; influencias préstamos o hibridaciones en cada momento del proceso.

4.- el análisis:

No hacer una historia literaria que luego se ilustra con fotocopias, scanner o archivos informáticos. REPETICIÓN: NO HACER ESO Comenzar a trabajar GRÁFICAMENTE los ejemplos apenas aparecen. En la primera semana tiene que haber realización gráfica propia. Tampoco calcar o copiar el mismo enfoque presentado en las publicaciones. Eso no sirve como educación. Hay que entender y ADUEÑARSE del ejemplo para representarlo de acuerdo a la idea que estamos elaborando o demostrando. Siempre el trabajo es personal, siempre tiene conclusiones

5.- los temas:

Hay libertad de elección dentro del sentido del trabajo. Lo que se recomienda es buscar temas que interesen personalmente, pero no caprichos con pocas posibilidades de desarrollo. Hay seguimiento de objetos, programas arquitectónicos, prendas o polos de realizaciones centrados en personalidades o grupos en indumentaria y
TEXTIL: InnovacionesTecnológicas: nuevos materiales artificiales, nuevas maneras de tratar y elaborar los materiales naturales, cambios técnicos en la producción, nuevas prestaciones de los textiles
Textil Protagonista del Cambio Cultural: en su doble papel de receptor de las influencias artísticas, valores culturales y sociales por un lado y por otro como innovador e influyente en otros medios. Identificar un período y seleccionar ejemplos que armen una historia coherente.

PRODUCTOS: Seguimiento de diseño de MUEBLES ARTEFACTOS ACCESORIOS Y EQUIPOS ya conocidos, que reciben un nuevo tratamiento en este período. Inicio y seguimiento de temas nuevos del período en COMUNICACIONES, ENVASES, SISTEMAS COMPONIBLES etc

INDUMENTARIA: Seguimiento de indumentaria según uso, edad o sexo: BÁSICOS, ROPA JOVEN, CHICOS, de CALLE, de DEPORTE, de TRABAJO, de imágen CORPORATIVA, etc...- Seguimiento de corrientes a partir de polos de diseño: Dior - Ives St Laurent - Courreges - Givenchi - Balenciaga etc. - también MARCAS comerciales con departamentos de diseño

ARQUITECTURA: VIVIENDA social, prototípica, con participación etc. INDUSTRIA, COMERCIO, COMPLEJOS CULTURALES, EDUCACIÓN, SALUD, CIUDAD Y DISEÑO URBANO, TECNOLOGÍA.

COMUNICACIÓN DE CÁTEDRA.- 10.08.05

1.- Terminado el primer cuatrimestre, se sacarán los promedios de la etapa para todos aquellos alumnos que tengan notas con los valores de aprobación inicialmente informados, para parciales y prácticos

2.- Quienes se presentaron a ambos parciales y deben dar un recuperatorio, figurarán en un listado, que cerrará el miércoles próximo, con las notas y la reserva del derecho al recuperatorio del Parcial N°1 o N°2.

3.- La fecha de este recuperatorio se confirmará durante el horario de teórica de hoy

3.- Quienes tengan un nivel insuficiente en los T.P. del primer cuatrimestre, tienen tiempo hasta la precentrega del T.P. actual para ponerse al día o levantar el nivel. Si esto no se cumple pierden cursada y promoción.

4.- Quienes no se presentaron en ninguna de las dos fechas del Parcial N°1 y rindieron el N°2 están fuera del sistema de promoción, como se explicó oportunamente. Por decisión de la Cátedra se les permitirá rendir el primero en fecha que se informará en clase. Esta comunicación bastará. - Inviable → " no me enteré " -

21/8/05

AÑO 2005

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

HISTORIA 2 PENSAMIENTO 3

[redacted] Ayudantes de 1ª Rivera / Fernando Pailel / Luis Otero

PRIMER PARCIAL 2005
APUNTE PARA PRODUCTOS

1.Temas que entran en el parcial

1. Neoclasicismo 1750/1850 2. Arts and Crafts 1850/1880 3.Art Nouveau 1880/1914 4.Expresionismo 1900/1930

2. Bibliografía utilizada

Autor y texto	Capítulo y páginas del libro original
Cátedra Historia II / Pensamiento III: producción propia	Filminas de clase
HARDY, WILLIAM: Guía del Art Nouveau estilo, ed. Agata, Madrid, 1997	Fragmento del primer capítulo (pág 8 a 27)
MALDONADO, TOMÁS: "El diseño industrial reconsiderado", ed. Gustavo Gili, colección Punto y Línea, Barcelona, 1980	Capítulo introductorio
BÜRDEK, B.: "Diseño: historia, teoría y práctica del diseño industrial" ed. G. Gili, Barcelona, 1994.	fragmento
Autores Varios, de INTERNET	Sobre la silla Thonet

3. Preguntas tipo

¿Quién fue Henry Cole? ¿Qué tuvo que ver con la Exposición Universal de Londres de 1851? ¿Cuál es la importancia de esa Exposición?

¿Cómo fue el desarrollo de la empresa Thonet? ¿Cuál fue su principal aporte? Describa el proceso de fabricación de la silla Thonet.

¿Qué influencia tuvo, en la organización del trabajo y en la estética, el arte medieval sobre los productos elaborados por William Morris y sus compañías?

¿Cuáles considera como causas principales del surgimiento simultáneo del Art Nouveau, con diversos nombres (Jugenstyle, Floreal, Estilo Secesión, Liberty, etc) en varias ciudades europeas? Describa algunas característica particulares cada movimiento: Art Noveau, Modernismo Catalán, Estilo Secesión ,etc.

Resuma en pocas palabras la relación entre la postura política de W. Morris y su producción. ¿Qué relación tuvo el arte medieval sobre los productos elaborados por su compañía?

Analice la silla con respaldo alto que Mackintosh diseño para el dormitorio de la Hill House, o algún otro ejemplo del periodo . Describa su diseño constructivo (materiales, modo de ensamblaje, tipo de producción) ,características principales y su relación con el movimiento.

Enumere y explique al menos tres causas sociales y económicas que influyeron en la aparición del Art Nouveau. Describa algunas características particulares del : Art Noveau, Modernismo Catalán, Estilo Secesión

Defina las características del movimiento expresionista .

Describa lo que dice Maldonado de la relación productividad -producto

¿Porqué se le da tanto énfasis en la Alemania de fines del siglo XIX a la enseñanza y promoción del Diseño Industrial?

¿Cuáles son, según Salinas Flores, las consecuencias inmediatas del surgimiento del Diseño Industrial?

CODIGO	$	FECHA
231-06	4,00	14/5/05

Impresiones CEAD

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

HISTORIA 2
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 3
2006

[redacted]

Trabajo Práctico 2 / en clase
Tema: Revolución Industrial

Texto 1

Objetivo general:
* Introducirse en la problemática de la época de la Revolución Industrial
Objetivos específicos:
* verificar distintos tipos de acercamientos a un tema, desde miradas diversas
* practicar la lectura y la discusión en grupos.

Metodología:
a) En equipos de no más de tres alumnos se leerá uno de los tres textos, que representan distintas descripciones del mismo fenómeno. Tiempo: ½ hora

b) En grupos por ayudante, cada equipo deberá exponer lo que leyó, y poner en evidencia desde dónde está escrito el artículo. Tiempo: ½ hora

c) En el grupo de cada ayudante se intentará sacar una conclusión global del fenómeno de la Revolución Industrial. La conclusión se escribirá en un párrafo de no más de media página y se entregará a la cátedra. Tiempo: ¼ de hora

Ficha Texto 1:
Nombre del libro: "Tiempos difíciles"
Autor: Charles Dickens, (1812 -1870)
Edición original: *Hard Times,* 1854
Edición consultada: ed. Altaya, Barcelona, 1995.
Está en la Biblioteca de la Universidad bajo el número 49438

Ficha Texto 2:
Nombre del libro: "Catecismo político de los industriales"
Autor: Saint Simón (1760-1825)
Edición original: *Cathecismes des industriels*, 1823/24
Edición consultada: Biblioteca de Ciencias Sociales, ed. Hyspamerica, Barcelona, 1985.

Ficha Texto 3:
Nombre del libro: "La situación de la clase obrera en Inglaterra"
Autor: Frederich Engels (1820-1870)
Edición original: *Die lage der arbeitenden Klasse in England,* Leipzig, 1845
Edición consultada: www.marxists.org

HISTORIA 2
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 3
2006

Trabajo Práctico 4 / en clase
Tema: Chicago. arquitectura.

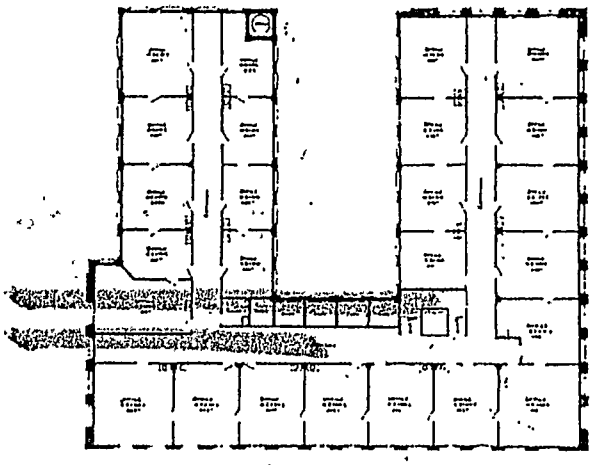
Metodología:
a) En equipos de no más de tres alumnos se leerá el texto adjunto.
b) Se analizarán las plantas de edificios de Chicago adjuntas para ver si existe relación con el texto.
c) se dibujarán a escala mayor y a mano alzada las plantas, agregándoles gráficos y esquemas que demuestren como funcionan, núcleos, ventilaciones, rendimiento de las plantas, limitaciones estructurales, formales, técnicas, relación con la ciudad, etc.
d) En grupos por ayudante, cada equipo deberá exponer sus conclusiones ante los compañeros

texto:
"Proclamando que la felicidad humana era una activo empresarial, el movimiento para la mejora industrial parecía ofrecer la alternativa tanto a la sindicalización como al eterno conflicto laboral. Las manos de los obreros volarían si estuvieran bien alimentados, habitaran en viviendas dignas y sintieran que su éxito estaba unido al de la compañía. Moldear la moral del obrero no instruido suavizaba los rasgos más crudos del capitalismo. (...) También supuso un desafío para los arquitectos otro ideal empresarial que surgió en paralelo al de la mejora industrial: la sistematización. (...) Los sistematizadores se esforzaron por desvincular a la industria americana de su dependencia de la iniciativa individual, defendiendo la racionalidad de los procesos industriales, la jererquía y una disciplina afín a las organizaciones militares.(...) Taylor, el sistematizador más famoso, nacido en 1856, trabajó en la Midvale Steel Company donde aplicó su mente analítica y su devoción por la medidas a la eficiencia de la producción, midiendo cuanto tiempo demandaban las tareas e ideando modos de ahorrar tiempo"

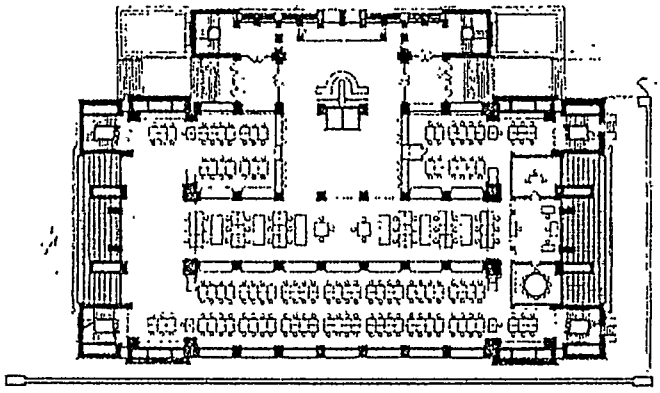
Russel, James *"Arquitectura e ideales corporativos"*, artículo en Ay V Nº 103, 2003, pág 4

"Tomando como punto de partida las novedosas modificaciones del mobiliario que se experimentaron en los ferrocarriles a partir de 1850 y la necesidad de proporcionar al usuario mayor confort y evitar enfermedades ocasionadas por malas posturas en el trabajo, surgieron la silla de oficina, la silla para máquina de coser y otra más para máquina de escribir. Como sus propios inventores decían, sus innovaciones se basaban en "principios científicos para evitar muchas de las dolencias propias de quienes trabajan con estas máquinas (...) el esfuerzo se centra en aliviar los músculos de los muslos de su contacto constante con el borde anterior del asiento y soportar adecuadamente la espalda del operario, facilitando con ello soltura y comodidad (...) aliviar los músculos de quien ocupa el asiento, disponiendo el asiento de la silla de modo que se incline hacia adelante". Al final de todo, recalcaban que lo que más interesaba al empresario era "en un tiempo dado, realizar mucho más trabajo"

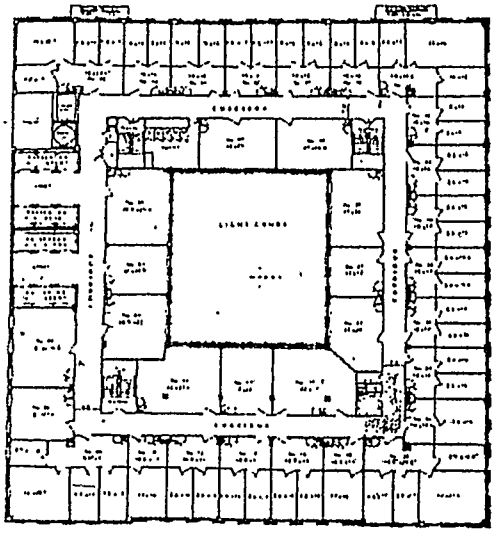
Salinas Flores, Oscar "Historia del Diseño Industrial" ed. Trillas, México, 1980 pág 72



Adler y Sullivan, Wainwright Building, Chicago (1890)



Frank Lloyd Wright, Larkin Building, Buffalo (1902)



Strauss Building, Chicago (1924)

HISTORIA II / PENSAMIENTO III
TRABAJO PRACTICO N° 1

TRABAJO N° 1b

REVOLUCION INDUSTRIAL
TEORICO (05/04)

PARTE 2.- REVOLUCION INDUSTRIAL TRABAJO PRACTICO

INSTRUCTIVO

- Sobre la lectura de las fichas N°. 1 y 3, la clase teórica y la bibliografía complementaria propuesta contestar el siguiente cuestionario en forma grupal. Se entrega en la clase del 12/04

CUESTIONARIO

1. Describa en un texto de no mas de 200 palabras el contexto Social y Político a partir de 1750 hasta 1848.. Leer textos de Ficha N° 1.
2. Analizar la 1ra. Fase de la Industrialización, "la era de la civilización científica", resaltar aspectos principales, secundarios e implicancias. (Ciencia, Técnica e Industria). Partir del análisis del texto de la ficha – Ampliar con bibliografía complementaria.
3. Defina la disputa ***industrialismo # anti-industrialismo.***
4. Explique en forma breve las características fundamentales del ***Impresionismo.***
5. ¿En qué momento y porqué se desarrolla el denominado ***"El momento de la Técnica"***
6. ¿Cuáles fueron los ***"Nuevos Temas "*** tanto para la arquitectura como para el diseño (Contestar específicamente por carrera, DI ó Arq)
7. ¿Cuáles fueron los principales desarrollos tecnológicos y cual fue su aplicación el la arquitectura y el diseño?
8. Desarrolle la segunda fase de la Industrialización, ¿En que consistió?
9. Las Exposiciones Universales, ¿cuáles eran sus verdaderos objetivos?
10. Seleccionar un ejemplo paradigmático que reúna las características de los nuevos desarrollos tecnológicos y que represente la nueva problemática del diseño. (El nuevo lenguaje inherente a la Industria). Análisis gráfico requerido.

Lectura de Fichas y Bibliografía complementaria, se sugiere ampliar con .....

- *Contexto Histórico 1750-1848* (P III Y Arq. II) Ficha N° 1
- *Revolución Industrial. Las Exposiciones Universales.* Ficha N° 3
- *El Arte y el Hombre.* R. Huyghe. Ed. LAROUSSE. Tomo 3
- *Historia de las Civilizaciones.* Crouzet. Ed. DESTINO T 5 y 6
- *Historia de las Vidas Privadas.* P. AIRES G. DUBY Ed. TAURUS T 8 y 9
- *Capítulo Universal.* Historia de la Literatura. CENTRO EDITOR.
- *Historia de la Arquitectura Moderna.* L. BENEVOLO. Ed GILI
- *Breve Historia del Diseño Industrial.* J. Heskett. Ed. Del SERBAL

HISTORIA II / PENSAMIENTO III
TRABAJO PRACTICO N° 1

TRABAJO N° 1
CONTEXTO HISTÓRICO 1750 / 1848
TEORICO (29/03)

INSTRUCTIVO

Contestar el siguiente cuestionario. Se entrega en la clase del 05/04

CUESTIONARIO

1. Defina brevemente *"El Despotismo Ilustrado"*
2. ¿Qué era *"El Cosmopolitismo"* ?
3. Explique las causas y características del denominado *"furor por aprender"*
4. Desarrolle las principales características del denominado *"gusto por el pasado"*
5. Exponga en forma breve las principales características del *"Romanticismo"*
6. Desarrolle en forma complementaria a la pregunta anterior, qué estableció, qué acentuó, y qué impuso el *"Romanticismo"*
7. ¿Qué es el *"Realismo"?*
8. Desarrolle las principales características del *"Impresionismo"* y su relación con el *"Realismo"*
9. Reflexione con sus propias ideas o conceptos actuales que entiende como *"Clásico"*
10. Organice en una grilla o mapa conceptual los principales acontecimientos históricos que integran el contexto histórico 1750 / 1848

Lectura de Fichas: Ficha N° 1 "Contexto Histórico 1750 / 1848

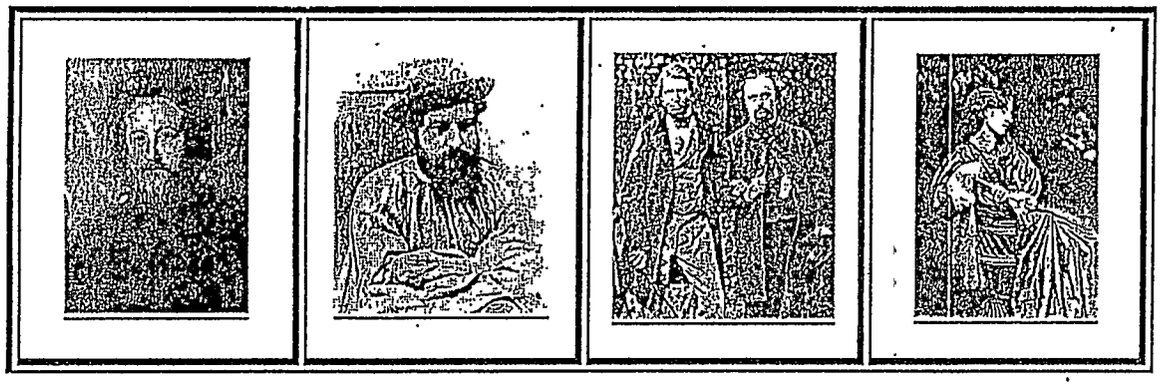
- *Contexto Histórico 1750-1848* (P III Y Arq. II) Ficha N° 1
- *Revolución Industrial. Las Exposiciones Universales.* Ficha N° 3
- *El Arte y el Hombre.* R. Huyghe. Ed. LAROUSSE. Tomo 3
- *Historia de las Civilizaciones.* Crouzet. Ed. DESTINO T 5 y 6
- *Historia de las Vidas Privadas.* P. AIRES G. DUBY Ed. TAURUS T 8 y 9
- *Capítulo Universal.* Historia de la Literatura. CENTRO EDITOR.
- *Historia de la Arquitectura Moderna.* L. BENEVOLO. Ed GILI
- *Breve Historia del Diseño Industrial.* J. Heskett. Ed. Del SERBAL

TRABAJO PRACTICO

Las críticas anti-industrialistas

William Morris – Arts & Crafts

10/05/06



1. ¿Cuáles eran las ideas sobre arte, belleza y moral para John Ruskin?
2. ¿En que aspectos existían coincidencias entre Ruskin y el movimiento pre-rafaelista?
3. ¿Cuál fue el aporte de W. Morris en "el problema del arte"?
4. ¿Cuál era la crítica artística de A. W. Pugin y John Ruskin al nuevo escenario generado a partir de la producción Industrial?
5. Efectuar un trabajo de selección de un ejemplo y posterior análisis del mismo con una obra de arquitectura o un objeto de diseño. Identificando aspectos de diseño, cambios de estilo e incorporación o no de tecnologías derivadas de la transición de la producción en serie.

NOTA: (El trabajo se deberá realizar en forma gráfica-analítica)

Historia 2 y Pensamiento contemporáneo 3

Recomendaciones para el desarrollo y presentación de los Trabajos Prácticos.

Respecto al contenido

1. Ordenar la información: el índice sirve como ayuda para ordenar y estructurar el trabajo; inferimos que el planteo previo de la estructura del trabajo, revela el grado de comprensión del tema, así como la profundidad alcanzada en el análisis. Sugerimos que consulten varios libros y observen las diversas alternativas de armado de un índice, o estructura de análisis
2. Seleccionar y jerarquizar la información:
   a) lo general/lo particular[1]
   b) lo conceptual/lo anecdótico[2]
   c) lo principal/lo secundario
   d) las causas/las consecuencias
3. Analizar la información: analizar, no copiar sin elaborar. Verificar, interpretar, graficar, esquematizar y sintetizar: usar técnicas de representación para mostrar la comprensión de la información (cuadros, sinopsis, esquemas de ideas, líneas de tiempo). Elaborar conclusiones propias.
4. Indicar las fuentes de información: que exista una Bibliografía donde consten títulos (de libros, artículos y/o revistas), autores y editoriales.

Respecto a la forma.

1. Datos personales y de la materia: adjuntar la carátula correspondiente, sin omitir ninguno de los datos requeridos. Estos datos deben ser parte del diseño – por ejemplo, un rótulo -, no agregarse en un rinconcito a último momento;
2. Administrar el espacio del informe (o panel, catálogo, video, etc.): tener en cuenta qué tengo decir en ella y cuál es el espacio con que cuento. A partir de allí manejar cantidad y tipo de información para que quede clara y completa;
3. Complementar distintos tipos de información:
   - que exista relación entre gráfico y escrito: todo lo que se pueda mostrar gráficamente (mapa, dibujo, esquema, plano, foto), hay que mostrarlo gráficamente. Además hay que explicar los gráficos ayudándonos con textos cortos, que aporten más información al gráfico. El texto debe complementar al gráfico.
   - no hacer listados de referencias que me hacen ir y venir de un lado a otro en la lectura de un gráfico a un texto y viceversa; tratar de concentrar la información gráfica y escrita correlativamente.
   - no dejar mapas mudos o gráficos mudos. Usar los dibujos que hagan y las fotocopias que peguen: flechas con pequeñas leyendas explicativas, resaltar lo que les interesa con colores, círculos, etc., o con un esquema explicativo al lado de la fotocopia.
4. La escala de los gráficos tiene que estar en relación con lo que quiero mostrar y con el detalle del dibujo.

[1] Acercarme a un tema desde lo general a lo particular en el espacio (mundo, continente, país región, ciudad, sector, edificio, objeto) y en el tiempo (época, siglo, año), pero no exagerar. A veces no son necesarias todas las escalas; saber cuáles puedo saltear y cuáles no.

AÑO 2005

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

HISTORIA 2 PENSAMIENTO 3

Roberto FERNÁNDEZ / Guillermo BENGOA / Carlos BEMBIBRE
Roberto PERALTA / Ma. Eugenia RIBERA / Fernando FAILLE / Luis OTERO /

ENCUESTA FINAL 2005

La siguiente encuesta tiene el objetivo de recabar información, críticas y expectativas de parte de los alumnos hacia la cátedra, con el objetivo de reformular modos pedagógicos y/o contenidos. Es fundamental la sinceridad en las respuestas, así como la seriedad. La encuesta es anónima. Marcar con una x lo que se considere correcto.

1.SOBRE LAS CLASES TEÓRICAS.

Dictada por	CONTENIDO				FORMA				DURACION		
	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	BUENO	ABURRIDO	MUY RÁPIDO	CONFUSO	CORTO	BIEN	LARGO
Roberto Fernández											
Carlos Bembibre											
Guillermo Bengoa											
Roberto Peralta											
Fernando Faille											
María Eugenia Ribera											

2.SOBRE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS.

CONTENIDO EN RELACIÓN A LA CARRERA			FORMA Y TAMAÑO			DIFICULTAD		
MUY DECUADO	ADECUADO	POCO ADECUADO	CORTOS	CORRECTO	LARGOS	FACILES	MEDIOS	DIFICILES

3.SOBRE HORARIOS, CUMPLIMIENTO DE TAREAS (PONER NOMBRE AYUDANTE .....)

	ADECUADOS	INADECUADOS	PUNTUALES	IMPUNTUALES	OTROS (ACLARAR)
HORARIOS					
TRATO PERSONAL					

4.COMENTARIO GENERAL SOBRE BALANCE ENTRE ARQUITECTURA Y DISEÑO

.....

.....

.....

5. CARRERA Y ESPECIALIDAD (COMPLETAR SIEMPRE).....

AÑO 2005

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

HISTORIA 2 PENSAMIENTO 3

Roberto FERNÁNDEZ / Guillermo BENGOA / Carlos BEMBIBRE
Roberto PERALTA / Ma. Eugenia RIBERA / Fernando FAILLE / Luis OTERO /

ENCUESTA FINAL 2005

La siguiente encuesta tiene el objetivo de recabar información, críticas y expectativas de parte de los alumnos hacia la cátedra, con el objetivo de reformular modos pedagógicos y/o contenidos. Es fundamental la sinceridad en las respuestas, así como la seriedad. La encuesta es anónima. Marcar con una x lo que se considere correcto.

1.SOBRE LAS CLASES TEÓRICAS.

Dictada por	CONTENIDO				FORMA				DURACION		
	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	BUENO	ABURRIDO	MUY RÁPIDO	CONFUSO	CORTO	BIEN	LARGO
Roberto Fernández											
Carlos Bembibre											
Guillermo Bengoa											
Roberto Peralta											
Fernando Faille											
María Eugenia Ribera											

2.SOBRE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS.

CONTENIDO EN RELACIÓN A LA CARRERA			FORMA Y TAMAÑO			DIFICULTAD		
MUY DECUADO	ADECUADO	POCO ADECUADO	CORTOS	CORRECTO	LARGOS	FACILES	MEDIOS	DIFICILES

3.SOBRE HORARIOS, CUMPLIMIENTO DE TAREAS (PONER NOMBRE AYUDANTE .....)

	ADECUADOS	INADECUADOS	PUNTUALES	IMPUNTUALES	OTROS (ACLARAR)
HORARIOS					
TRATO PERSONAL					

4.COMENTARIO GENERAL SOBRE BALANCE ENTRE ARQUITECTURA Y DISEÑO

.....

.....

.....

5. CARRERA Y ESPECIALIDAD (COMPLETAR SIEMPRE).....

07 de junio de 2006

TRABAJO PRACTICO "LOS MODERNISMOS"

MOVIMIENTOS DE VANGUARDIA EUROPEOS

"EL ART NOUVEAU"

CONCEPTOS PRINCIPALES:
Arte y Cultura en el cambio de Siglo.
Romanticismo/Realismo, Impresionismo/ Simbolismo. Crisis de la Filosofía, Crisis del Eclecticismo. Nietszche. Freud. Bergson.

- Los Modernismos:

  Art Nouveau, Sezession, Jügendstil, Floreale, Glasgow.
  El modernismo Catalán.

Instructivo del trabajo Práctico:

1) Se deberá construir un *Mapa Conceptual* General que abarque la problemática del período.
2) Al *Mapa Conceptual* General se deberá agregar una línea de tiempo cuyo objetivo será la ubicación temporal de los temas enunciados. (verificar sincronías y diacronías)
3) Tomar un ejemplo a elección de Arquitectura u objeto de Diseño (producto/textil-indumentaria) y analizar las características que lo vinculen en:

   a) lo morfológico (estética).
   b) lo ideológico (principios de un movimiento, ética, la preocupación social, etc.).
   c) lo tecnológico (lo constructivo, material, sistemas de producción).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA PARA ART NOUVEAU

ART NOUVEAU, Spirit of The Belle; Époque Susan A. Sternau Cod Biblioteca Central 7.036.ST.45

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA PARA ART DÈCO

EL ART DÈCO Alastair Duncan, Ed. Destino Nº Cod Biblioteca Central 7.036.D.912

ART DÈCO: 1920-1940 P. Maenz Nº Cod Biblioteca Central 7.036.M.268

ART DÈCO Guía Ilustrada del Estilo Decorativo 1920-1940 Nº Cod Biblioteca Central 7.036.L.543

TRABAJO PRACTICO [redacted]

MOVIMIENTO MODERNO

Trabajo Práctico a desarrollar en forma GRUPAL en un período de *seis semanas* a partir del 19 de julio con entregas parciales por etapas.

ETAPA Nº 1

- **Investigación Bibliográfica**
  Pre-entrega con listado completo, no menos de 50, entre libros, publicaciones y artículos.
- **Selección de Textos**
  Memoria escrita especificando los criterios de selección.
- **Bibliografía comentada de los textos seleccionados.**

ETAPA Nº 2

- Origen del MOVIMIENTO
- Propuestas Teóricas
- Ubicación Geográfica (Países)
- Ubicación Temporal (Línea de Tiempo)

ETAPA Nº 3

- Elección de un Ejemplo (Objeto u Obra de arquitectura)
- Desarrollo de una estructura de análisis a partir de un estudio exhaustivo del ejemplo seleccionado (utilización de ejes de análisis) *Ética/Estética/Tecnología*
- El Pensamiento Abstracto (Ubicar Vinculaciones)
- La Nueva Estética. (Análisis de la misma, componentes fundamentales)

ETAPA Nº 4

- Conclusiones preliminares. Realizar comparaciones con obras u objetos de otro período (por ejemplo art nouveau / art decó) estableciendo diferencias y/o vinculaciones.
- Conclusiones Finales. Establecer cuales son los nuevos aportes del Movimiento Moderno y realizar verificaciones en el ejemplo seleccionado.
- Efectuar una lectura crítica (opinión) del Movimiento Moderno estableciendo potencialidades y limitaciones del mismo

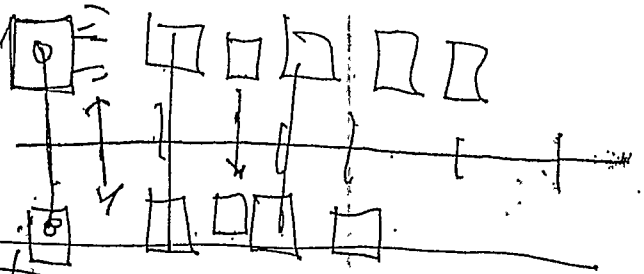
[redacted]

Biblio

- Contex. Grl.
- Lineas tiempo y ubicación
- Contex Disciplinar < Arq / D.I.] • Escuelas W B
  • Vanguardias
  + Principales Personajes obras

Plast. [Dada / Surre

Purismo ←
Racionalismo → Ar
Cubismo
Exp →
Futurismo →
Organica → Ame / Norue / Finlan
Neoplastics



Justificar elección tema | Porqué
Pretensiones
extensión

DI
Arq
Inc
Plastico
Teoria

Personajes

Obras Grl

Indumentaria particular

Actualidad de la estética

Conclu

ORIGINAL

PRIMER PARCIAL / CURSADA 2005.

ARQUITECTURA:

TEMA 1:

1.- La Arquitectura ***Neoclásica*** *– Orígenes y antecedentes. Sus manifestaciones en Alemania (arquitectos ... alguna obra?...)*

2.- ¿ Qué es el ***Eclecticismo****?. Variedades . Algún ejemplo.*

3.- ¿ Qué países adoptaron la versión del ***"modernismo"*** *más geométrica?*

4.- Tipologías de ***rascacielos*** *de la " Escuela de Chicago". Nombres.*

TEMA 2 :

1.- Características de la aparición y propuestas del " Neogótico". Breve reseña del contexto en el que surge.

2.- Propuestas y papel jugado por ***William Morris*** *en su época. Qué fue el " Arts & Crafts" y cual la importancia de sus producciones.*

3.- Los "Modernismos" vinculados a la "curva" y el lenguaje orgánico. Países y nombres.

4.- Características de la arquitectura de ***Antonio Gaudí****. Influencias y propuestas. Obras.*

TEMA 3:

1.- El Contexto Artístico a fines del siglo XIX y comienzos del XX. ***Postimpresionismo*** *y* ***Simbolismo.***
2.- La ***Ciudad*** *y los problemas acarreados por la* ***Revolución Industrial.*** *Las críticas y las* ***Utopías.***

3.- Las nuevas tecnologías aportadas por la revolución industrial y las construcciones. Las Exposiciones Universales.

4.- El " Art Nouveau" en Bélgica y en Francia. Características, autores y obras.

TEMA 4 :

1.- El Contexto social y cultural de la segunda mitad del S. XIX. La lucha de clases. La máquina y la fábrica. El Arte y la cultura.

2.- El ***Neoclasicismo*** *en* ***Francia.*** *Los racionalistas y la Academia . La arquitectura y las propuestas de los* ***"arquitectos revolucionarios".***

3.- Los grandes planes urbanos de fines del siglo XIX. París y Barcelona.

4.- ¿ Qué fue la ***"Escuela de Chicago"*** *y cuáles sus aportes en términos arquitectónicos.?*

DISEÑO INDUSTRIAL:

TEMA 1:

1.- Contexto social y cultural en el que surge el " ***Neoclasicismo".*** *Los estilos y los objetos. El mobiliario y sus autores.*

2.- Las primeras empresas de ***producción industrial de objetos , en Inglaterra.*** *Características estéticas y técnicas.*

3.- Rol y propuestas de ***William Morris.*** *Antecedentes y Sucesores.*

4.- Las transformaciones en ***la indumentaria y la imagen corporal,*** *durante las revoluciones del s.XIX.*

5.- Características de los ***primeros automóviles.*** *Contexto de su aparición y países pioneros en el tema.*

TEMA 2 :

1.- ***Contexto socio-económico y cultural*** *en el que se produjo la explosión del desarrollo* ***norteamericano en el s.XIX.*** *Tradiciones y nueva cultura.*

*2.- Los objetos y el mobiliario norteamericano en sus antecedentes y características. (desde los "****Shakers****" al mueble* ***"de patente"****...)*

3.- ¿ Qué fue el ***"Biedermeier"****?*

*4.- El diseño "****Art Nouveau****" de los* ***belgas y franceses.*** *Nombres y productos.*

5.- La industrialización del ***transporte.*** *El ferrocarril y el diseño "* ***Pullman".***

HISTORIA II

TRABAJO PRACTICO URBANISMO SIGLO XIX

La Problemática de la Ciudad durante la Revolución Industrial

1. Desarrolle a modo de síntesis las principales causas de la problemática de la ciudad en el Siglo XIX. (no mas de 500 palabras)
2. Definir y comentar el concepto de UTOPIA
3. ¿Cuál es la Utopía que a servido de base o modelo a las principales Utopías del Siglo XIX?
4. Describa la Utopía Religiosa de San Agustín
5. Mencione cuáles fueron los "Reformadores Utopistas" más importantes del Siglo XIX
6. Seleccione y describa algún plan (gráficos y análisis)
7. ¿Cuáles fueron las causas encubiertas que motivaron el Plan de París del Barón de HAUSSMAN?
8. Realice una descripción y análisis de las características mas importantes del Plan de París. (gráfico-analítico)
9. Realice una investigación de algún ejemplo construido posteriormente en Argentina, (provincia de Buenos Aires) con principios y características similares. (Investigue; fecha, año, autor, y realice una breve descripción del mismo, adjuntar planos, etc.)
10. ¿Cuáles fueron los principios Urbanísticos aplicados en el Plan de New York de 1811?
11. ¿Cuáles fueron los aportes fundamentales encontrados en la propuesta de Tony Garnier para la Ciudad Industrial?

Por clasificación de actividades y "cuadro de usos".
Por evaluación de impacto ambiental
Ventajas e inconvenientes.

Bibliografía:

La geografía y los modelos socio-económicos /R. J. Chorley y P. Hagget / Colección "Nuevo Urbanismo"
Planificación del uso del suelo urbano /F. S. Chapin / Oiskos-Tau.-
Arquitectura y ciudad '94 /Tomo B / D. Kullock / CEADIG-UNBA.-
Estructuración de los usos del suelo urbanos / R. García / CEAD-UNMdP.-
Habitar Mar del Plata / CIAM /FAUD-UNMdP.-
Código de Ordenamiento Territorial / Municipalidad de General Pueyrredón.-
Ley 8912 (P.B.A.) de Ordenamiento territorial y Uso del Suelo.
Ley 10547 (P.B.A.) de radicación industrial.-
Ley 11459 (P.B.A.) de aptitud ambiental.-

Equipo Docente

[redacted]

Duración
2° Cuatrimestre lectivo año 1999

Carga horaria
4 horas semanales

- *Mazza, Carlos (editor):* "LA CIUDAD DE PAPEL. Análisis histórico de normativas y Planes Urbanos para la ciudad de Mar del Plata, 1985-1975", FAUD-UNMdP, Mar del Plata, 1997.
- *Municipalidad de Gral. Pueyrredón:* "CÓDIGO DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL".
- *Pussó, Daniel:* "Posibilidades de aplicación de modelos de gestión urbana participativa en el conexto actual". compilado en LA PLATA: DE LA CIUDAD ANTIGUA A LA CIUDAD NUEVA. Sueños y realidades. Ed. Municipalidad de La Plata-Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA) CIC, La Plata, 1994.
- *Robirosa, Mario (comp.):* "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN COMUNITARIA", Maestría G.A.D.U., CIAM, Mar del Plata, 1994.
- *Rojas, E. y R. Daughters:* "LA CIUDAD EN EL SIGLO XXI. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN GESTIÓN DEL DESARROLLO URBANO EN AMÉRICA LATINA", Banco Interamericano de Desarrollo, 1998.

4.5. ASIGNATURAS ELECTIVAS CORRESPONDIENTES AL 2° CUATRIMESTRE DE 1999

Se dictarán dos asignaturas electivas durante el transcurso del 2° cuatrimestre del ciclo 1999:

Asignatura Electiva I:

"LA CIUDAD Y LOS USOS DEL SUELO. TEORÍAS E INSTRUMENTOS DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL."-

Profesor a cargo: Arq. P.U.R. Roberto García

Objetivo
Profundizar en los alumnos el conocimiento de las teorías explicativas acerca de la localización de las actividades urbanas y de los instrumentos de ordenamiento territorial.-

Proceso
Se efectuará un análisis de la bibliografía disponible y se tomará postura teórica ante la localización de actividades en la ciudad de Mar del Plata (Monografía grupal).-

Desarrollo
Conceptos de "Uso del Suelo".-
Delimitación de los usos del suelo urbanos.-
Complementariedades y exclusiones.-
Teorías de localización:
Las teorías "ecológicas" de Chicago
BURGESS
HOYT
HARRIS Y ULLMAN.
Las técnicas basadas en el costo del suelo, la demanda de espacio y la accesibilidad
Las teorías del materialismo histórico
Las nuevas temáticas: Shoppings, Hipermercados, etc. Localización e impacto urbano.-

Instrumentos de control y ordenamiento:

co a las capacidades creativas del arquitecto", como a las exigencias "naturales" del mercado inmobiliario.

Tareas a desarrollar en el T.P.

Bibliografía de la Unidad 2.

- *AA.VV.:* "Proyecto global y actuación puntual en el Urbanismo de hoy" en "ENCUENTROS SOBRE MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD", Fundación de Investigaciones Marxistas, Madrid, 1989. "Teoría e Intervención en la ciudad", Fundación de investigaciones Marxistas, Madrid, 1988.
- *AA.VV.:* "TEORÍA E INTERVENCIÓN EN LA CIUDAD", Fundación de investigaciones Marxistas, Madrid, 1988
- *Badillos -Bertuzzi -García-Kuri-Lario-Leguizamón -Mantobani:* "GESTIÓN PARTICIPATIVA EN LA CIUDAD. Para la implementación de estrategias que permitan la resolución de fragmentos urbanos mediante proyectos puntuales". Proyecto de investigación CEDU-CED, FAUD-UNMdP, 2° Informe de Avance, 1998.
- *Baudizzone, Erbin. Lestard, Varas, Schlaen y Cúneo:* "BUENOS AIRES: UNA ESTRATEGIA URBANA ALTERNATIVA, Fundación Plural, Bs. As. 1988.
- *Bohigas. Oriol:* "RECONSTRUCCIÓN DE BARCELONA" MOPU, Barcelona ., 1986.
- *Borja, Jordi y Manuel Castells*: "LOCAL Y GLOBAL. LA GESTIÓN DE LAS CIUDADES EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN", Taurus, Madrid, 1997.
- *Chapin, F. S. (Jr.):* "PLANIFICACIÓN DEL USO DEL SUELO URBANO", OIKOSTAU, Barcelona, 1977.
- *Ezquiaga, José María*: "EL ESPACIO DEL PROYECTO URBANO" en Revista Escala N° 159. S/ref.
- *Fernández Güell*: "PLANIFICACIÓN ESTRATEGICA DE CIUDADES", Gustavo Gilli, Barcelona, 1997.
- *García, Roberto*: "ESTRUCTURACIÓN DE LOS USOS DEL SUELO URBANO", Fichas de Cátedra, CEAD-FAUD-UNMdP, 1997.
- *García, Roberto*: "INSTRUMENTOS DE GESTIÓN URBANA", Fichas de Cátedra, CEAD-FAUD-UNMdP, 1997.
- *Genro, Tarso y U. de Souza* "PRESUPUESTO PARTICIPATIVO. La experiencia de Porto Alegre", EUDEBA-CTA, Bs. As., 1998.
- *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*: "BUENOS AIRES. PREDIAGNÓSTICO TERRITORIAL Y PROPUESTA DE ESTRATEGIAS", Plan Urbano-Ambiental, Bs. As., 1997.
- *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:* "CÓDIGO DE PLANEAMIENTO URBANO".
- *Junta Departamental de Montevideo*: "DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN VECINAL EN MONTEVIDEO", Montevideo, 1994.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "PROYECTO URBANO Y GESTIÓN", Ficha de Cátedra Urbanismo B, Mar del Plata, 1998.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "SECTOR, FRAGMENTO Y GESTIÓN URBANA", Ficha de Cátedra Urbanismo B, Mar del Plata, 1998.
- *Mantobani, José M.:* "EL IMPACTO DEL PNCP SOBRE LA PRODUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO URBANO. Aportes para el desarrollo de formas participativas aptas para contrarrestar sus efectos negativos sobre la població local. El caso de Mar del Plata", Informe Final de beca de perfeccionamiento, FAUD-UNMdP (Inédito), 1995.

Objetivos Generales

- Capacitar al alumno en la formulación de estrategias que viabilicen la intervención urbana tomando en cuenta la interacción de los actores sociales concretos.
- Hacer operativos los conceptos teóricos sobre instrumentos de gestión urbana.
- Desarrollar aptitudes para el análisis crítico de los supuestos teóricos contenidos en las normativas urbanas.

Objetivos Terminales

Al finalizar la Unidad los alumnos estarán en condiciones:

- Proponer estrategias alternativas de intervención y evaluar sus posibilidades de concreción.
- Formular normas urbanísticas particularizadas para un sector urbano

Contenidos Temáticos de la Unidad

La gestión urbana. La gestión urbana democrática y participativa. La acción directa. La acción concertada. La acción normativa.

Instrumentos urbanísticos y de planificación. Plan estratégico. Plan urbano- ambiental. Plan de sector.

Instrumentos normativos y de gestión. Indicadores urbanos. Normas sobre subdivisión e incorporación del suelo urbano. Normas sobre morfología edilicia y urbana. Normas sobre uso del suelo. Normas sobre protección y/o preservación de áreas especiales. Normas sobre grandes equipamientos urbanos.

Intervenciones urbanas. Renovación urbana. Refuncionalización de un área. Rehabilitación urbana. Preservación histórica, urbana y ambiental. Regeneración urbana.

Trabajo Práctico de la Unidad

Sobre la base de las conclusiones de la primera etapa del trabajo práctico (identificación del sector urbano y detección de los agentes sociales involucrados en su conformación y sus redes de interacción) se proponen elementos para un plan de desarrollo estratégico del sector y su correspondiente instancia normativa.

Por razones operativas el trabajo puede subdividirse en dos pero manteniendo la estructura propuesta.

Objetivos Particulares

- A NIVEL TEORICO: Incorporar en el alumno el concepto de proceso de planificación urbana participativa y sus formas gestionarias.
- Explicar los alcances y limitaciones de la gestión normativa.
- Reconocer las múltiples instancias de intervención urbana y sus modalidades.
- A NIVEL OPERATIVO: Formar al alumno para juzgar y discernir cuáles son las modalidades de gestión más adecuadas ante una situación concreta, con determinadas características y cuáles son los instrumentos normativos y de gestión más indicados.
- A NIVEL INSTRUMENTAL: Capacitar al alumno para la realización de escenarios prospectivos que le permitan mediante la formulación de cuerpos hipotéticos estructurados, evaluar cuanti y culitativamente las alternativas de intervención propuestas.
- A NIVEL ACTITUDINAL: Generar en el alumno un cambio de actitud que lo lleve a relativizar la capacidad excluyente de la normativa tanto para guiar por si misma la superación de las problemáticas urbanas, como para ser nada más que un "obstáculo burocráti-

- Reconocer las redes y estrategias de los actores sociales y su incidencia en la implementación de procesos participativos.
- A NIVEL OPERATIVO: Formar al alumno en el reconocimiento de las formas de vincular los niveles de complejidad urbana con las redes de actores sociales involucrados y con los procesos de planificación más adecuados para las situaciones consideradas.

A NIVEL INSTRUMENTAL: Capacitar al alumno para la realización de diagnósticos expeditivos, organizando en matrices las relaciones de interacción social y ponderando el peso relativo de los distintos agentes en el proceso, realizando también diagramas causales de los principales nodos problemáticos.

A NIVEL ACTITUDINAL: Lograr en el alumno un cambio de actitud que vaya desde la concepción tecnocrática del profesional como actor calificado hacia la asumisión crítica de la necesidad de procesos de planificación democráticamente concertados.

Tareas a desarrollar en el T.P.

Las tareas a realizar por el grupo de alumnos se inician con la caracterización del sector urbano, realizándose un diagnóstico expeditivo para establecer la importancia relativa del sector con relación a los restantes sectores que componen la ciudad (jerarquía urbana), así como el aporte funcional del sector a la totalidad urbana (rol urbano) y sus relaciones estructurales con el resto de la ciudad.

A continuación, en función de una instancia de planificación participativa, se procede a la identificación de los agentes sociales localizados y no localizados que inciden en la conformación del medio físico y los sistemas de actividades; modelizándose sus relaciones de poder y sus redes de interacción. En esta instancia la tarea se refuerza mediante la implementación de la técnica de juego de roles.

En función de la articulación entre rol/ jerarquía del sector y redes de actores sociales, surge el reconocimiento de potencialidades y restricciones y la identificación de los problemas que el área plantea.

Bibliografía de la Unidad I

- *Cátedra Kullock*: "ARQUITECTURA Y CIUDAD '94"Tomo A y B, CEADIG, Bs. As., 1994
- *Borja, Jordi y Manuel Castells*: "LOCAL Y GLOBAL. La gestión de las ciudades en la era de la información", Taurus, Madrid, 1997.
- *Baudizzone, Erbin. Lestard, Varas, Schlaen y Cúneo:* "BUENOS AIRES: UNA ESTRATEGIA URBANA ALTERNATIVA, Fundación Plural, Bs. As. 1988.
- *Clichevsky, Nora (Comp.)*: "CONSTRUCCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA CIUDAD LATINOAMERICANA", Bs. As., GEL, 1988.
- *CTA*: "Seminario: EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PORTO ALEGRE", CTA, Bs. As., 1998.
- *Chapin, F. S. (Jr.):* "PLANIFICACIÓN DEL USO DEL SUELO URBANO", OIKOSTAU, Barcelona, 1977.
- *M.C.B.A.- C.P.U.:* "BASES PARA LA PARTICIPACIÓN PÚBLICA EN LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL DE BUENOS AIRES", EUDEBA, Bs. As., 1989.
- *Robirosa, Mario; G. Cardarelli y A. Lapalma:* "TURBULENCIA Y PLANIFICACIÓN SOCIAL", UNICEF-Siglo XXI, Bs. As., 1990..

UNIDAD DIDACTICA 2

- *García, Roberto*: "IMPACTO URBANO", Fichas de Cátedra, CEAD-FAUD-UNMdP, 1996
- *Leguizamón, Hugo R.*: "IMPACTO SOCIO AMBIENTAL DE LAS INTERVENCIONES URBANAS", Apunte del curso: ""Curso sobre Gestión Urbanística en Ciudades de Pequeño y Mediano Rango", CEDU-EMSUR, [1998]. (Versión corregida y ampliada), 1999.
- *Matus, Carlos:*. "POLITICA, PLANIFICACION Y GOBIERNO", Washington D.C., 1987.
- *Pusso, Daniel:* "Posibilidades de aplicación de modelos de gestión urbana participativa en el conexto actual". compilado en LA PLATA: DE LA CIUDAD ANTIGUA A LA CIUDAD NUEVA. Sueños y realidades. Ed. Municipalidad de La Plata-Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA) CIC, La Plata, 1994.
- *Robirosa, M., G. Cardarelli y A. Lapalma:* "TURBULENCIA Y PLANIFICACION SOCIAL", UNICEF- Siglo XXI, Bs. As., 1990.

4.4. ORGANIZACIÓN DEL CURSADO DE URBANISMO II

UNIDAD DIDACTICA 1

Objetivos Generales

- Profundizar y hacer operativos por parte del alumno los conocimientos sobre la estructura urbana y la dinámica social de producción del espacio y los procesos sistemáticos para su concreción.
- Generar conciencia respecto a la inescindibilidad entre los procesos proyectuales a escala urbana y arquitetónica y los correspondientes procesos de gestión.

Objetivos terminales

Al finalizar la Unidad el alumno deberá estar en condiciones de:

- Señalar y reconocer los rasgos distintivos de las actuales metodologías de planeamiento y gestión urbana.
- Identificar el rol de los distintos actores sociales involucrados dentro de un sector urbano y un proceso concretos, así como sus redes formales e informales de interacción.

Contenidos Temáticos de la Unidad 1

Metodología de planeamiento. Conceptos y definiciones. Etapas características. Metodologías tradicionales y metodologías alternativas. Rol del estamento político. Rol del estamento técnico. La relación con la comunidad. Secuencia metodológica. Actores sociales y procesos participativos. Análisis crítico de los desarrollos actuales. Dificultades para la implementación.
Conceptos operativos. Diagnóstico expeditivo. Potencialidades y restricciones. Identificación de problemas. Identificación de actores sociales. Identificación de intereses. Mapeo de relaciones de interacción social.

Trabajos Prácticos de la Unidad 1

El desarrollo del trabajo práctico se concreta en el sector tomado en Urbanismo I durante el ciclo 1998 (polígono conformado por J.B. Justo, Italia, Vértiz e Independencia).

Objetivos Particulares.

- A NIVEL TEORICO: Profundizar conceptos vistos en el anterior nivel de cursado (Urbanismo Y), principalmente en lo referente a estructura y diagnóstico urbano.

Proprocionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan prever el impacto urbano que pueda producir la localización de actividades (o la decisión de implementar y/o accionar) en un sector de la ciudad.

Objetivos Terminales del T.P.
Al terminar el T.P. el alumno deberá estar en condiciones de realizar especulaciones prospectivas a partir del planteo de la adopción de determinadas acciones o de la localización de determinada actividad, siendo capaz de imaginar las consecuencias de más alta probabilidad de ocurrencia.

Objetivos Particulares del T.P.

- A NIVEL TEORICO: Incorporar el concepto de impacto urbano y regional.
- A NIVEL OPERATIVO: Visualizar el carácter integral e interrelacionado de los efectos que toda obra o acción pueda desencadenar.
- A NIVEL INSTRUMENTAL: Capacitar para la ejecución de tareas que permitan la realización de diagnósticos prospectivos y la evaluación de propuestas.
- A NIVEL ACTITUDINAL: Modificar la visión del diagnóstico de situación actual como única fuente de respuestas apropiadas a los problemas planteados, generando conciencia de la necesidad de evaluar previamente las posibles consecuencias de las obras y acciones propuestas.

Tarea a realizar
El trabajo consistirá en la presentación de todas las alteraciones o cambios significativos que se producirían en el sector y en su inserción urbana, como consecuencia de la localización de actividades planteada por el ejercicio y la expresión "final"que esas modificaciones darían a la estructura interna del sector y de la ciudad una vez que se hayan plasmado en el mediano y largo plazo.

Se deberá:

- Volver a presentar la síntesis de situación actual de la estructura interna del sector, su rol y su articulación con la estructura urbana de la ciudad, realizad en el anterior T.P.
- Presentar la distribución de la localización de actividades, accesos al área e impronta volumétrica de los edificios que albergan dichos usos, con fundamentación de los criterios adoptados.
- Presentar la secuencia interrelacionada de cambios que afectarán los sistemas socioeconómico, físico -espacial- ambiental y jurídico-político a escala del sector y de la articulación del sector con la ciudad. Dicha secuencia deberá indicar los momentos de aparición de cada alteración (corto, mediano y largo plazo) y tendrá como sustento la consideración de cómo se dan en la actualidad los comportamientos decisionales en Argentina en general y en Mar del Plata en particular.

Bibliografía de la Unidad 3

- *Cátedra Kullock (UBA-FADU):* "ARQUITECTURA Y CIUDAD '94", Tomo A: Capítulos 6 y 7, CEADIG, Bs.As., 1994
- *Kullock, David:* "PLANIFICACION AMBIENTAL URBANA", Capítulos 1y 5, Maestría G.A.D.U.- C.I.A.M., Mar del Plata, 1994.
- *Fernández, Roberto:* "LA CIUDAD VERDE. Manual de Gestión Ambiental Urbana", Capítulo 12: "Análisis de Impacto Ambiental de Actividades y Proyectos Urbanos",FAUD-UNMP, Mar del Plata, 1998.

- *Hardoy, J.E. y D. Satterwhite*: "LA CIUDAD LEGAL Y LA CIUDAD ILEGAL", Bs. As., GEL, 1987.
- *Hempel, carl G.:* "FILOSOFIA DE LA CIENCIA NATURAL", ALIANZA Universidad, Madrid, 1987.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "PROCESOS DE ESTRUCTURACION RECIENTE EN EL A.M.B.A." (versión actualizada) , Informe interno, SPUyMA, Bs. As., 1998.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "CARACTERIZACIÓN DE RANGOS DE ASENTAMIENTOS Y SUS REDES", Ficha de Cátedra Urbanismo B (versión apmliada), Mar del Plata, 1999.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "SECTOR, FRAGMENTO Y GESTION URBANA",Ficha de Cátedra Urbanismo "B", Mar del Plata, 1998.
- *Lungo Unclés, Mario:* "Los gobiernos locales y su papel en la construcción de una sociedad socialmente justa", en FUNDASAL (comp.): "HÁBITAT Y CAMBIO SOCIAL", San Salvador, El Salvador, 1992.
- *Presidencia de la Nación- Programa Arraigo/ UNMP-FAUD:* "HABITAR MAR DEL PLATA",Mar del Plata, 1996.
- *Pucci, Lucila:* "LAS VARIABLES Y SU INTERRELACION", UNLP-FAU, La Plata.

UNIDAD DIDACTICA 3

Objetivos Generales de la Unidad 3

Introducir al alumno a la noción de cambio orientado (planificado), sus modalidades de implementación y sus alcances y limitaciones en el actual contexto.

Proporcionarle conocimientos y habilidades que le permitan prever y evaluar el impacto socio-ambiental de la localización de actividades y/o implementación de obras públicas y arquitectónicas a escala urbana.

Objetivos Terminales de la Unidad 3

Al finalizar la Unidad el alumno deberá estar en condiciones de:

- Reconocer la utilidad de la planificación y el urbanismo como instrumentos operativos en los procesos de cambio social orientado, a nivel físico-espacial.
- Evaluar y ponderar las consecuencias emergentes de la locaclización de nuevas actividades y/o implementación de obras en un sector urbano y seleccionar las alternativas más beneficiosas para la comunidad desde la perspectiva de los costos sociales y ambientales.

Contenidos Temáticos de la Unidad 3

Urbanismo, Planeamiento y Gestión Urbana. Nociones generales. Características y escalas de los procesos de planificación. Implementación de planes y programas. Niveles de decisión y mecanismos de participación. Reformulación crítica de estos conceptos.

Impacto Urbano. Definiciones y conceptos. Impacto estructural e impacto local. Nociones metodológicas de evaluación de impacto. Delimitación física del área de impacto y niveles de sus efectos. Cadenas causales y efectos acumulativos. Técnicas de evaluación de impacto.

Trabajos Prácticos de la Unidad 3

En relación con el sector urbano cuya estructura interna fue definida en el desarrollo del anterior T.P. , se propondrá la concreción de un proyecto de localización de actividades, debiendo el grupo de alumnos analizar el impacto urbano que se generará y las consecuencias de orden socio-ambiental sobre la estructura precedente del área.

Objetivo General del T. P.

En el desarrollo del trabajo el alumno operará con técnicas de registro de información relevante, mediante la realización de trabajo de campo y con cuerpos de hipótesis que den coherencia explicativa o interpretativa a dicha información, para lo cual deberán aprender lo referente a su formulación y utilidad metodológica.

Objetivo General del T.P.
Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan reconocer la Estructura Interna, tanto a nivel de sector como a nivel de ciudad, estableciendo su rol y jerarquía en el contexto del sistema que lo contiene.

Objetivos Terminales del T.P.
Al finalizar el trabajo el alumno deberá estar en condiciones de:

- Seleccionar y proceder al relevamiento y registro sistemático de la información inherente a un hecho urbano, integrándola en un cuerpo interpretativo o descriptivo.
- Vincular el sector estudiado con la estructura de la ciudad que lo contiene e insertando a ésta en su contexto regional.

Objetivos Particulares del T.P.

- A nivel teórico: Consolidar en el alumno los conceptos de estructura interna, su grado de complejidad y las distintas teorías descriptivas y explicativas que dan cuenta del fenómeno.
- A nivel operativo: Formar al alumno en el reconocimiento de los componentes e interacciones relevantes de las estructuras socio-económica y físico- espacial y su manifestación en la estructuración urbana .
- A nivel instrumental: Capacitar al alumno en la elección, registro, procesamiento e interpretación de la información relevante para la comprensión del fenómeno urbano.
- A nivel actitudinal: Lograr en el alumno un cambio de actitud hacia el hecho urbano, aproximándose a su conocimiento metódico, sistemático, trascendiendo su mero registro gráfico y sensorial: generando conciencia de la dimensión interdisciplinaria de su abordaje.

Tarea a realizar
Dado un sector urbano (la selección del mismo se vincula con el número de alumnos incriptos y con las posibilidades operativas que el lugar permita), el trabajo consistirá en el desarrollo de una secuencia metodológica que permita:

- Describir y explicar su Estructura Interna.
- Caracterizar su rol y su grado de articulación en la estructura de la ciudad y de ésta con la región.

Se implementarán las tareas de selección, recolección y procesamiento de la información con la finalidad de describir y explicar el hecho urbano en las dimensiones propuestas.

Bibliografía de la Unidad 2

- *AA.VV. (Leguizamón, Hugo R. Introducción y compilación):* "CONCEPTOS SOBRE ESTRUCTURA URBANA" , Ficha de Cátedra Urbanismo "B", Mar del Plata, 1998.
- *Andel-Egg, C. :* "TECNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL", El Cid, Bs. As., 1983.
- *Cátedra Kullock (UBA-FADU):* "ARQUITECTURA Y CIUDAD '94", CEADIG, Bs.As., 1994.
- *FUNDASAL (comp.):* "HÁBITAT Y CAMBIO SOCIAL", San Salvador, El Salvador, 1992.

Filmes correspondientes a la Unidad I

- *"La estrategia del caracol"* (Colombia)
- *"Riff- Raff"* (Gran Bretaña)
- *"Dársena Sur"* (Argentina)

UNIDAD DIDACTICA 2

Objetivos Generales de la Unidad 2
Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan:

- Reconocer la estructura interna y el estado de un sector urbano de un centro de alto rango jerárquico a escala regional y provincial.
- Caracterizar el rol y jerarquía de dicho asentamiento dentro del sistema territorial que lo contiene.
- Comparar y evaluar críticamente los distintos modelos explicativos e interpretativos de configuración de la estructura urbana de un sector significativo.

Objetivos Terminales de la Unidad 2
Al finalizar la Unidad Didáctica el alumno deberá estar en condiciones de:

- Reconocer los componentes e interacciones relevantes de las estructuras socio-económica y físico-espacial y su manifestación en la estructuración urbana.
- Relevar, registrar, procesar y sistematizar los componentes relevantes de un sector urbano.
- Formular hipótesis que establezcan relaciones causales y funcionales entre las dimensiones estudiadas a los fines de describir y explicar la estructura interna de un sector.
- Vincular el sector urbano estudiado con la ciudad y la estructura regional en que se inserta, reconociendo sus principales características y diferencias de complejidad.

Contenidos Temáticos de la Unidad 2
Coceptos generales. Criterios de demarcación del objeto de estudio. La ciudad como unidad conceptual y operativa.
La estructura urbana. Enfoques alternativos: ecologistas, funcionalistas, sistémicos y marxistas. Su visión crítica y posibilidades operativas. Las críticas desde la perspectiva posmoderna.
La estructura urbana-regional. Enfoques alternativos de configuración territorial. Su visión crítica. Dimensiones y variables intervinientes.
El acceso a los bienes y servicios urbanos y a las oportunidades que brinda la ciudad. Sistemas de ofertas y demandas. Sistemas de producción. Sistemas de circulación y transporte. Sistema de infraestructura. Sistemas de equipamientos urbanos. Sistema de abastecimiento. Asimetrías de accesibilidad física y de accesibilidad social. Las demandas insatisfechas y los movimientos urbanos reivindicativos. El rol del Estado.

Trabajos Prácticos de la Unidad 2
El concepto de Estructura Urbana está considerado de significativa importancia en el dictado de la asignatura Urbanismo I, siendo básico su dominio para el cursado de Urbanismo II. Constituye, junto con el proceso de gestión urbana y de evaluación de impacto urbano-ambiental, el cuerpo de conceptos y habilidades que desde nuestra materia más aporta a las intervenciones de Diseño Urbano, objeto principal del dictado de Diseño V.

- Enunciar por sí mismo los problemas más acuciantes que se observan en las ciudades, particularmente en las latinoamericanas.
- Identificar esas problemáticas en su ciudad de origen y/o residencia.

Objetivos Particulares del T.P.

- A nivel teórico: Desarrollar en elalumno conocimiento crítico, indispensable para el abordaje de las teorías urbanas.
- A nivel operativo: Introducir al alumno en la identificación y caracterización de las problemáticas urbanas.
- A nivel instrumental: Capacitar al alumno en la lectura atenta a lo esencial del material bibliográfico y visualtrabajado, para producir su síntesis y utilizarlo como argumento interpretativo de las problemáticas urbanas con las que debe convivir.
- A nivel actitudinal: Generar en el alumno conciencia de los graves problemas que se evidencian en nuestras ciudades y de la necesidad de revertirlos.

Tarea a realizar

Se deberá realizar un trabajo monográfico que utilice los materiales trabajados centándose en una de las siguientes temáticas:

- Dualización de la ciudad
- Fragmentación urbana
- Democratización de la ciudad
- Caída del Estado Benefactor y sus consecuencias en la ciudad

Bibliografía de la Unidad 1 (Se consigna la bibliografía Básica)

- *Borja, Jordi y Manuel Castells:* "LOCAL Y GLOBAL. La gestión de las ciudades en la era de la información", Capítulos 1 y 4 ,Ed. Taurus, Madrid, 1997.
- *Castells, Manuel:* "LA CIUDAD INFORMACIONAL. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano- regional", Capítulo 4,. Alianza Editorial, Madrid, 1995.
- *Coraggio, José Luis:* "La globalización y la cuestión urbana"en ECONOMIA URBANA: LA PERSPECTIVA POPULAR", Instituto Fronesis, 1994.
- *García Canclini, Néstor:* "Ciudades multiculturales y contradicciones de la modernización"en "IMAGINARIOS URBANOS", EUDEBA, Bs. As., 1997
- "México 2000: ciudad sin mapa. Desurbanización, patrimonio y cultura electrónica", en "LA CIUDAD DEL FUTURO", Revista Medio Ambiente y Urbanización" N°43-44, Bs. As., 1993.
- *Leguizamón, Hugo R.*: "DUALIDAD SOCIAL Y FRAGMENTACION URBANA", Ficha de Cátedra Urbanismo I "B", Mar del Plata, 1999.
- *Sassen, Saskia:* "LAS CIUDADES EN LA ECONOMÍA MUNDIAL" (mimeo), Universidad Torcuato Di Tella, 1997.
- *Silva, Armando:* "La ciudad en sus símbolos: una propuesta metodológicapar la comprensión de lo urbano en América Latina"en "GRANDES METROPOLIS DE AMERICA LATINA", Fundacao Memorial de América Latina, Sao Paulo, 1993.
- *Tulchi, Joseph S. :* "Las fuerzas globales y el futuro de la ciudad latinoamericana"en "LA CIUDAD DEL FUTURO", Revista Medio Ambiente y Urbanización" N°43-44, Bs. As., 1993.

5) Adopción de herramientas operativas e instrumentales para la práctica. Su evaluación crítica.

Los bloques conceptuales aludidos constituyen los principios en torno a los cuales se estructuran las Unidades Didácticas y toman distinto peso relativo según se trate del cursado de Urbanismo I o de Urbanismo II.

4.3. ORGANIZACIÓN DEL CURSADO DE URBANISMO I

UNIDAD DIDÁCTICA I

Objetivos Generales de la Unidad
Introducir al alumno en la problemática de la ciudad contemporánea, con especial énfasis en los fenómenos de escala nacional y local marplatense.

Objetivos Terminales de la Unidad
Al finalizar el alumno deberá estar en condiciones de:

- Identificar las problemáticas de orden estructural comunes a las ciudades de Latinoamérica.
- Vincular y diferenciar las posturas de los distintos autores y relacionarlos con los conceptos vertidos en clase teórica y en las películas exhibidas.
- Ponderar cualitativa y cuantitativamente, en relación con su ciudad de origen y/o residencia, aquellos problemas identificados.

Contenidos Teóricos de la Unidad 1
La globalización y la ciudad de América Latina. Los procesos de transformación estructural: información y economía global. La red espacial de ciudades en el contexto de globalidad. Su manifestación en nuestro medio.
La ciudad en Latinoamérica y nuestro país. Ciudad y territorio en A.L. Metropolización, ciudades intermedias y asentamientos de rango menor. Procesos de concentración económica y poblacional. Centralización decisional y concentración espacial. Los principales agentes sociales intervinientes y su dinámica.
Segregación física y marginalidad social. Pobreza "de" y "en" la ciudad. Estrategias de supervivencia de los sectores populares. Redes asociativas y exclusión. Racismo, xenofobia y lucha de pobres contra pobres.

Trabajos Prácticos de la Unidad I
Se realizará un trabajo de reflexión y crítica a partir del material aportado por la bibliografía, las proyecciones fílmicas, las clases teóricas y el trabajo en comisión sobre los problemas en las ciudades latinoamericanas, particularizando en el caso de Mar del Plata.

Ojetivo General del T.P.
Fijar y ampliar conocimientos introductorios a las problemáticas urbanas de las ciudades latinoamericanas y su nivel local.

Objetivos Terminales del T.P.
Al finalizar la ejercitación el alumno deberá ser capaz de:

- Identificar y comprender las problemáticas expuestas por los distintos autores

URBANISMO I - II [redacted]

Titular: [redacted]

PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN GENERAL. PLANTEO DIDÁCTICO

El dictado de Urbanismo (I y II) es pensado como una sola totalidad contínua y en lo didáctico se estructura en torno a lo que denominamos Unidad didáctica.

Cada Unidad didáctica reconoce un único momento teórico- práctico y está compuesta por la articulación de clases teóricas con su correspondiente transcripción, lectura y reelaboración de textos básicos y complementarios e instancias prácticas de aplicación. Utilizándose en su desarrollo diversas técnicas pedagógicas (clase magistral, juego de roles, discusión grupal, elaboración de informes, técnicas de animación, etc.).

Genéricamente el diseño de una Unidad Didáctica comprende:

1. Objetivos específicos de la Unidad

2. Objetivos terminales de la Unidad

3. Contenidos teóricos
3.1.Modalidades de transmisión de los contenidos
3.2.Programación de medios instrumentales a utilizar

4. Trabajos prácticos
4.1.Enunciados y contenidos particulares de la práctica
4.2.Mecánica de desarrollo
4.3.Medios instrumentales
4.4.Pautas de evaluación y requisitos de entrega

La evaluación y control del proceso se realiza atendiendo a la unicidad de teoría y práctica y puede realizarse en cualquier momento, tanto desde dentro del dictado teórico como desde el desarrollo de la clase práctica, teniendo siempre como guía los objetivos específicos.

4.2. PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DEL CURSADO:

El cursado de Urbanismo está pensado como una totalidad que reconoce en su desarrollo cinco bloques conceptuales básicos:

1) Reconocimiento de la problemática y su manifestación en el hecho urbano.

2) La realidad urbana como objeto de conocimiento complejo e integrado. Teorías interpretativas y explicativas del hecho urbano. Su utilidad en función de la práctica.

3) Las relaciones Estado/ Sociedad. Formas de apropiación y uso del espacio a escala urbana y territorial. Su manifestación a nivel local.

4) Modalidades de gestión e intervención urbana. Políticas y estrategias alternativas. Redes institucionales y actores sociales.

- la distribución y características esenciales de la población
- el sistema político administrativo vigente
- la jerarqula de centros de la red urbana con indicación de sus roles y sus vínculos principales

4- BIBLIOGRAFIA

1. LEGUIZAMON , Hugo: "La región y su sistema de centros urbanos"
Ficha de Cátedra FAUD – UNMdP
Mar del Plata _ 1999
2. LEGUIZAMON , Hugo: "Jerarquía urbana"
Ficha de Cátedra FAUD – UNMdP
Mar del Plata
3. BORJA Y CASTELLS: " El impacto de la globalización sobre la estructura espacial y social de las ciudades"
En Local y Global. La gestión de ciudades en la era de la información. Taraus
Madrid_ 1997
4. PATRICIO H. RANDLE Y OTROS: " Ciudades intermedias"
Capítulo 1 y 2. Fundación Banco de Boston
Buenos Aires _1992

5- CONDICIONES DE ENTREGA

En carpeta. Hojas tamaño oficio o A4. Escrita a máquina o manuscrita con letra imprenta legible.-

6- CRITERIOS DE EVALUACION

a. La adecuada caracterización del sistema urbano-regional estudiado y la correcta jerarquización de su sistema de centros.-
b. La utilización apropiada de los conceptos teóricos principales
c. La adecuada estructuración general del trabajo
d. La calidad de la comunicación escrita, gráfica y de expresión oral

TRABAJO PRACTICO Nº 2 SISTEMA URBANO REGIONAL

1- ENUNCIADO

Partiendo de los contenidos aportados en las clases teóricas y la bibliografía sugerida, analizar y conceptualizar las relaciones entre ciudad y región y su sistema de pertenencia.

2- OBJETIVOS PEDAGOGICOS

Objetivo general

Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan reconocer y establecer rol y jerarquía de asentamientos humanos dentro del sistema que los contiene

Objetivos particulares

A nivel teórico: desarrollar en el alumno conocimiento crítico, indispensable para el abordaje de las teorías urbanas y consolidar los conceptos de asentamientos humanos y red urbana.-

A nivel operativo: introducir al alumno en la identificación y caracterización de las problemáticas urbano-regionales, formándolo en el reconocimiento de las interrelaciones relevantes que se manifiestan en el sistema urbano-regional.-

A nivel instrumental: capacitar al alumno en la selección y organización del material bibliográfico y visual trabajado, para producir su síntesis y utilizarlo como argumento interpretativo de las problemáticas a analizar.-

A nivel actitudinal: generar en el alumno conciencia que los graves problemas que se evidencian en nuestras ciudades se manifiestan en las distintas escalas territoriales y exigen una aproximación multidimensional, sistémica y dinámica para su correcta interpretación y búsqueda de superación.-

Objetivos terminales

Al finalizar el trabajo práctico el alumno deberá estar en condiciones de:

- identificar y comprender las problemáticas urbano-regional.-
- establecer roles y jerarquías en el sistema de pertenencia.-

3- TAREAS A REALIZAR

Se deberá caracterizar el sistema urbano-regional de Mar del Plata, teniendo en cuenta particularmente a Nicanor Otamendi dentro del mismo

- la identificación de las características generales del medio físico
- las actividades económicas predominantes y su localización

3- TAREAS A REALIZAR

Se deberá :

a) *Caracterizar el rol y jerarquía del asentamiento y su articulación en el sistema urbano regional*
b) *Describir y explicar la estructura interna del mismo*

4- BIBLIOGRAFIA

1. LEGUIZAMON , Hugo: Teórica "Modelo de Castells"
Ficha de Cátedra FAUD – UNMdP
Mar del Plata _
2. KULLOCK, David, Cap. IV " Reconocimiento de actores sociales" y Cap. V " proceso de diagnóstico"
Planificación Participativa y hábitat popular. FADU – UBA
Buenos Aires _1995
3. ROBIROSA, Mario, CARDARELLI G., LAPALMA A., "turbulencia y planificación social" UNICEF – SIGLO XXI
Buenos Aires _1990
4. RAMOS, Jorge I. Cap. V " Teorías y modelos de conformación urbana"
Planificación urbana y regional. Teoría y práctica
EP-UR
5. YUJNOVSKY, Oscar. Cap. I y II de "La estructura interna de la ciudad. El caso latinoamericano.
Ediciones SIAP
6. AA.VV. "conceptos sobre estructura urbana"
Ficha de Cátedra FAUD – UNMdP
Mar del Plata _ 1998
7. PUCCI, Lucila. " Las variables y su interrelación"
Ficha de cátedra Planeamiento Físico I – FAU- UNLP
La Plata _ 1982

5- CONDICIONES DE ENTREGA

En carpeta. Hojas tamaño oficio o A4. Escrita a máquina o manuscrita con letra imprenta legible.-

TRABAJO PRACTICO Nº 3 ESTRUCTURA URBANA

1- ENUNCIADO

El ejercicio consiste en describir y explicar la estructura urbana de la ciudad de Nicanor Otamendi Partido de General Alvarado.

2- OBJETIVOS PEDAGOGICOS

Objetivos generales

Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan reconocer la estructura interna del asentamiento a estudiar y establecer su rol y jerarquía en el contexto del sistema que lo contiene.
Profundizar y hacer operativos por parte del alumno los conocimientos sobre la dinámica social de producción del espacio y los procesos para su concreción.

Objetivos particulares

A nivel teórico. consolidar en el alumno los conceptos de estructura interna, su grado de complejidad y las distintas teorías descriptivas y explicativas que dan cuenta del fenómeno.-

A nivel operativo. formar al alumno en el reconocimiento de los componentes e interacciones relevantes de la estructura socio-económica y físico-espacial y su manifestación en la estructura urbana.-

A nivel instrumental. capacitar al alumno en la elección, registro, procesamiento e interpretación de la información relevante para la comprensión y evaluación del fenómeno urbano.-

A nivel actitudinal. lograr en el alumno un cambio de actitud hacia el hecho urbano, aproximándose a su conocimiento metódico, sistemático, trascendiendo su mero registro gráfico y sensorial; generando conciencia de la dimensión interdisciplinaria de su abordaje y también hacia el abandono de la concepción tecnocrática del profesional como actor calificado, asumiendo la necesidad de procesos de planificación democráticamente concertados.-

Objetivos terminales

Al finalizar el trabajo práctico el alumno deberá estar en condiciones de:

- Seleccionar y proceder al relevamiento y registro sistemático de la información inherente a un hecho urbano, integrándola a un cuerpo descriptivo e interpretativo.-
- Vincular la ciudad estudiada con el sistema que la contiene.-

TALLER DISEÑO CONSTRUCTIVO [redacted] — Titular: [redacted]
CONSTRUCCIONES III — Adjunto: [redacted]

TRABAJO PRACTICO N° 1 — CURSO 2006

TEMA: Desarrollo de un ejercicio de diseño constructivo que tienda a la utilización de Sistemas Constructivos No Tradicionales (SCNT), aplicados a la construcción de viviendas unifamiliares.-

OBJETIVOS: Estudio de la problemática de los S.C.N.T. y su aplicación en nuestro medio en la arquitectura de la vivienda.-

DESCRIPCION: En un lote de terreno ubicado en la esq. de las calles Entre Ríos y Rodriguez Peña, cuyas dimensiones son; por Entre Ríos 17,32 m., y por Rodriguez Peña 24,64 m., en la manzana comprendida por estas calles, Buenos Aires y Primera Junta, se deberá emplazar una vivienda con características, desarrollo, y diseño, que los alumnos estimen conveniente, de acuerdo al Sistema Constructivo no Tradicional que les asigne la Cátedra.-

DESARROLLO: Los alumnos diseñarán la vivienda respetando las condicionantes que les imponga el sistema analizado, es decir; características tipológicas (2 o 3 dormitorios) respetando indicadores del COT, y fundamentalmente, el proceso productivo, estimando tiempos de ejecución y desarrollo de obra.-

DURACION: 7 clases.-

MODALIDAD: Trabajo en equipo (máximo 2 alumnos), o individual.-

CONDICIONES DE ENTREGA:

1) Memoria descriptiva con análisis del proceso productivo.
2) Plano de implantación; cortes, vistas, y planimetría general del conjunto.
3) Planos de replanteo; plantas cortes, y vistas.-
4) Detalles constructivos (5 *no* los incluídos en el catálogo).-
5) Copias con desarrollo de instalaciones – Redes externas.-

MEDIOS:

Clases teórico-prácticas.

Charlas de empresas de nuestro medio dedicadas a la construcción de viviendas con sistemas no tradicionales.

Catálogos y documentación bibliográfica provista por la Cátedra.

PAUTAS DE EVALUACIÓN:

a) Conocimiento del sistema adoptado para posibilitar pautas proyectuales.
b) Relación del proyecto en diseño y proceso productivo.
c) Mayor conocimiento de los sistemas industrializados para posibilitar su uso.
d) Problemáticas que generan su uso. Patologías típicas.
e) Compatibilidad entre sistema y las instalaciones que se incorporan.

CRONOGRAMA:

11/04: Presentación del 1er. Trabajo práctico
18/04: Corrección de implantación.
25/04: Desarrollo del proyecto.
02/05: PRE-ENTREGA
[redacted]: Proceso productivo.
09/05: Detalles constructivos.
16/05: *Examen, no se dictará clase.*
23/05: Instalaciones.
30/05: ENTREGA.

TALLER DISEÑO CONSTRUCTIVO [redacted]
CONSTRUCCIONES III

[redacted]

TRABAJO PRACTICO N° 2 CURSO 2006

TEMA: Desarrollo de un ejercicio de diseño constructivo que tienda a la utilización de Sistemas Constructivos No Tradicionales (SCNT), aplicados a la construcción de edificios de oficinas.-

OBJETIVOS: Estudio de la problemática de los S.C.N.T. y su aplicación en nuestro medio en la arquitectura de edificios de mediana complejidad.-

DESCRIPCION: En el lote ubicado en la Av. Colón esq. España, con dimensiones 22,54 x 32,94 m., se deberá emplazar un edificio de planta baja libre y 10 pisos altos, respetando los indicadores urbanísticos de la zona, con las tipologías constructivas utilizadas en el Sistema Constructivo no Tradicional Integrit / Outinord.

DESARROLLO: Los alumnos diseñarán el edificio respetando las condicionantes que les imponga el sistema analizado, es decir; características modulares, alturas, etc. y fundamentalmente, el proceso productivo del conjunto, estimando tiempos de ejecución y desarrollo de obra.-

DURACION: 8 clases.-

MODALIDAD: Trabajo en equipo (máximo 2 alumnos), o individual.-

CONDICIONES DE ENTREGA:

1) Memoria descriptiva (sistema y proyecto con el proceso productivo).
2) Plano de implantación.
3) Planos de replanteo; plantas cortes, y vistas, replanteo de fundaciones.
4) Planilla de paneles.
5) Detalles constructivos (5 *no* los incluídos en el catálogo).-
6) Copias con desarrollo de instalaciones.

MEDIOS:

Clases teórico-prácticas.

Charlas de empresas de nuestro medio dedicadas a la construcción de edificios en propiedad horizontal con sistemas no tradicionales.

Catálogos y documentación bibliográfica provista por la Cátedra.

PAUTAS DE EVALUACIÓN:

a) Conocimiento del sistema adoptado para posibilitar pautas proyectuales.
b) Relación del proyecto en diseño y proceso productivo.
c) Mayor conocimiento de los sistemas industrializados para posibilitar su uso.
d) Problemáticas que generan su uso. Patologías típicas.
e) Compatibilidad entre sistema y las instalaciones que se incorporan.

CRONOGRAMA:

20/06: Presentación del trabajo práctico.
27/06: Corrección de implantación
04/07: Corrección de circulaciones verticales
11/07: *PREENTREGA*
18/07: Proceso productivo.
08/08: Corrección de montantes, bajadas, ventilaciones, etc..
15/08: Corrección de detalles constructivos
22/08: *EXAMEN.*
29/08: *ENTREGA.*

TALLER DISEÑO CONSTRUCTIVO [redacted] | Titular: [redacted]
CONSTRUCCIONES III | Adjunto: A [redacted]

TRABAJO PRACTICO N° 3 | CURSO 2006

TEMA: Desarrollo de un ejercicio de diseño constructivo que tienda a la utilización de Sistemas Constructivos No Tradicionales (SCNT), aplicados a la construcción de arquitectura industrial y/o deportiva.-

OBJETIVOS: Estudio de la problemática de los S.C.N.T. de grandes componentes, aplicados a la arquitectura industrial y/o deportiva.-

DESCRIPCION: Los alumnos deberán desarrollar el diagrama funcional de un complejo deportivo, que se implantará en las dos manzanas comprendidas por las calles; Alberti, Las Heras, Garay, y Sarmiento (Estación Terminal). Deberán diseñar la envolvente formal-funcional, utilizando las diversas variantes que le propone el sistema prefabricado de grandes componentes ASTORI

DESARROLLO: Los alumnos deberán diseñar el esquema funcional, estableciendo y diferenciando :

a) Area administrativa.
b) Area servicios, salas de máquinas.
c) Area vestuarios y sanitarios
d) Area deportiva cubierta (voley, basquet, fútbol salón, handball)
e) Natatorio olímpico cubierto.
f) Area estacionamiento

Se podrán desarrollar áreas deportivas al aire libre.-

DURACION: 7 clases.-

MODALIDAD: Trabajo en equipo (máximo 2 alumnos), o individual.-

CONDICIONES DE ENTREGA:

1) Memoria descriptiva con análisis del proceso productivo.
2) Plano de implantación; cortes, vistas, y planimetría general del conjunto.
3) Planos de replanteo en esc. 1;50, con cortes, y vistas.-
4) Detalles constructivos 5 (***no*** los incluídos en el catálogo).-
5) Copias con desarrollo de instalaciones sanitarias, gas, y electricidad – Redes internas y externas.-

MEDIOS:

Clases teórico-prácticas.

Charlas de empresas de nuestro medio dedicadas a la construcción de viviendas con sistemas no tradicionales.

Catálogos y documentación bibliográfica provista por la Cátedra.

PAUTAS DE EVALUACIÓN:

a) Conocimiento del sistema adoptado para posibilitar pautas proyectuales.
b) Relación del proyecto en diseño y proceso productivo.
c) Mayor conocimiento de los sistemas industrializados para posibilitar su uso.
d) Problemáticas que generan su uso. Patologías típicas.
e) Compatibilidad entre sistema y las instalaciones que se incorporan.

CRONOGRAMA:

19/09: Presentación del trabajo práctico.
26/09: Corrección de implantación.
03/10: Desarrollo de la envolvente.
10/10: **PREENTREGA.**
17/10: **EXAMEN** no se dictará clase.
24/10: Detalles constructivos.
31/10: Instalaciones.
07/11: **ENTREGA.**

Construcciones II [redacted] 2004 [redacted] Parcial 2 Tema A

Alumno: ..... Matricula: .....

INSTALACION SANITARIA

0,25 1. El sistema que tiene como función el encauzamiento de las "aguas servidas" (aguas provenientes del lavado general, de la higiene personal, es decir en general aguas jabonosas) hacia las cañerías correspondientes para su ulterior eliminación, se llama:

Sistema de ventilaciones	
Sistema secundario	X
Sistema primario	
Sistema de tratamiento sanitario	
Sistema sanitario de evacuación	

0,50 2. Los sistemas de desagüe primario y secundario están aislados hidraulica" (l) por medio de sifones (d) solidarios o anexos, que impiden el paso de los gases a los ambientes en que se encuentran instalados los artefactos (h).

a) por caños, b) artefactos, c) por válvulas, d) sifones, d) por bulones de bronce, e) mecánicamente, f) tanques, g) caños primarios, h) artefactos, i) caños de ventilación, j) acústicamente, k) caños secundarios, l) hidráulicamente, m) caños cámara vertical, n) eléctricamente.

0,25 3. Cuales de los siguientes artefactos desaguan a sistema primario:

Lavabo	
Inodoro	X
Bidet	
Canaleta desagüe pluvial	
Pediluvio	
Tanque de reserva	
Rejillas de piso	

Pileta de lavar	
Lavarropas	
Boca de desagüe abierta	
Bañera	
Embudo desagüe pluvial	
Pileta de piso abierta	X
Pileta de cocina	X

c/sifon

0,25 4. Indicar que artefactos concurren a pileta de piso.

Canaleta desagüe pluvial	
Pediluvio	X
Boca de desagüe abierta	
Inodoro	
Pileta de cocina	
Bidet	X
Cámara séptica	

Pileta de lavar	X
Lavabo	X
Embudo desagüe pluvial	
Cámara de inspección	
Bañera	X
Lavarropas	X
Interceptor de grasas	

0,25 5. Indicar diámetros máximos de entrada y salida de cañerías que acometen a boca de acceso:

Entrada:

0,13	
0,38	
0,50	X
0,60	X
0,100	
0,150	
0,200	

Salida:

0,13	
0,38	
0,50	
0,60	
0,100	X
0,150	X
0,200	

1,50

0,25 6. Las pendientes máximas y mínimas para cañerías principales de desagüe c serán:

Máxima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	

Mínima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	
	1:60	X
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	
	1:60	
	1:100	X

0,50 7. Las tapadas mínimas para cañerías principales de desagüe cloacal serán:

Caño de hierro fundido FF.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	X
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	
Caño de cemento comprimido CC, fibro cemento FC, plástico PVC.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	X
	1,00 mts.	
Tapada de caño colector.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	X

,25 8. La distancia máxima entre cámaras de inspección (CI) es:

5 mts.	
10 mts.	
15 mts.	X
20 mts.	
30 mts.	
50 mts.	

,25 9. El ángulo mínimo de acometida a cañería primaria y ramales es:

45°	X
90°	
135°	
180°	
270°	
360°	

25 10. A que se llama desifonaje y como se evita?

00 11. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una cámara de inspección menor a 1 mts. de profundidad.

00 12. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una boca de acceso.

13. La capacidad de los tanques de reserva para una unidad de vivienda completa con provisión por bombeo es de:

150 lts.	
500 lts.	
600 lts.	X
850 lts.	
1.000 lts.	
2.500 lts.	

14. La reserva total diaria de agua (dotación total) se podrá subdividir en los tanques de bombeo y de reserva respetando los siguientes mínimos:

Tanque de bombeo	1/2	
	1/3	X
	1/5	
	3/8	
	1/8	

Tanque de reserva	1/2	
	1/3	
	1/5	X
	3/8	
	1/8	

15. El cálculo de la sección del colector de un tanque cuando tiene tres o mas bajadas es igual a:

La suma de los diámetros de todas las bajadas	
La semisuma de los diámetros de todas las bajadas.	
La suma de la bajada de mayor diámetro mas la semisuma de las otras bajadas.	X
La suma de la bajada de menor diámetro mas la semisuma de las otras bajadas.	

16. La distribución de agua podrá efectuarse con una sección mínima de:

0,013	X
0,019	
0,025	
0,032	

0,38	
0,40	
0,50	
0,100	

17. Indicar en que sectores de los circuitos de distribución de agua fría y caliente domiciliarios se deben localizar las llaves de paso:

Agua fria:

En alimentación directa, a 1,5 mts de la Línea Municipal (L.M.).	X
En alimentación indirecta, a 2,5 mts de la L.M.	
En alimentación de tanque de reserva.	X
En colector de tanque de bombeo y reserva	X
En ingreso a locales húmedos.	X
En alimentación de artefacto calentador (calefón, termotanque, caldera)	X
En alimentación de depósitos automáticos de mingitorios DAM	X

Agua caliente:

En alimentación de tanque de expansión.	X
En alimentación de lavarropas.	
En alimentación de depósito de inodoro.	
En colector de tanque de expansión	
En ingreso a locales húmedos.	X
En salida de artefacto calentador (calefón, termotanque, caldera)	
En salida de locales húmedos.	

0,25 6. Las pendientes máximas y mínimas para cañerías principales de desagüe c serán:

Máxima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	

Mínima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	
	1:60	X
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	
	1:60	
	1:100	X

0,50 7. Las tapadas mínimas para cañerías principales de desagüe cloacal serán:

Caño de hierro fundido FF.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	X
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	
Caño de cemento comprimido CC, fibro cemento FC, plástico PVC.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	X
	1,00 mts.	
Tapada de caño colector.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	X

0,25 8. La distancia máxima entre cámaras de inspección (CI) es:

5 mts.	
10 mts.	
15 mts.	X
20 mts.	
30 mts.	
50 mts.	

0,25 9. El ángulo mínimo de acometida a cañería primaria y ramales es:

45°	X
90°	X
135°	
180°	
270°	
360°	

0,25 10. A que se llama desifonaje y como se evita?

1,00 11. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una cámara de inspección menor a 1 mts. de profundidad.

1,00 12. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una boca de acceso.

9,5
A 5
(SP)

0,25 6. Las pendientes máximas y mínimas para cañerías principales de desagüe c serán:

Máxima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	

Mínima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	
	1:60	X
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	
	1:60	
	1:100	X

0,50 7. Las tapadas mínimas para cañerías principales de desagüe cloacal serán:

Caño de hierro fundido FF.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	X
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	
Caño de cemento comprimido CC, fibro cemento FC, plástico PVC.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	X
	1,00 mts.	
Tapada de caño colector.	0,10 mts.	
	0,20 mts.	
	0,40 mts.	
	1,00 mts.	X

0,25 8. La distancia máxima entre cámaras de inspección (CI) es:

5 mts.	
10 mts.	
15 mts.	X
20 mts.	
30 mts.	
50 mts.	

0,25 9. El ángulo mínimo de acometida a cañería primaria y ramales es:

45°	X
90°	
135°	
180°	
270°	
360°	

0,25 10. A que se llama desifonaje y como se evita?

1,00 11. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una cámara de inspección menor a 1 mts. de profundidad.

1,00 12. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una boca de acceso.

Construcciones II "[redacted]"-2004 [redacted] Parcial 2 Tema B

Alumno: ..... Matricula: .....

INSTALACION SANITARIA

1. El sistema que está destinado a la eliminación de deyecciones humanas, líquidos en general que contienen elementos de descomposición rápida, grasas, etc., es decir que reciben y evacuan "aguas negras", se llama:

Sistema de ventilaciones	
Sistema secundario	
Sistema primario	X
Sistema de tratamiento sanitario	
Sistema sanitario de evacuación	

2. Los sistemas de desagüe primario y secundario están aislados hidraulicamente (l) por medio de sifones (d) solidarios o anexos, que impiden el paso de los gases a los ambientes en que se encuentran instalados los artefactos (h).

a) por caños, b) artefactos, c) por válvulas, d) sifones, d) por bulones de bronce, e) mecánicamente, f) tanques, g) caños primarios, h) artefactos, i) caños de ventilación, j) acústicamente, k) caños secundarios, l) hidráulicamente, m) caños cámara vertical, n) eléctricamente.

3. Cuales de los siguientes artefactos desaguan a sistema secundario:

Lavabo	X
Inodoro	
Bidet	X
Canaleta desagüe pluvial	
Pediluvio	X
Tanque de reserva	
Rejillas de piso	X

Pileta de lavar	X
Lavarropas	X
Boca de desagüe abierta	
Bañera	X
Embudo desagüe pluvial	
Pileta de piso abierta	
Pileta de cocina	

4. Se puede acceder a la cañería de desagüe primario por medio de los siguientes artefactos:

Lavabo	
Inodoro	X
Boca de acceso	X
Canaleta desagüe pluvial	
Boca de desagüe abierta	
Tanque de reserva	
Tapas de inspección en codos	X
Rejillas de piso	

Pileta de lavar	
Caño cámara vertical	X
Boca de desagüe cerrada	
Cámara de inspección	X
Embudo desagüe pluvial	
Pileta de piso abierta	
Salto con tapa	X
Pileta de cocina	

5. Indicar que artefactos concurren a boca de acceso

Canaleta desagüe pluvial	
Pediluvio	
Boca de desagüe abierta	
Inodoro	
Pileta de cocina	X
Bidet	
Cámara séptica	

Pileta de lavar	
Lavabo	
Embudo desagüe pluvial	
Cámara de inspección	
Bañera	
Lavarropas	
Interceptor de grasas	X

6. Indicar los diámetros máximos de entrada y salida de las cañerías que acometen pileta de piso:

Entrada:

0,13	
0,38	X
0,50	
0,60	X
0,100	
0,150	
0,200	

Salida:

0,13	
0,38	
0,50	
0,60	X
0,100	
0,150	
0,200	

7. Las pendientes máximas y mínimas para cañerías principales de desagüe cloacal serán:

Máxima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	X
	1:60	
	1:100	

Mínima:

Ø 0,100	1:10	
	1:20	
	1:60	X
	1:100	
Ø 0,150	1:10	
	1:20	
	1:60	
	1:100	X

8. La distancia máxima entre cámara de inspección (CI) y cañería colectora es:

5 mts.	
10 mts.	X
15 mts.	X
20 mts.	
30 mts.	
50 mts.	

9. A que se llama desifonaje y como se evita?

10. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una cámara de inspección mayor a 1 mts. de profundidad.

11. Dibujar en planta y corte con indicación de medidas una pileta de piso.

12. Indicar y dibujar formas de acometida a condutal de la acera.

13. La capacidad de los tanques de reserva para una unidad de vivienda completa con provisión directa es de:

150 lts.	
500 lts.	
600 lts.	
850 lts.	X
1.000 lts.	
2.500 lts.	

14. Los tanques de bombeo y reserva tendrán dos compartimientos cuando excedan la capacidad de almacenamiento de:

1.000 lts.	
2.500 lts.	
4.000 lts.	X
5.500 lts.	
10.000 lts.	
25.000 lts.	

0,25

15. El cálculo de la sección del colector de un tanque cuando tiene dos bajadas es igual a:

La suma de los diámetros de todas las bajadas	X
La semisuma de los diámetros de todas las bajadas.	
La suma de la bajada de mayor diámetro mas la semisuma de las otras bajadas.	
La suma de la bajada de menor diámetro mas la semisuma de las otras bajadas.	

0,25

16. Siendo las "cargas mínimas" en los pisos altos la distancia entre el fondo del tanque de reserva y el artefacto mas alto (generalmente la ducha), deberán respetar un mínimo superior a:

0,25

1,00 mts.	
2,50 mts.	X

4,50 mts.	
6,00 mts.	

17. Servicio Mínimo: se define como tal al que posee las siguientes instalaciones:

0,25

Bañera	
Inodoro	X
Bidet	
Ducha	X
Lavabo	X
Desagües pluviales necesarios	X
Caldera	

Pileta de lavar	
Pileta de cocina	X
Lavarropas	
Servicio contra incendios	
Canilla de servicio	X
Cámara séptica	
Termotanque	

18. Se coloca ruptor de vacío en bajada de agua fría cuando se alimenta:

0,25

Bañera	
Inodoro	
Bidet	X
Ducha	
Lavabo	
Piscina	
Caldera	

Pileta de lavar	
Pileta de cocina	
Lavarropas	
Servicio contra incendios	
Canilla de servicio	
Cámara séptica	
Termotanque	X

19. Dibujar un sistema de tanque de bombeo de capacidad mayor a 4.000 lts. con todos sus elementos.

2,00

3,25

9,25

INSTALACIÓN DE GAS

20. Para efectuar el cálculo de los diámetros de una instalación de gás se deberán tener en cuenta las siguientes variables:

Tipo de gas	X
Densidad del gas	
Poder calorífico del gas	X
Consumo de cada uno de los artefactos a alimentar	X
Altura del artefacto	

Distancia a línea municipal	
Distancia al artefacto mas alejado del tramo considerado.	X
Distancia del medidor al artefacto a alimentar	X
Distancia del medidor al regulador.	
Dimensión de la sala de máquinas	

21. En la tabla N° 3, empleada para el cálculo de las secciones de cañerías de gas natural, los consumos vienen expresados en:

Kcal/h	
watts	

lts. gas/h	X
kcal/m3	

INSTALACIÓN DE CALEFACCIÓN

22. Para efectuar el cálculo de los ganancias y perdidas en un balance térmico, se deberán considerar como mínimo las siguientes variables:

Cantidad y actividad de las personas que ocupan el edificio.	X
Tipo y cantidad de equipos de iluminación.	X
Altura respecto del nivel del mar	
Cantidad de baños	
Superficies de las carpinterías	X
Temperatura exterior.	X
Temperatura interior de confort	X

Perdidas por infiltración.	X
Coeficiente "K" de los elementos de la envolvente (muros, carpinterías, etc.)	X
Orientación de las superficies de enfriamiento	X
Número de habitaciones	
Superficies de los muros, pisos y cubiertas.	X
Volumen interior.	X
Cantidad de renovaciones de aire.	X

Matemática 1- Faud- Final regulares- 26-02-05

Duración máxima: 2hs

APELLIDO Y NOMBRES: .....

PARTE TEÓRICA					PARTE PRÁCTICA					TOTAL
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8	8	13	8	13	12	12	10	8	8	100

PARTE TEÓRICA

1) Se dan tres puntos A, B, C de $\Re^3$ (espacio de tres dimensiones) por sus coordenadas. Explicar cómo pueden obtenerse las componentes de un vector perpendicular al plano que los contiene.

.....

.....

2) Se tienen los siguientes cuerpos: un cubo; un cilindro circular recto; un prisma; una pirámide recta que tiene por base un triángulo equilátero y de aristas laterales iguales a las de la base; y una esfera.

Completar:

Son cuerpos de revolución: .....

Son poliedros regulares .....

No son cuerpos de revolución: .....

3) a) Explicar qué condición hace que una hipérbola sea llamada hipérbola equilátera.

b) Demostrar que en toda hipérbola equilátera su excentricidad es $e=\sqrt{2}$ y que las ecuaciones de sus asíntotas son $y=\pm x$

4) Completar,

"Para que una función $y = f(x)$ que es derivable en todo su dominio tenga un máximo relativo en un punto de abscisa x_0, deberá cumplirse":

.....

.....

5) Entre las funciones racionales se destaca la llamada función homográfica. Completar:

a) Se define por la expresión $f(x) =$ .....

con las condiciones siguientes sobre sus parámetros. .....

b) Tiene dos asíntotas, cuyas ecuaciones son .....

PARTE PRÁCTICA

1) La función f: R→R está definida por

$f(x) = \dfrac{x^2-3x+2}{x-2}$, si $x \neq 2$; $f(x) = 7$, si $x = 2$

a) Verificar que es discontinua en el punto de abscisa x=2

b) Determinar cómo habría que definirla en x = 2 para que sea continua en él.

---

2) Dada la elipse de ecuación $\dfrac{x^2}{25}+\dfrac{y^2}{9}=1$, hallar la ecuación de una hipérbola cuyos focos coincidan con los de la elipse, y su eje conjugado sea igual al diámetro menor de la misma. Graficar.

Ecuación:

---

3) De una esfera de 12cm de radio se extrae el máximo cubo posible. Calcular:

a) el volumen del cubo

b) el porcentaje de la pieza original que se desperdicia.

Vol= % desp.=

---

4) Hallar la ecuación de la recta tangente a la gráfica de la función $f(x) = \dfrac{1}{2}\ln 3x$, en el punto de abscisa $x_0 = \dfrac{1}{3}$

Rta: Ec.recta =

---

5) Una circunferencia con centro en (-2;3) es tangente al eje "y"; hallar su ecuación.

Rta:

ALUMNOS CON REGULARIDAD OBTENIDA HASTA EL 2003 : SUSTITUIR

Ejercicio 4 de teoría por:
4') Deducir la ecuación canónica de una circunferencia con centro en (a;b) y radio "r"

Ejercicio 1 de práctica por:
1') Resolver las ecuaciones

a) $sen^2x - senx = 0$, para $0 \leq x < 2\pi$ b) $\log(2x-1) - \log(8+2x) = \log 0.1$

Ejercicio 4 de la práctica por:
4') Hallar el ángulo entre los vectores AB (de origen A y extremo B) y BC (de origen B y extremo C), si A(2;-2;4) , B(0;-3;2) y C(1;-1;-1)

MATEMÁTICA I - 1° PARCIAL 2004

Apellido y nombres del alumno: .....

Apellido y nombre del ayudante: .....

1	2			3	4	5	6	TOTAL
	a	b	c					
14	5	10	5	16	12	20	18	100

Nota: escribir la resolución de los ejercicios en el espacio previsto y con bolígrafo (no usar lápiz)

1) Calcular, en forma exacta, la superficie total de un hexaedro regular, sabiendo que su diagonal mide **12 cm**. Justificar.

Rta: Sup. Total =

2) Una tuerca de acero como la de la figura pesa **8 gramos**; sabiendo que el diámetro de la rosca es **8 mm** y la altura es **6 mm**, calcular, con $\varepsilon < 0{,}01$:

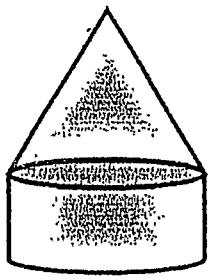
a) el volumen de la tuerca, en cm^3, sabiendo que el peso específico del acero es **7850** kg/m^3

b) la longitud de la arista de la base, en **cm**.

c) el peso en gramos de la tuerca, si se construyera de una aleación con **PE =4100** kg/m^3

Rta: a) V = b) long.arista = c) peso =

3) Se quiere calcular el volumen y la superficie total de la pieza representada, en la que el radio de la base mide 4 cm y la altura total mide 30 cm. Hallar las medidas solicitadas con $\varepsilon < 0{,}01$, sabiendo que la altura de la parte cilíndrica es el 65 % de la altura de la parte cónica.



Rta: a) V = b) Sup. Total. =

4) Dados los vectores $\vec{v} = 2i - 3j + k$ y $\vec{w} = j - 3k$, determinar el ángulo $\hat{\varphi}$ que forman.

Rta: $\hat{\varphi}$ =

5) Dado $\vec{u} = (-3;-2;6)$, calificar V o F y justificar brevemente.

☐ $|\vec{u}| = 7$

☐ el segundo ángulo director de $\vec{u}$ es 31° 0′ 10"

☐ un vector paralelo a $\vec{u}$ es $\vec{v} = (\frac{3}{2};1;-3)$

☐ un vector perpendicular a $\vec{u}$ es $\vec{w} = 4i + 3j + 3k$

6) Dados los puntos P (0; -3; 3), Q (-1; 1; -3) y R (-3; 2; -1), determinar si es verdadero o falso que $20 <$ área triángulo PQR $< 17.\sqrt{3}$. Justificar.

Rta:

MATEMÁTICA I - 2° PARCIAL 2004 – Funciones racionales- Cónicas

Apellido y nombres del alumno: .....

Apellido y nombre del ayudante: .....

1	2	3	4	5	6	Total
18	18	14	18	16	16	100

Nota: escribir la resolución de los ejercicios en el espacio previsto y con bolígrafo (no usar lápiz); no entregar hojas auxiliares.

1) Las siguientes son funciones $f: A \to \Re$, siendo A el máximo dominio real de cada una de ellas. Completar:

a) Para $f(x) = \frac{3-x}{x^2-3x}$, A = ... C_0 = ... C_+ = ... C_- = ...

b) Para $f(x) = \frac{x^2+5x}{x^2+5}$, A = ... C_0 = ... C_+ = ... C_- = ...

c) Para $f(x) = \frac{3}{x^2-1}$, A = ... C_0 = ... C_+ = ... C_- = ...

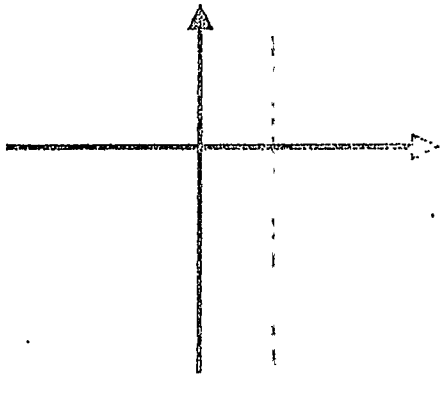
---

2) Para cada función dada escribir las ecuaciones de todas sus asíntotas, si las tiene.

Función	A. verticales	A.horizontales	A.oblicuas
$f(x) = \frac{3-2x}{x+1}$			
$f(x) = \frac{x+1}{x^3-x^2-2x}$			
$f(x) = \frac{3x-2x^2}{x+4}$			

---

3) Graficar la función $f(x) = \frac{1-6x}{3x+3}$ determinando previamente dominio, ceros, intersecciones con los ejes coordenados y asíntotas.



4) Se quiere diseñar un faro reflector parabólico de 12 pulgadas de ancho y 6 pulgadas de profundidad; la sección del mismo con un plano que pasa por su eje es una parábola, en cuyo foco deberá ubicarse el filamento del bulbo; ¿a qué distancia del vértice quedará el mismo?
Plantear, graficar y resolver.

Rta:

5) Una cónica resulta de seccionar a una superficie cónica circular recta con un plano perpendicular a su eje;

a) determinar qué tipo de cónica es
b) hallar su ecuación sabiendo que tiene centro en M(2;-3) y que uno de sus puntos es T(-4;5)

Rta: a) b)

6) Completar:

- Una curva está incluída en un plano; si todos sus puntos cumplen que **la suma de sus distancias a dos puntos no coincidentes del mismo es una constante mayor que la distancia que los separa**, dicha curva es una. . . . . .

- En la parábola de ecuación $x^2-2py=0$, se llama lado recto al segmento. . . . . .
. . . . . .(definirlo)
Su longitud es igual a . . . . . .

- Si P es un punto sobre la hipérbola $x^2-25y^2=25$, entonces:
$|d(P;F_1) - d(P;F_2)| =$ . . . . . .

- La cónica de ecuación $x^2-y^2=a^2$ representa una . . . . . .
y su excentricidad es e=. . . . . .

TALLER VERTICAL DE CONSTRUCCIONES "

OBJETIVOS GENERALES
SUBÁREA CONSTRUCCIONES

- Diseñar constructiva y tecnológicamente objetos de arquitectura.
- Conocer y saber aplicar los sistemas constructivos y tecnologías disponibles en el marco de la situación económica actual.
- Investigar y definir sistemas tecnológicos acordes a nuestras características nacionales y regionales.
- Coordinar en proyectos y obras los subsistemas constructivos y tecnologías disponibles para la realización de un sistema total.
- Conocer los distintos modos de producción del hábitat, tanto industrial como artesanal para determinar el más apropiado para cada caso en particular.
- Determinar las relaciones entre producción del hábitat, recursos económicos, recursos energéticos y equilibrio ecológico.
- Manejar los conocimientos técnicos y jurídicos como las variantes económicas y de mercado de la producción arquitectónica.

TALLER VERTICAL, NIVELES I- II- III

- Comprender la problemática constructiva y asumir la participación activa en el diseño tecnológico del hábitat.
- Superar la disociación entre los conocimientos teóricos y prácticos de la arquitectura.
- Comprender y desarrollar diseños constructivos tradicionales, racionalizados e industrializados de acuerdo con niveles tecnológicos adecuados a nuestra realidad.
- Relacionar la variable de diseño constructivo tecnológico con las de carácter económico financiero, de disponibilidad de mercado, de existencia de mano de obra calificada, de equipos, impulsando al alumno a tomar contacto con la realidad.
- Estudiar, investigar y diseñar el acondicionamiento ambiental, atendiendo al uso racional de la energía en el marco de las condiciones nacionales, regionales y locales.
- Diseñar y dimensionar los subsistemas de instalaciones para la provisión y evacuación de fluidos, instalaciones mecánicas, eléctricas, térmicas, acústicas y lumínicas en relación con los sistemas constructivos tradicionales e industrializados, según el nivel de complejidad adecuado para cada caso.
- Comprender la relación entre construcción-producción-tecnología.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR NIVELES

NIVEL III – CONSTRUCCION INDUSTRIALIZADA

OBJETIVOS

- Reconocer la lógica del sistema de construcción industrializada.
- Reconocer los procedimientos para operar con equipos, herramientas, materiales e insumos industrializados.
- Comprender las funciones técnicas dentro del sistema de construcción industrializada.

- Comprender las condiciones de diseño que se generan por la utilización de sistemas constructivos no tradicionales.
- Aplicar los criterios de la normalización y coordinación modular como conceptos básicos para industrializar.
- Comprender que al diseñar con un sistema industrializado, se esta operando dentro de un marco normativo y con prescripciones técnicas propias de los sistemas constructivos no tradicionales.
- Programar y dimensionar los subsistemas de instalaciones para la provisión y evacuación de fluidos, instalaciones mecánicas, eléctricas, térmicas y lumínicas en relación con el sistema constructivo no tradicional.
- Estudiar la problemática constructiva de las instalaciones fijas y complementarias dentro de los sistemas industrializados.
- Aplicar los medios de predicción y comprobación técnicos que permiten diseñar las condiciones ambientales de la caja arquitectónica.

CONTENIDOS

UNIDAD TEMÁTICA Nº 1:

Industrialización y prefabricación.
Método móvil al pie de obra y estacionarios en talleres fijos.
Prefabricación en cadena. Aparatos de montaje.
Prefabricación liviana, semi pesada, y pesada. Abierta y cerrada.
Rol del profesional, técnicos y especialistas.

UNIDAD TEMÁTICA Nº 2:

Fundamentos tecnológicos de la prefabricación.
Técnicas de producción, márgenes de tolerancia, aislamientos térmicos, hidrófugos y acústicos
Introducción de componentes y elementos prefabricados. Coordinación modular, normas, control de calidad.
Racionalización en el diseño.
Continuidad estructural, uniones, juntas verticales y horizontales
Introducción de elementos prefabricados. Insumos industrializados.
Fabricación al pie de obra de elementos livianos con montaje sencillo.

UNIDAD TEMÁTICA Nº 3:

Análisis de las instalaciones en la construcción industrializada.
Tabiques sanitarios.
Sistemas de drenajes de efluentes cloacales y desechos contaminantes en arquitectura industrial.
Sistemas complejos de instalaciones eléctricas en la arquitectura industrial.
Calefacción central, aire acondicionado, luminotecnia, ascensores y escaleras mecánicas.

UNIDAD TEMÁTICA Nº 4:

La producción masiva con bajos costos y alta rentabilidad
La normalización aplicada a los productos y métodos de trabajo que contribuyan a una mayor productividad en la industria seriada.
Conocimiento de las normas, prescripciones y especificaciones que rigen el uso de los sistemas constructivos no tradicionales.

Certificado de aptitud técnica (CAT).

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

El alumno deberá realizar los esquicios, correspondientes a la reelaboración de las unidades temáticas planteadas, a partir de las guías de trabajo diseñadas para cada caso por la cátedra.
Realizar las visitas a obra cuando previstas, realizando la reelaboración de la misma a partir de la guía correspondiente.
Rendir los parciales previstos según los niveles, como una forma de evaluación intermedia.
Simultáneamente desarrollará el o los trabajos prácticos en el año para cada nivel, ejercitándose en el diseño constructivo mediante el empleo de los sistemas constructivos para edificios de baja complejidad en nivel I, mediana complejidad y desarrollo horizontal en el nivel II, y de mayor complejidad y desarrollo en altura en nivel III.

CRONOGRAMA DE CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y EVALUACION NIVEL III

1° cuatrimestre

Clase	D/M	Teórico	Práctico
0	21/3	Clase inaugural Presentación del Taller Encuadre curricular Objetivos y contenidos en gral.	
1	28/3	Presentación del Nivel III. La problemática de los Sistemas Constructivos Industrializados livianos y su inserción en el sector de la construcción	Presentación del T.P. N°1 Formación de grupos
2	4/4	**Mesa de exámen Final**	
3	11/4	Sistema Constructivo liviano Guidotti	Corrección del T.P.N°1
4	18/4	**Pre-entrega**	
5	25/4	Sistema Penta-Wall. Variante en el mercado, con incidencia de mano de obra y baja complejidad.	Devolución del T.P.con corrección
6	2/5	Las técnicas de los sistemas constructivos con perfilería de chapa galvanizada.	Corrección en grupo
7	9/5	Sistema constructivo Sudamericano. La variante del sistema con distinta perfilería a bajo costo. Las instalaciones. Resolución de interferencias.	Corrección en taller

8	16/5	**Mesa de exámen Final**	
9	23/5		Corrección en taller de detalles constructivos.
10	30/5	**Entrega**	
11	6/6	Devolución del T.P.Nº1	Presentación del T.P.Nº 2
12	13/6	**Mesa de exámen Final**	
13	27/6	Sistema constructivo de alta racionalidad (Integrit/butinord) Secuencia de armado. La problemática de los edificios en altura a partir de la utilización de SCAR.	Trabajo en taller y corrección
14	4/7	Acondicionamiento Térmico	Trabajo en taller y corrección
		Receso invernal 10/7 al 22/7	

2ºcuatrimestre

15	25/7	Servicio contra incendio. Electromecánica.	**Preentrega T.P.Nº2**
16	1/8	Estrategias arquitectónicas para resolver las interferencias con las instalaciones.	
17	8/8	Sistema Constructivo de paneles de HºAº y su inserción en el mercado. Proceso productivo.	
18	15/8	La problemática en la resolución de encuentros e instalaciones.	
19	22/8	**Mesa de examen Final**	
20	29/8	Entrega T.P.Nº 2	
21	5/9		Devolución del TPNº2 Presentación TPNº 3 Sistemas Constructivos de grandes componentes prefabricados. Aplicados a la arquitectura industrial
22	12/9	Sistema Astori.	Corrección en taller
23	19/9	Presentación del sistema	Corrección en taller
24	26/9		Preentrega T.P.Nº 3
25	3/10	Losetas Shap/Tensolite	
26	1010	Vlbrocon/Tensar	
27	17/10	**Mesa de exámen Final**	
28	24/10	Las instalaciones y los en cuentros en los sistemas de grandes componentes	
29	31/10	**Entrega T.P.Nº 3**	
30	7/11		Devolución T.P.Nº3
31	14/11		Recuperatorio

32	21/11		Recuperatorio
33	28/11	**Coloquio**	
34	12/12	**Mesa de examen Final**	

PROCESOS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

La modalidad de taller, es característica de la carrera de Arquitectura, dado que constituye una experiencia realizada en un ámbito, que permite la actividad grupal y la interacción entre los alumnos y los docentes. Las distintas instancias, actividades de proyecto, clases teóricas, correcciones grupales, puestas en común y elaboración de conclusiones se presentan como una forma de construcción del conocimiento socializado.
Clases teóricas-conceptuales
Instancia para la reelaboración de las clases teóricas y bibliografía
Clases teórico-prácticas instruyendo y ejercitándose sobre el uso de planillas y gráficos provistos por la cátedra.
Correcciones individuales y grupales de trabajos prácticos
Trabajo de campo, visitas a obras con guías para la reelaboración
Visitas organizadas a exposiciones (FEMATEC o similar)

EVALUACION

Criterios de evaluación:

En los trabajos prácticos producidos en cada uno de los niveles se verificara el diseño constructivo en función de la correcta resolución del sistema constructivo, la eficiencia del subsistema funcional y las relaciones que se establecen de forma sistémica con el resto de los componentes que conforman el objeto, producto de la arquitectura.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos tendrá en cuenta, la adquisición de conocimientos, desarrollo de la capacidad de analizar, relacionar e integrar conocimiento, como así también su participación grupal.

Requisitos de evaluación:

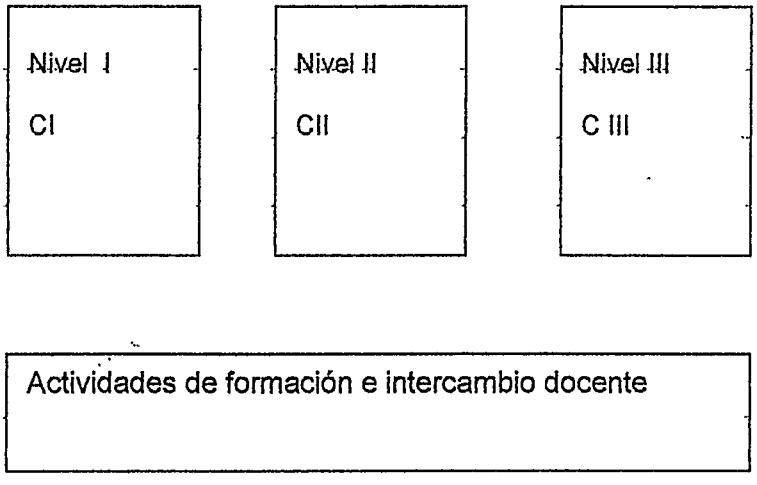
El alumno deberá asistir al 75% de las clases teórico – prácticas, aprobar el 100 % de los trabajos prácticos y de las instancias evaluatorias intermedias. Estableciéndose un régimen de recuperación en fechas de examen, durante el ciclo lectivo, al menos una vez por cada trabajo. Una vez alcanzada esa situación estará en condiciones de rendir examen final a los efectos de aprobar la materia, en cualquiera de las fechas previstas por la FAUD.

ASIGNACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE TAREAS DE CADA UNO DE LOS INTEGRANTES

El titular es el profesor responsable del Taller Vertical, estando a su cargo la programación anual y las clases teóricas de nivel conceptual y delimitación del marco teórico de las materias. Integra las mesas de examen. Realiza la puesta en común de los distintos niveles, tanto en los contenidos y corrección de trabajos, como con los docentes de los distintos niveles. Participa de la integración y vinculación de los contenidos del Taller Vertical con el resto de las materias del ciclo básico del currículo de la carrera.
Los profesores adjuntos están a cargo de los distintos niveles. Tienen la responsabilidad del dictado teórico y cumplimiento del programa de contenidos de cada nivel, integran las mesas de examen.
Los Jefes de trabajos Prácticos son los responsables de llevar adelante el desarrollo de los trabajos prácticos que realizan los alumnos y la apoyatura teórica-práctica necesaria para esa tarea. Coordinan a los ayudantes a cargo de los grupos o comisiones. Son los responsables conjuntamente con estos últimos de la corrección de los Trabajos Prácticos y seguimiento de los alumnos.

Estructura y Metodología del Taller

La estructura de taller implica aprender haciendo y una metodología participativa (docentes/alumnos)



Los objetivos del taller implican el desarrollo de conocimientos de complejidad creciente, desde CI a CIII, ejercitándose en el diseño constructivo en objetos de arquitectura de baja complejidad en construcción tradicional, mediana complejidad en construcción tradicional racionalizada, hasta la tecnología de sistemas en construcciones III.

La estrategia pedagógica consiste en segmentar el objeto de conocimiento, el diseño constructivo, la materialidad de la arquitectura, y distribuirlo progresivamente en los distintos niveles. Dicha progresión esta dada en función de las características propias de productividad que nos plantean los sistemas constructivos. Existe una correspondencia entre sucesivas etapas históricas y el desarrollo de los sistemas constructivos, la evolución de los modos productivos y la modalidad de participación del arquitecto en cada uno de ellos. Esta forma de comprender las Construcciones nos plantea a la vez la existencia de prácticas de proyectación, con la lógica propia de los distintos sistemas productivos (desde el tradicional al industrial).

Se pretende que los alumnos comprendan y conceptualicen los edificios, dada su complejidad con un enfoque sistémico. Con este concepto se hace referencia al significado de un conjunto de variables relacionadas entre sí para el logro de una

finalidad. Ello significa que, si bien las variables consideradas tienen importancia en sí mismas, operar con ellas provoca relaciones entre unas y otras; Y a su vez condicionan el conjunto que conforman. Comprender los objetos de la arquitectura como sistema implica la consideración de (partes constitutivas) subsistemas y componentes de aquel; (formal-tecnológico-funcional-significativo) Ese sistema adquiere sentido cuando se relaciona con el ser humano y su ambiente. Esta metodología de análisis es valiosa desde el punto de vista de las disciplinas proyectuales, dado que para su estudio y comprensión podemos entrar por cualquiera de los subsistemas teniendo presente no perder las relaciones entre ellos, las que son tan importantes como cada uno en particular.

Formación Docente

La estructura de Taller Vertical se presenta como un ámbito propicio de reflexión y una instancia de construcción del conocimiento, por lo que se propone optimizar un plan de formación e intercambio con los docentes de los distintos niveles, mediante la realización de seminarios, persiguiendo los siguientes objetivos:

1) Aportar a la formación teórico-conceptual básica en temas sobre tecnología, técnica, construcciones. Para contribuir al desarrollo de la experiencia docente en el área.

2) Desarrollo de una experiencia grupal que favorezca la construcción y transferencia de conocimiento, actualización metodológica, temática y bibliográfica.
El intercambio, y el trabajo conjunto contribuyen a la identidad del Taller.

3) La incorporación del ejercicio Integrador y nivelador de fin de ciclo básico, requerirá la participación de los docentes del Taller en el intercambio con el resto de las áreas del ciclo, con la finalidad de superar el actual aislamiento y alcanzar el objetivo de mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO-UNMdP
Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo "[redacted]
Curso 2006.

Profesor a cargo de Cátedra: [redacted]
Docentes: [redacted]
Docente adscripto: [redacted]

Fundamentación de la Propuesta

El fin de siglo XX permite observar una compleja situación cultural, a las complejas relaciones que se traman entre lo local y lo global con una cada vez mayor permeabilidad de las distintas fronteras (geográficas, culturales, disciplinares) se suma, consecuentemente, la perdida de las relaciones naturales de la cultura con sus territorios geográficos y sociales.
El debate en torno a lo posmoderno (o moderno-posmoderno) ha generado equívocos relativismos en torno a interpretaciones excluyentemente estéticas que soslayan una reflexión sobre problemas más sustantivos conducentes a una comprensión crítica de esta tensión contemporánea que plantea el mundo globalizado entre "des territorialización y re territorialización", entre lo local y lo global.

Se espera en ese sentido aportar a formar profesionales como ciudadanos activos y atentos en un mundo cada vez más globalizado (me permito la mayúscula) por una feroz e insaciable racionalidad económica. Como ya es sabido, esto ya no puede entenderse en términos de fronteras geográficas, sino como una red económico-financiera planetaria por sobre los poderes políticos. No hay así fuera ni dentro y cada espacio local, finalmente cado uno, construye su propia frontera como espacio de relación, de negociación y también de resistencia a lo que disuelve los valores y derechos ciudadanos y potencialidades de cada región. Por eso nos interesa trabajar sobre este campo de saber y práctica en esta perspectiva.

En este marco, se puede observar una disciplina, también en crisis, que se debate en las últimas décadas entre el hermetismo artistizante de una arquitectura que se transforma en puro lenguaje y su disolución en otras prácticas.

Este cuadro se completa con una formación disciplinar de grado muy débil en un doble aspecto, por un lado respecto de la adquisición de un saber que favorezca una capacidad de pensamiento crítico capaz de deconstruir los discursos que subyacen a la cada vez mayor multiplicación de lenguajes y por otro, de un conocimiento de la historia local.

Esta doble ausencia implica una carencia sustantiva a la hora de contribuir a "situar" críticamente al alumno en el complejo campo cultural contemporáneo y en su área disciplinar.
Por ello "teoría y crítica" implicará para este curso una doble articulación que apunte a una teoría del proyecto históricamente y socialmente situada. **Primero**, la dimensión teórica como el conjunto de saberes, teorías, prácticas proyectuales, técnicas disciplinares y artefactos arquitectónico-urbanos considerados como potenciales materiales para la reflexión sobre el proyecto y para una teoría del proyecto histórica y socialmente situada. **Segundo,** la dimensión crítica, para objetivar, a partir del análisis de su historicidad, a las distintas producciones en su campo de especificidad disciplinar, en su contexto socio-productivo y en sus relaciones de funcionalidad, resistencia y conflicto con las tensiones propias de la globalización.
Por ello, los objetivos generales de este curso aportarán conocimientos en dos niveles:

1. al conocimiento de la cultura proyectual contemporánea y un conjunto sistemático de saberes sobre los procesos internacionales, locales y regionales, con el fin de aportar al alumno anclajes culturales mas sólidos con su medio y favorecer un posicionamiento crítico de su práctica en un mundo globalizado.
2. aportes teóricos, conceptos e instrumentos de análisis para una comprensión crítica de los mecanismos y procesos de producción de artefactos disciplinares y del hábitat construido.

2. Objetivos Generales

1-aportar marcos interpretativos que apunten a una perspectiva problematizadora y comprensiva de los procesos de producción y transformación de las prácticas profesionales y no profesionales de construcción de la arquitectura y la ciudad que sitúe al alumno en forma crítica en su contexto histórico-cultural.

1a- aportar instrumentos conceptuales para comprender y analizar la relación local-global.

1b- transferir soportes epistemológicos, teóricos e instrumentos analíticos operativos para comprender los procesos de producción del hábitat construido y las relaciones entre sociedad, arquitectura en sus territorios locales.

2-contribuir a capacitar para formular problemas desde una posición crítica para comprender el contexto de producción de la teoría subyacente en artefactos construidos y proyectos.

Objetivos Específicos:

-aportar elementos teóricos y metodológicos para comprender las relaciones entre los aspectos sociales, económicos, productivos, disciplinares y materiales constitutivos de la arquitectura y la ciudad, a partir de un modelo interpretativo que vincule escalas microanalíticas (sociales, biográficas, disciplinares) y globales (económicas, políticas o institucionales) de construcción de la arquitectura y la ciudad.

-situar este material analítico en el campo de reflexión sobre la práctica del proyecto, como operativo para situar las distintas estrategias proyectuales en las tensiones entre globalización y los territorios locales.

-ofrecer un entrenamiento analítico, en el área de especificidad de la cultura material, para formular interpretaciones (nuevas hipótesis o lecturas) en torno a los problemas planteados o los núcleos teóricos presentados en el programa del curso.

-transferir conocimientos para comprender las transformaciones históricas y contemporáneas en los modos de habitar urbano.

-capacitar al alumno para la conceptualización y ejercicio de la crítica a través de:

1.incentivar el desarrollo de un pensamiento exploratorio y problematizador

2.comprender al concepto de teoría en un doble rol, por un lado identificar y distinguir las diferentes perspectivas e indagar la historicidad y contexto de producción en la constitución de los artefactos materiales; por otro, entender a la teoría como potencial material de acciones proyectuales.

3.introducirlo a aspectos científicos de producción de conocimiento con un énfasis en la articulación de los siguientes cuatro puntos: deconstruir discursos, formulas problemas, construir datos con información original y elaborar una línea argumental coherente.

3. Núcleos temáticos y teóricos

El curso propondrá tres **núcleos temáticos:**

I. Local/Global

1-La dinámica global/ local. Sujeto y lugar de "enunciación de discursos". La construcción del "margen" en el discurso gLobalizador. Formulación de problemas y de estratégias para construir prácticas y discursos críticos "situados" en la tensión local-global.

II. La cultura de la Posmodernidad y sus emergentes disciplinares

1.La posmodernidad, su historicidad y sus características constitutivas.

Modernidad y postmodernidad: continuidades históricas, especificidades y las lógicas de sus nuevos emergentes estéticos

2.Tensiones disciplinares de la arquitectura contemporanea. Por un lado, la operativización de invariantes conceptuales de la posmodernidad. El aplanamiento de la historia y el sentido y el repliegue en la experimentación con la multiplicación de estrategias de invención -traducciones y transtextualidad-. Por otro lado, el desarrollo de otras alternativas disciplinares con la gestión participativa del hábitat.

III. La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y límites del Plán Estratégico.

1.Ciudad y territorio, mutaciones contemporáneas, la disolución de la ciudad compacta tradicional.

2.Arquitectura y ciudad en la contemporaneidad. Mutaciones contemporáneas en las formas de construcción del hábitat y experiencias del habitar -pueblo, ciudad y metrópoli-: "tipo consagrado" y procesos de desterritorialización.

3.Las nuevas tecnologías y las transformaciones en la cultura urbana. De la ciudad como *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. La discusión de lo público y lo privado. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina. Análisis crítico del Plán Estrategico.

Estos **núcleos temáticos** serán la base de los **núcleos teóricos que** se desarrollarán en las clases y en la bibliografía a debatir.
En este marco los alumnos formularán un **problema** para desarrollar en el trabajo práctico.

4. Trabajo práctico

El trabajo práctico propone abordar casos que podrán ser seleccionados en el ámbito local, regional o internacional (una obra de arquitectura o una intervención urbana, vivienda de tejido, una manzana, el trazado) desde una perspectiva crítica que indague sus procesos de constitución en el marco analítico-interpretativo que se ha desarrollado precedentemente . La cátedra también contribuirá con materiales para que el alumno construya sus datos. La estrategia de selección del objeto a trabajar por parte del alumno estará dada por su opción de interés a partir de los **núcleos temáticos** presentados por la cátedra y la bibliografía específica, donde con el asesoramiento del docente, seleccionará un tema y un caso entre las opciones presentados por la cátedra para el desarrollo del trabajo práctico. Su eje de indagación seguirá a la formulación de un **problema,** que surgirá del cruce de los nucleos temáticos, la bibliografía y el caso seleccionado.
Como parte de la aprobación de la cursada se realizarán tareas de lectura y debate de textos. Se incluirá un informe de los nucleos teóricos expuestos en cada clase y un breve informe con los "problemas" principales subyacentes en cada artículo, se entregará el mismo día de discusión del texto y servirá como control de asistencia e instancias de aprobación de trabajos prácticos.
El desarrollo del trabajo práctico se organizará en dos fases con la siguiente secuencia de tareas e instancias de entregas parciales.

-La Fase 1, Definición de tema, caso y problema:
Etapa 1, aproximación a los núcleos temáticos del programa de cátedra (punto 4) a partir de bibliografía, transferencia de teóricas y trabajo con el docente.

Etapa 2, selección de núcleo temático y del caso de estudio. Bibliografía, búsqueda de materiales y construcción de datos del trabajo. Formulación del problema.

Etapa 3, descripción y primera aproximación analítica al caso en el marco del problema planteado.

ENTREGA PARCIAL Fase 1.
-La Fase 2, Crítica: planteo y desarrollo de línea argumental
Etapa 4, planteo de índice y estructura argumental del trabajo.
Etapa 5, desarrollo de la contextualización temática y la situación del problema, presentación del caso y selección de ejemplos para el análisis.
Etapa 6, análisis crítico de por lo menos una obra y conclusiones provisorias.
ENTREGA PARCIAL Fase 2
PREENTREGA Y APROBACIÓN DE CURSADA
5. Orden de clases teóricas, prácticos y bibliografía específica.
Nucleo conceptual I: LOCAL/GLOBAL
I. Clase Teórica: Presentación. Programa de Cátedra. Contenidos básicos y Objetivos. Conceptos de Teoría y de Crítica. Formulación de problemas y estrategias de situación en la dinámica global-local.
Lectura de texto para clase siguiente:

–1."Enunciar/Interpelar desde el margen. Las metáforas de la intemperie". Laura Scarano. *Dispositio XXIII*-51 (1999), Universidad de Michigan, pag. 1-12.
II. Clase teórica: La dinámica local-global en la cultura contemporanea. ¿Cómo situarse criticamente en esta realidad? Enunciación crítica de problemas.
Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para clase siguiente:
"Introducción: El proyecto histórico" de M. Tafuri, Introducción del libro *La esfera y el laberinto*, Edit. GG, Barcelona, 1984, pag. 5- 21.
III. Clase Teórica: La *crítica I:* la descripción, el comentario, el análisis y la interpretación crítica de producciones culturales en el contexto de emergencia de la obra y de su posicionamiento en la tensión local-global. La pregunta por el sentido de la obra y las características del trabajo analítico-crítico. Crítica de la crítica, la crítica operativa y la crítica no operativa. El rol de la crítica en un mundo gLobalizado.
Práctico: debate de texto asignado.

IV. Clase Teórica: Clase Teórica: La *crítica II.*
Práctico: continuidad de debate sobre texto asignado en clase II..

Lectura de texto para clase siguiente:

-."La lógica cultural del capitalismo tardío" de F. Jameson, Cap. 1, *Teoría de la Postmodernidad*, Edit. Trotta, Madrid, 1991, pag. 23-83.

Nucleo conceptual II: La cultura de la Posmodernidad y sus emergentes disciplinares
V. Clase Teórica: La Posmodernidad. Alcance teórico del concepto, aspectos filosóficos y estéticos y sus relaciones con las conductas proyectuales contemporaneas.

Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para la clase siguiente:
"La lógica formalista", capítulo 7 de las Lógicas del Proyecto, Roberto Fernandez, CAPBA-FAUD-UNMdP.
VI. Clase Teórica: Tensiones disciplinares en la práctica del proyecto: Entre la participación social y el proyecto como práctica autónoma artística.
F.Gehry: El proyecto como práctica artística en la cultura proyectual contemporánea. Estrategias de invención.
Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de textos para clase siguiente:
"El camino hacia la gestión participativa y concertada del hábitat" Victor Saul Pelli, Cap. del libro *Reflexiones sobre la autoconstrucción del hábitat popular en América Latina*, V.Pelli (Coord.) Programa CYTED, El Salvador, 1994.

Reproducido en Módulo, Materia 8, Formas participativas de la gestión habitacional, Maestría en Hábitat y Vivienda de la FAUD-UNMdP.

VII. Clase teórica: La gestión participativa del hábitat. El caso Victor Pelli.
Práctico: debate de texto asignado.

Lectura de texto para clase siguiente:

¿Cómo entendemos la pobreza? "Las ONG en la construcción de la ciudad" Seminario internacional "La ciudad para todos" Programa Arraigo, Buenos Aires, 1994.

Reproducido en Módulo, Materia 8, Formas participativas de la gestión habitacional, Maestría en Hábitat y Vivienda de la FAUD-UNMdP.

VIII. Clase Teórica: Desarrollo de una experiencia local: Prueba piloto de mejoramiento del hábitat en Villa Alto Camet.
Práctico en dos etapas:

1.debate de texto asignado.

2. planteo de temas y/o casos para el trabajo práctico.

Lectura de texto para clase siguiente:

- "El impacto de la globalización sobre la estructura espacial y social de las ciudades", de J.Borja y M.Castells, cap. II del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Taurus, Méjico (2000) , *pag. 35-67*

"Planes estratégicos y proyectos metropolitanos" en J.Borja y M.Castells, cap. VII del libro *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.*Taurus, Méjico (2000) , pag. 235 a 262 (revisar los Anexos).

Nucleo conceptual III: La ciudad y el territorio. La crisis del Ubanismo y los alcances y limites del Plán Estratégico.

IX. Clase Teórica: De la ciudad como *arquitectura* a la ciudad como *empresa*. Nuevos paradigmas para comprender y analizar a los procesos de contemporaneos de construcción de la ciudad y el lugar de la disciplina.

Práctico en dos etapas:

1. Teórica sobre **Método de investigación aplicada al trabajo práctico: identificación de tema, caso y problema.**

2. planteo y discusión grupal de temas y/o casos para el trabajo práctico.

Lectura de texto para la clase siguiente:
"Problemas y objetivos" Unidad IV del libro *Metodología de la investigación*, de Pineda, E, alvarado, E y Canales, F, Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA, 1994. pag.39-54.

Trabajo de Taller: desarrollo del trabajo práctico
X. Clase Teórica: ¿Cómo se plantea un *problema* y los objetivos de una investigación? Elementos constitutivos de un problema.
Práctico: trabajo de taller, Fase 1: corrección tema-caso-problema.
XI. Entrega Fase 1.

Práctico: corrección individual.

XII. Trabajo de Taller

Práctico: corrección Fase 2: estructura del argumento del trabajo.

XIII. Trabajo de Taller

Práctico: corrección colectiva e individual Fase 2: estructura del argumento del trabajo.

XIV. Entrega FASE 1 y FASE 2.

XV. Aprobación de cursada y crítica individual.

6. Bibliografía complementaria.

Argan.G: *El arte moderno I – II*, Edt. Fernando Torres, Valencia, 1975.
Burke, P: *Formas de hacer historia*, Edit.Alianza, Madrid, 1993.
Cacopardo.F (edit): *¿Qué hacer con la extensión? Mar del Plata, Ciudad y Territorio, siglos XIX y XX*. Edit. Alianza, Buenos Aires, 2001.
Canclini, N.G: *Culturas Hibridas*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana, 1992. *Consumidores*
Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.
Chartier.R: *El mundo como representación*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1992
Dupuy, G: El urbanismo de redes, Edit. Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Barcelona, 1998.
Echeverria, J: *Telépolis*, Edit. Destino, Barcelona, 1994
: *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995
Fernandez.R: La Ilusión Proyectual, FAUD-UNMdP, Mar del Plata, 1996.
"La Lógica Tipologista".*Las Lógicas Proyectuales. Pensamiento contemporáneo y procedimientos procedimientos proyectuales.* Material de Cátedra. Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismos. FAUD-UNMdP. Inédito
Ginzburg. C: *Mitos, Emblemas e Indicios*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1989
Guell, J.M: *Planificación estratégica de ciudades,* GG, Barcelona, 1997.

Hernandez, M: "De la tipología" del libro *La invención de la arquitectura*, Celeste Ediciones, 1997, pag. 145Liernur, JF y Aliata, F: **Diccionario** de Arquitectura en la Argentina. PID-CONICET. Publicación Ediciones Suplemento Clarín, Buenos Aires, 2004.

Liernur. JF: *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. La construcción de la modernidad*, Fondo Nacional de las Artes, 2001.
Montaner,J.M: "Tipo y estructura. Eclosión y crisis del concepto de tipología arquitectónica" cap. del libro *La modernidad superada. Arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX* , GG Barcelona, 1997, pag. 115
Panerai.P, Castex.J y Depaule.J : *De la Manzana al Bloque*, GG, Barcelona, 1986
Perulli.P: *Atlas metropolitano. El cambio social en las grandes ciudades*, Alianza, Madrid, 1995.
Tafuri, M: *Arquitectura Contemporanea,*
Williams, R: *Cultura* , Edit. Paidós, Barcelona-Buenos Aires, 1977.
Williams, R: *La Política del Modernismo*, Edit. Manantial, Buenos Aires, 1997
Williams, R: *El campo y la ciudad,* Edit Paidos, Bs As, 2001.,

Revistas:
Arquitectura contemporánea: El Croquis y Arquitectura Viva (España) , Architecture and urbanism, A+U (USA-Japon), Domus (Italia), GA (Tokyo) y Summa (Buenos Aires).
Historia Urbana, Urbanismo y Gestión de vivienda: Publicación de la Maestría en Hábitat y Vivienda 1997-1998. Materia 8. Gestión de la Vivienda II. FAUD-UNMdP. Historia Urbana (I-IV) España-Valencia, Anales del IAA-FADU-UBA (Buenos Aires), Anales Linta (CIC) Laboratorio de Investigaciones del territorio y del Ambiente. CIC (La Plata), Boletín Ravignani (Buenos Aires), DANA del IAIHAU (Chaco), Block (Buenos Aires).

ANEXO 1	OBJETIVOS GENERALES DE LEGISLACION DE OBRAS

Esta propuesta pedagógica pretende:

En el marco de un mercado fuertemente deprimido, con financiamiento caro y oferta profesional excesiva, observamos las tendencias del ejercicio de la profesión y en base a ello nos planteamos, para enfrentar la situación, la capacitación y actualización permanente para enfrentar con idoneidad las necesidades que presenta la sociedad.

Ampliamos la oferta educativa intentando superar el enfoque únicamente liberal, como ejercicio de la profesión. Ajustamos los contenidos de la enseñanza para contribuir a capacitar a nuestro egresados, en función de las nuevas orientaciones de la sociedad, al tiempo que depuramos los contenidos curriculares.

- Favorecer el desarrollo intelectual autónomo del estudiante.

- Contribuir a la formación de arquitectos que sustenten posiciones críticas respecto a la realidad del país y con fuerzas de cambio para responder a las urgencias y aspiraciones sociales.

- Participar de la problemática social haciéndola objeto del aprendizaje, para asistirla a través de la investigación.

- Contribuir a formar arquitectos con una sólida y rigurosa preparación teórica y práctica de los aspectos constructivos y tecnológicos, sin por ello descuidar los humanísticos, de su profesión.

- Fomentar una actitud positiva hacia el conocimiento riguroso de todos los aspectos de la realidad relacionados con las construcciones.

- Relacionar la construcción del conocimiento con la capacidad de transformar la realidad.

- Reconocer el peso de las variables económicas y ecológicas en la proyectación holística de los edificios.

- Operar con solvencia la bibliografía especifica.

OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LEGISLACION DE OBRAS

Se pretende que al finalizar cada curso los alumnos estén capacitados para:

- Comprender que un comportamiento al margen de la ética sólo desprestigia la profesión.

- Afrontar la responsabilidad profesional emergente de los roles que asume y hacerse cargo de los nuevos roles que le cupiese desempeñar en formas de producción no tradicionales.

- Entender que el diseño, el proyecto, la dirección y la construcción de edificios son el campo propio del arquitecto.

- Reconocer las diferentes modalidades del ejercicio profesional.

- Redactar los contratos que regulan las relaciones entre el comitente y los distintos contratistas y entre el comitente y el arquitecto.

- Identificar los distintos sistemas de ejecución de obras a efectos de asesorar globalmente a los comitentes.

- Realizar la liquidación de honorarios de acuerdo a las prestaciones efectuadas.

SOBRE LA EXAMINACIÓN FINAL

ESTUDIANTE:

Dentro de poco tiempo usted deberá rendir examen final, teórico y práctico, de esta asignatura. El equipo docente cree que su deber es contribuir a su éxito en este momento trascendental, ofreciéndole algunos motivos de meditación y reflexión. Se trata de una examinación final, por lo que usted deberá pensar y hablar durante esta examinación, con un **vocabulario técnico específico**, haciendo notar la relación entre la parte que está desarrollando y el todo de la asignatura y el ejercicio profesional.

Deberá diferenciar las distintas **formas de ejercicio profesional** y las responsabilidades que emanan de ellas, resolver casos concretos comunes y tomar decisiones de diseño, dentro de los parámetros visto durante las clases.

Deberá conocer las causas más frecuentes del **deficiente acondicionamiento** de los edificios con el consiguiente desconfort y que dan lugar a los vicios constructivos. Deberá manejar con soltura, a partir de los elementos teóricos vistos durante la cursada, en su carácter de Director de Obra, las fórmulas que le permitan diseñar y verificar los aspectos constructivos.

Deberá tener una idea aproximada de soluciones elementales, la reparación de algunas patologías y sus costos aproximados teniendo en cuenta lo ya visto en Economía y Organización de Obras. Deberá conocer las **características de un edificio confortable** y cómo esto redunda en los consiguientes ahorros de energía.

Deberá ser cuidadoso al **proyectar constructivamente**, dado que las construcciones y su mantenimiento posterior son grandes consumidores de energía y de recursos, y reconocer el impacto negativo que sobre el equilibrio ecológico provoca el uso incontrolado de los **recursos naturales**, tanto los renovables y, con mayor atención, los recursos naturales no renovables.

Deberá conocer los lineamientos de las leyes que legislan nuestra profesión, tanto las del Código Civil, como los decretos sobre honorarios y lo planteado en la Ley 10605 estudiados.

Con estos elementos básicos será preciso que usted **construya una actitud mental** frente a los problemas derivados del proyecto y dirección de las diferentes tareas incluidas en el decreto de Incumbencias Profesionales. Recuerde que esto se aprende leyendo libros, pero más se aprende observando la realidad y meditando sobre ello.

Tenga, por fin en cuenta, que el tribunal que ha de juzgarlo no es la mesa examinadora, sino las personas a las que habrá de asistir cuando se gradúe y la sociedad que los contiene, ante los que es usted es intelectual y éticamente responsable.

A TODOS LOS DOCENTES:
"DECALOGO" CON BREVES CONSIDERACIONES PRACTICAS SOBRE LA PRESENTACION DE LAS CLASES TEORICAS.

ANTES

- ENUNCIAR EL TEMA QUE SE VA A DESARROLLAR.
- UBICAR EL TEMA EN EL PROGRAMA DE CONTENIDOS Y SU RELACION CON EL EJERCICIO PROFESIONAL.
- RECORDAR EL TEMA ANTERIOR Y SU ENCADENAMIENTO CON EL TEMA DEL DIA. DE SER POSIBLE COMENTAR ALGUNA NOTICIA DEL DIA CON LA TEMATICA DE LA CLASE.
- SOSTENER EL HUMOR, BASÁNDOSE EN LA IMPORTANCIA DE LA NECESIDAD QUE TIENE EL SER HUMANO PARA APRENDER.
- MANTENER LAS PREOCUPACIONES PERSONALES, LEJOS DEL TALLER.
- CUMPLIR ESCRUPOLOSAMENTE LOS HORARIOS DE CLASE.

ESTA INTRODUCCION, QUE NO DEBE OCUPAR MAS DE 5 MINUTOS, ES NECESARIA Y SIRVE PARA QUE LOS ESTUDIANTES SINTONICEN CON EL TALLER, AGUCEN EL OIDO Y LA ATENCION.

DURANTE

- PREPARAR CUIDADOSAMENTE LA ESCENOGRAFIA.
- DURANTE LAS CLASES DIRIGIRSE PRINCIPALMENTE A LOS ESTUDIANTES UBICADOS EN LAS PARTES MAS ALEJADAS DEL DISERTANTE. MIRAR A LOS OJOS A TODOS LOS ESTUDIANTES MIENTRAS SE HABLA. "SEMBLANTEAR", PARA MEDIR ESTADOS DE ANIMO, COMO CERCANIA DE PARCIALES, ENTREGAS, DESATENCIONES, ETC.
- PLANTEAR SITUACIONES COTIDIANAS Y VINCULAR **SIEMPRE, SIEMPRE**, LA TEORIA CON LA PRACTICA Y CON LA REALIDAD.
- SI ALGUN ALUMNO UBICADO EN LAS PARTES CERCANAS AL QUE HABLA EFECTUA UNA PREGUNTA, REPETIRLA EN VOZ ALTA Y CONTESTARLA A TODA LA CLASE.
- PEDIR MATE Y COMPARTIR.
- PARA FINALIZAR, AL TERMINO DE LA CLASE, HACER UN BREVE RESUMEN DE LO VISTO Y RECORDAR LA LECTURA DE LOS APUNTES Y OTROS ANUNCIOS PERTINENTES Y RELEVANTES.

DESPUES DE LA CLASE

- SER AMABLES Y SALUDAR.

NOTA: mantener estas recomendaciones presentes y a la vista durante todas las clases.

COSIDERACIONES A TENER EN CUENTA PARA 2006

A los alumnos:

❖ TRABAJAR EN CUADERNO EXCLUSIVO PARA LA ASIGNATURA Y TRAER UTILES PARA TRABAJAR EN CLASE. TOMAR NOTA DE LAS TEORICAS Y HACER (COMENZAR) LAS AP EN CLASE.

❖ ALUMNO QUE NO ESTé PRESENTE COPIA LA TEORICA DE UN COMPAÑERO QUE TRATARA DE EXPLICAR EL TEMA DE LA CLASE. **APRENDIZAJE SOLIDARIO** EN EQUIPOS DE 3 o 4. TODOS SON RESPONSABLES POR EL APRENDIZAJE DE TODOS.

A los docentes

- LAS CLASES TEORICAS **NO** DEBEN DURAR MAS DE UNA HORA RELOJ.
- EVITAR URGENCIAS PARA PERMITIR TIEMPO PARA PENSAR.
- RECUPERAR HORARIOS DE COMIENZO: A LAS 14.30 HS. CON 10' DE TOLERANCIA.
- RESERVAR LOS ULTIMOS 15' PARA RECOGER TRABAJOS.
- INCENTIVAR LA LECTURA DE LOS APUNTES.
- PROGRAMAR CON TIEMPO: PRESENTAR GUION DE LA CLASE, EL "TP" Y LOS APUNTES UNA SEMANA ANTES DE LA CLASE.

- [redacted]

Archivo D:// DECALOGO para Docentes de LO

ANEXO 2 **DESARROLLO ANALITICO DEL PROGRAMA**

LAS NORMAS JURIDICAS.
El derecho como valor.
El concepto de Persona. Personalidad jurídica del arquitecto.
El hecho jurídico y al acto jurídico como forma de interpretación del medio.
El contrato como mecanismo jurídico.
Derechos, obligaciones y responsabilidades del arquitecto.
El arquitecto y el contrato de locación.
La mediación,

INCUMBENCIAS.
Roles del arquitecto. Distintas formas de ejercicio. Funciones específicas y accesorias.
El marco legal del ejercicio profesional: la Constitución – los códigos – las ordenanzas.
Personajes que intervienen en el proceso. Juego de roles.
Problemática de las incumbencias.
Actitud y aptitud. La respuesta de la ética.

MATRICULACIÓN Y HABILITACIÓN
Entidades profesionales. Leyes de colegiación. Colegios.
Otras instituciones: Municipios, Universidad, empresas constructoras.
Previsión social del arquitecto.

MODALIDADES DEL EJERCICIO PROFESIONAL.
El ejercicio libre en estudio.
El ejercicio en relación de dependencia: pública y privada.
El ejercicio como empresario de la construcción.
Nuevas formas de ejercicio de la profesión.
Satisfacción de la demanda. Definición de demanda compleja y variada.
Perfiles de cliente.
Formas de gestión profesional. Gestión municipal y económico – financiera.

RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.
Responsabilidad profesional.
Responsabilidad civil.
Responsabilidad penal.
Responsabilidad administrativa.
Responsabilidad antes, durante y después de la relación contractual.
La ruina. Vicios aparentes y vicios ocultos.

ETICA PROFESIONAL.
Códigos de ética profesional. Tribunales de disciplina.
Etica para consigo mismo, para con los demás colegas y para la sociedad.
Etica para con los clientes y subordinados. Etica en los concursos. Etica en los contratos.
El prestigio de la profesión. El espíritu de cuerpo.

HONORARIOS PROFESIONALES. ARANCELES.
Definición conceptual. Implementación.
Tareas. Plazos. Forma de pago. Gastos ordinarios y extraordinarios.
Desregulación del honorario.
Gastos impositivos. El IVA. El impuesto a las ganancias. El monotributo.
El contrato comitente arquitecto.

CONTRATO DE LAS OBRAS.
Elementos que lo integran. La contrata.
Cláusulas generales. Especificaciones técnicas.
Gestión, definición y terminación de la obra.

SISTEMAS DE CONTRATACION Y DE EJECUCION DE LAS OBRAS.
La obra por administración.
Sistemas por ajuste alzado.
Sistemas por unidad.
Sistema a coste y costas.
Liquidaciones y certificaciones.

Estructuras III

Plan de trabajo del equipo docente

Objetivos de la asignatura.

El objetivo básico de la enseñanza de las estructuras en la Facultad de Arquitectura, es capacitar al alumno para diseñar y construir una estructura racional, enfatizando la prevención y reparación de patologías estructurales en ambientes marítimos.
El diseño estructural contempla en forma integral, aspectos como morfología, función, imagen, tecnología, predimensionado, cálculo riguroso de estabilidad y resistencia, comportamiento frente a deformaciones y fisuraciones, durabilidad y patologías, métodos constructivos, economía y recursos disponibles.

1. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

Diseño del Hormigón Estructural.
Tecnología del Hormigón.
Seguridad Estructural.
Dimensionado a rotura en flexión.
Solicitaciones axiles.
Solicitaciones compuestas.
Dimensionado a corte.
Pandeo de Hormigón Armado.
Fundaciones.
Construcciones y elementos especiales..
Durabilidad en ciudades marítimas..

2. Bibliografía (básica y complementaria).

Estructuras de Hormigón Armado Tomo I – Fritz Leonhardt
Estructuras de Hormigón Armado Tomo III – Fritz Leonhardt
Manual de Cálculo de Estructuras de Hormigón Armado –Osvaldo Pozzi Azzaro
Hormigón Armado y Hormigón Pretensado – Hubert Rusch
Curso de Hormigón Armado – Oreste Moreto
FAUDI Mar del Plata – Apuntes de Cátedra

3. Descripción de Actividades de aprendizaje.

Resolución de problemas, trabajos prácticos, teóricas

4. Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones.

Clase 1- Tecnología del Hormigón
Clase 2- Tecnología del Hormigón
Clase 3- Tecnología del Hormigón
Clase 4- Tecnología del Acero
Clase 5- Planos de Rotura – Coef. Seguridad
Clase 6- Flexión Simple
Clase 7- Secciones Dobl. Armadas
Clase 8- Vigas Placa
Clase 9- Vigas Continuas
Clase 10- Corte
Clase 11- Corte

Clase 12- Evaluación
Clase 13- Flexión Compuesta
Vacaciones
Clase 14- Columnas
Clase 15- Bases Aisladas
Clase 16- Bases Aisladas
Clase 17- Plano de Replanteo
Clase 18- Bases Unificadas
Clase 19- Base Viga Cantilever
Clase 20- Pautas de Diseño Estructural – Edificio en torre
Clase 21- Losa Nervurada – Casetonado
Clase 22- Entrepiso sin vigas
Clase 23- Tabiques
Clase 24- Tanque de agua

5. Procesos de intervención pedagógica.

Clase magistral
Trabajo de laboratorio – taller
Taller – grupo operativo

6. Evaluación

Requisitos de aprobación: trabajo práctico aprobado, una evaluación parcial y una evaluación final
Criterios de evaluación de conocimientos de conceptos y capacidad de resolución
Descripción: resolución de situaciones problemáticas reales y/o simuladas, cuestionarios

7. Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

Profesor titular y adjunto: dictado de clases teóricas
Jefe trabajos prácticos: desarrollan las clases teórico – prácticas
Ayudantes: desarrollan en mayor detalle los conceptos y realizan las correcciones a los alumnos.

UNIDAD DIDACTICA 2 (Urbanismo I)

Objetivos Generales de la Unidad 2
Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan:

- Reconocer la estructura interna y el estado de un sector urbano de un centro de alto rango jerárquico a escala regional y provincial.
- Caracterizar el rol y jerarquía de dicho asentamiento dentro del sistema territorial que lo contiene.
- Comparar y evaluar críticamente los distintos modelos explicativos e interpretativos de configuración de la estructura urbana de un sector significativo.

Objetivos Terminales de la Unidad 2
Al finalizar la Unidad Didáctica el alumno deberá estar en condiciones de:

- Reconocer los componentes e interacciones relevantes de las estructuras socio-económica y físico-espacial y su manifestación en la estructuración urbana.
- Relevar, registrar, procesar y sistematizar los componentes relevantes de un sector urbano.
- Formular hipótesis que establezcan relaciones causales y funcionales entre las dimensiones estudiadas a los fines de describir y explicar la estructura interna de un sector.
- Vincular el sector urbano estudiado con la ciudad y la estructura regional en que se inserta, reconociendo sus principales características y diferencias de complejidad.

Contenidos Temáticos de la Unidad 2
Coceptos generales. Criterios de demarcación del objeto de estudio. La ciudad como unidad conceptual y operativa.
La estructura urbana. Enfoques alternativos: ecologistas, funcionalistas, sistémicos y marxistas. Su visión crítica y posibilidades operativas. Las críticas desde la perspectiva posmoderna.
La estructura urbana-regional. Enfoques alternativos de configuración territorial. Su visión crítica. Dimensiones y variables intervinientes.
El acceso a los bienes y servicios urbanos y a las oportunidades que brinda la ciudad. Sistemas de ofertas y deemandas. Sistemas de producción. Sistemas de circulación y transporte. Sistema de infraestructura. Sistemas de equipamientos urbanos. Sistema de abastecimiento. Asimetrías de accesibilidad física y de accesibilidad social. Las demandas insatisfechas y los movimientos urbanos reivindicativos. El rol del Estado.

Trabajos Prácticos de la Unidad 2
El concepto de Estructura Urbana está considerado de significativa importancia en el dictado de la asignatura Urbanismo I, siendo básico su dominio para el cursado de Urbanismo II. Constituye, junto con el proceso de gestión urbana y de evaluación de impacto urbano-ambiental, el cuerpo de conceptos y habilidades que desde nuestra materia más aporta a las intervenciones de Diseño Urbano, objeto principal del dictado de Diseño V.

En el desarrollo del trabajo el alumno operará con técnicas de registro de información relevante, mediante la realización de trabajo de campo y con cuerpos de hipótesis que den coherencia explicativa o interpretativa a dicha información, para lo cual deberán aprender lo referente a su formulación y utilidad metodológica.

Objetivo General del T.P.
Proporcionar al alumno conocimientos y habilidades que le permitan reconocer la Estructura Interna, tanto a nivel de sector como a nivel de ciudad, estableciendo su rol y jerarquía en el contexto del sistema que lo contiene.

Objetivos Terminales del T.P.
Al finalizar el trabajo el alumno deberá estar en condiciones de:

- Seleccionar y proceder al relevamiento y registro sistemático de la información inherente a un hecho urbano, integrándola en un cuerpo interpretativo o descriptivo.
- Vincular el sector estudiado con la estructura de la ciudad que lo contiene e insertando a ésta en su contexto regional.

Objetivos Particulares del T.P.
A nivel teórico: Consolidar en el alumno los conceptos de estructura interna, su grado de complejidad y las distintas teorías descriptivas y explicativas que dan cuenta del fenómeno.

4.1. PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN GENERAL. PLANTEO DIDÁCTICO

El dictado de Urbanismo (I y II) es pensado como una sola totalidad contínua y en lo didáctico se estructura en torno a lo que denominamos **Unidad didáctica.**

Cada **Unidad didáctica** reconoce un único momento teórico- práctico y está compuesta por la articulación de clases teóricas con su correspondiente transcripción, lectura y reelaboración de textos básicos y complementarios e instancias prácticas de aplicación. Utilizándose en su desarrollo diversas técnicas pedagógicas (clase magistral, juego de roles, discusión grupal, elaboración de informes, técnicas de animación, etc.).

Genéricamente el diseño de una Unidad Didáctica comprende:

1. Objetivos específicos de la Unidad

2. Objetivos terminales de la Unidad

3. Contenidos teóricos
3.1.Modalidades de transmisión de los contenidos
3.2.Programación de medios instrumentales a utilizar

4. Trabajos prácticos
4.1.Enunciados y contenidos particulares de la práctica
4.2.Mecánica de desarrollo
4.3.Medios instrumentales
4.4.Pautas de evaluación y requisitos de entrega

La evaluación y control del proceso se realiza atendiendo a la unicidad de teoría y práctica y puede realizarse en cualquier momento, tanto desde dentro del dictado teórico como desde el desarrollo de la clase práctica, teniendo siempre como guía los objetivos específicos.

4.2. PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DEL CURSADO:

El cursado de Urbanismo está pensado como una totalidad que reconoce en su desarrollo cinco bloques conceptuales básicos:

1) Reconocimiento de la problématica y su manifestación en el hecho urbano.

2) La realidad urbana como objeto de conocimiento complejo e integrado. Teorías interpretativas y explicativas del hecho urbano. Su utilidad en función de la práctica.

3) Las relaciones Estado/ Sociedad. Formas de apropiación y uso del espacio a escala urbana y territorial. Su manifestación a nivel local.

4) Modalidades de gestión e intervención urbana. Políticas y cstrategias alternativas. Redes institucionales y actores sociales.

5) Adopción de herramientas operativas e instrumentales para la práctica. Su evaluación crítica.

Los bloques conceptuales aludidos constituyen los principios en torno a los cuales se estructuran las Unidades Didácticas y toman distinto peso relativo según se trate del cursado de Urbanismo I o de Urbanismo II.

- *Baudizzone, Erbin. Lestard, Varas, Schlaen y Cúneo:* "BUENOS AIRES: UNA ESTRATEGIA URBANA ALTERNATIVA, Fundación Plural, Bs. As. 1988
- *Clichevsky, Nora (Comp.)*: "CONSTRUCCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA CIUDAD LATINOAMERICANA", Bs. As., GEL, 1988.
- *CTA*: "Seminario: EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PORTO ALEGRE", CTA, Bs. As., 1998.
- *Chapin, F. S. (Jr.):* "PLANIFICACIÓN DEL USO DEL SUELO URBANO", OIKOS-TAU, Barcelona, 1977.
- *M.C.B.A.- C.P.U.:* "BASES PARA LA PARTICIPACIÓN PÚBLICA EN LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL DE BUENOS AIRES", EUDEBA, Bs. As., 1989.
- *Robirosa, Mario; G. Cardarelli y A. Lapalma:* "TURBULENCIA Y PLANIFICACIÓN SOCIAL", UNICEF-Siglo XXI, Bs. As., 1990..

UNIDAD DIDACTICA 1 (Urbanismo II)

Objetivos Generales

- Profundizar y hacer operativos por parte del alumno los conocimientos sobre la estructura urbana y la dinámica social de producción del espacio y los procesos sistemáticos para su concreción.
- Generar conciencia respecto a la inescindibilidad entre los procesos proyectuales a escacla urbana y arquitetónica y los correspondientes procesos de gestión.

Objetivos terminales

Al finalizar la Unidad el alumno deberá estar en condiciones de:

- Señalar y reconocer los rasgos distintivos de las actuales metodologías de planeamiento y gestión urbana.
- Identificar el rol de los distintos actores sociales involucrados dentro de un sector urbano y un proceso concretos, así como sus redes formales e informales de interacción.

Contenidos Temáticos de la Unidad 1

Metodología de planeamiento. Conceptos y definiciones. Etapas características. Metodologías tradicionales y metodologías alternativas. Rol del estamento político. Rol del estamento técnico. La relación con la comunidad. Secuencia metodológica. Actores sociales y procesos participativos. Análisis crítico de los desarrollos actuales. Dificultades para la implementación.

Conceptos operativos. Diagnóstico expeditivo. Potencialidades y restricciones. Identificación de problemas. Identificación de actores sociales. Identificación de intereses. Mapeo de relaciones de interacción social.

Trabajos Prácticos de la Unidad 1

El desarrollo del trabajo práctico se concreta en el sector tomado en Urbanismo I durante el ciclo 1998 (polìgono conformado por J.B. Justo, Italia, Vértiz e Independencia).

Objetivos Particulares

A NIVEL TEORICO: Profundizar conceptos vistos en el anterior nivel de cursado (Urbanismo Y), principalmente en lo referente a estructura y diagnóstico urbano.

Reconocer las redes y estrategias de los actores sociales y su incidencia en la implementación de procesos participativos.

A NIVEL OPERATIVO: Formar al alumno en el reconocimiento de las formas de vincular los niveles de complejidad urbana con las redes de actores sociales involucrados y con los procesos de planificación más adecuados para las situaciones consideradas.

A NIVEL INSTRUMENTAL: Capacitar al alumno para la realización de diagnósticos expeditivos, organizando en matrices las relaciones de interacción social y ponderando el peso relativo de los distintos agentes en el proceso, realizando también diagramas causales de los principales nodos problemáticos.

A NIVEL ACTITUDINAL: Lograr en el alumno un cambio de actitud que vaya desde la concepción tecnocrática del profesional como actor calificado hacia la asumisión crítica de la necesidad de procesos de planificación democráticamente concertados.

Tareas a desarrollar en el T.P.

Las tareas a realizar por el grupo de alumnos se inician con la caracterización del sector urbano, realizándose un diagnóstico expeditivo para establecer la importancia relativa del sector con relación a los restantes sectores que componen la ciudad (jerarquía urbana), así como el aporte funcional del sector a la totalidad urbana (rol urbano) y sus relaciones estructurales con el resto de la ciudad.

A continuación, en función de una instancia de planificación participativa, se procede a la identificación de los agentes sociales localizados y no localizados que inciden en la conformación del medio físico y los sistemas de actividades; modelizándose sus relaciones de poder y sus redes de interacción. En esta instancia la tarea se refuerza mediante la implementación de la técnica de juego de roles.

En función de la articulación entre rol/ jerarquía del sector y redes de actores sociales, surge el reconocimiento de potencialidades y restricciones y la identificación de los problemas que el área plantea.

Bibliografía de la Unidad 1

- *Cátedra Kullock*: "ARQUITECTURA Y CIUDAD '94"Tomo A y B, CEADIG, Bs. As., 1994.
- *Borja, Jordi y Manuel Castells*: "LOCAL Y GLOBAL. La gestión de las ciudades en la era de la información", Taurus, Madrid, 1997.

A nivel operativo: Formar al alumno en el reconocimiento de los componentes e interacciones relevantes de las estructuras socio-económica y físico- espacial y su manifestación en la estructuración urbana.

A nivel instrumental: Capacitar al alumno en la elección, registro, procesamiento e interpretación de la información relevante para la comprensión del fenómeno urbano.

A nivel actitudinal: Lograr en el alumno un cambio de actitud hacia el hecho urbano, aproximándose a su conocimiento metódico, sistemático, trascendiendo su mero registro gráfico y sensorial: generando conciencia de la dimensión interdisciplinaria de su abordaje.

Tarea a realizar

Dado un sector urbano (la selección del mismo se vincula con el número de alumnos incriptos y con las posibilidades operativas que el lugar permita), el trabajo consistirá en el desarrollo de una secuencia metodológica que permita:

- Describir y explicar su Estructura Interna.
- Caracterizar su rol y su grado de articulación en la estructura de la ciudad y de ésta con la región.

Se implementarán las tareas de selección, recolección y procesamiento de la información con la finalidad de describir y explicar el hecho urbano en las dimensiones propuestas.

Bibliografía de la Unidad 2

- *AA.VV. (Leguizamón, Hugo R. Introducción y compilación):* "CONCEPTOS SOBRE ESTRUCTURA URBANA" , Ficha de Cátedra Urbanismo "B", Mar del Plata, 1998.
- *Ander-Egg, C. :* "TECNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL", El Cid, Bs. As., 1983.
- *Cátedra Kullock (UBA-FADU):* "ARQUITECTURA Y CIUDAD '94", CEADIG, Bs.As., 1994.
- *FUNDASAL (comp.):* "HÁBITAT Y CAMBIO SOCIAL", San Salvador, El Salvador, 1992.
- *Hardoy, J.E. y D. Satterwhite*: "LA CIUDAD LEGAL Y LA CIUDAD ILEGAL", Bs. As., GEL, 1987.
- *Hempel, carl G.:* "FILOSOFIA DE LA CIENCIA NATURAL", ALIANZA Universidad, Madrid, 1987.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "PROCESOS DE ESTRUCTURACION RECIENTE EN EL A.M.B.A." (versión actualizada) , Informe interno, SPUyMA, Bs. As., 1998.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "CARACTERIZACIÓN DE RANGOS DE ASENTAMIENTOS Y SUS REDES", Ficha de Cátedra Urbanismo B (versión apmliada), Mar del Plata, 1999.
- *Leguizamón, Hugo R.:* "SECTOR, FRAGMENTO Y GESTION URBANA",Ficha de Cátedra Urbanismo "B", Mar del Plata, 1998.
- *Lungo Unclés, Mario:* "Los gobiernos locales y su papel en la construcción de una sociedad socialmente justa", en FUNDASAL (comp.): "HÁBITAT Y CAMBIO SOCIAL", San Salvador, El Salvador, 1992.
- *Presidencia de la Nación- Programa Arraigo/ UNMP-FAUD:* "HABITAR MAR DEL PLATA",Mar del Plata, 1996.
- *Pucci, Lucila:* "LAS VARIABLES Y SU INTERRELACION", UNLP-FAU, La Plata.

d. MICRO-HISTORIA

Docencia Universitaria: enseñar y evaluar en el aula universitaria

Luis Porta (Coord.)

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

Docencia universitaria: enseñar y evaluar en el aula universitaria / coordinado por Luis Gabriel Porta. – 1a .ed. – Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2004.
v. 1, 344 p. ; 14,5 x 21,0 cm. – (Docencia universitaria, 2)

ISBN 987-544-129-5
1. Educación - Evaluación. I. Porta, Luis Gabriel, coord.
CDD 371.262

Facultad de Humanidades / Autoridades

Decana: Dra. Maria Luz González
Secretaria Académica: Prof. Rita Novo
Secretario de Extensión: Mag. Gerardo Rodriguez
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mag. Elisa Pastoriza

Carrera en Docencia Universitaria

Director: Dr. Luis Gabriel Porta
Comite Académico:
Mag. Mónica Bueno / Esp. Noemí Conforti / Dra. María Luz González

Correspondencia:
Facultad de Humanidades. UNMdP.
Funes 3350 / Nivel 6 / CP 7600
Tel. 0223 475-7644
Email: humana@mdp.edu.ar
Mar del Plata – Buenos Aires - Argentina

Arte, diseño y diagramación: arq. Laura Romero
Diseño de tapa: arq. Laura Romero - Dr. Luis Porta

1° edición, 2005
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723
ISBN N°:987-544-129-5
Queda prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización del autor o de los autores.

Este libro se término de imprimir en mayo de 2005
en Imprenta Del Plata
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

INDICE

Presentación 07

Reflexiones y caminos en torno a la didáctica. La formación de los docentes y el valor de las "buenas prácticas" en la Universidad.
Porta, Luis 09

¿Es posible mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la reflexión de los docentes sobre la propia práctica? Relato de una experiencia, percepción de los docentes y de los alumnos.
Van Gool, Mónica Elvira / Sardella, Norma Haydée 31

Reflexiones sobre como aprendí a enseñar zoología.
Cuartas, Elena Irene 49

La evaluación de los aprendizajes. Documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Años 1987-2001
Martínez, María Cristina 89

Autoevaluación de la práctica docente: seminario curricular. "La persona con discapacidad en el contexto social"
Di Clemente Laura Liliana / Fernández Verónica Anahí / López Claudia Iris 135

Implementación de estrategias metodológicas en la enseñanza de Enfermería Medicoquirúrgica: Una vivencia transformadora
Madoery, Delicia Hilda / Orosco, Laura Mabel 175

Temas de sociología en las Carreras de Ciencias Económicas. La enseñanza de los clásicos.
Pérez, Pedro Enrique 213

El docente escribiendo para u trabajo en el aula: Un caso de «práctica» en el aula universitaria.
Confortí, Noemí / Etcheverry, Lucía / Porta, Luis 299

and Watson Eds. Cap. 3. *Cambios en los cursos: La organización del conocimiento y la cultura académica.* (Trad. P.Lafourcade)
Morrone, J.J. (1998) "Biodiversidad en el Espacio. La importancia de los atlas biogeográficos." *Physis* (Bs. As.), Secc. C (130-131): 47-48.
Perkins, D. (1999) "Qué es la comprensión?. En: Wiske, S:M: *La enseñanza para la comprensión.* Cap. 2 :69-94.
Perrone, V. (1999) "Por qué necesitamos una pedagogía para la comprensión." En: Wiske, S:M: *La enseñanza para la comprensión.* Cap. 1 pp. 35-68.
————, (1999) "¿Cómo podemos preparar nuevos docentes?" En: Wiske, S:M: *La enseñanza para la comprensión.* Cap. 10:370-399.
Quiroga, A. (*2001*) "El universo compartido de P. Freire y E. Pichón Riviere" *Página 12* , 29 de junio de 2001: 1-4. U.P. Madres de Plaza de Mayo.
Ropo, E. (1987) "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes. En: Carretero, M. (Comp.) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* Cap. IV : 101-131.
Santos Guerra, M.A. (2000) Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo comprensión y mejora. Editorial Magisterio del Rio de La Plata. Bs.As 127pp.
Sante Di Pol, R. (1987) "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo." *Revista de Educación.* Madrid. Nº 283 (Mayo-agosto) 37-45.
UNESCO. Boletín Internacional de CIENCIAS DEL MAR. 55-56 (1991); 63 (1992) y 71(1994) Francia
Vigotsky, L.S. (1939) "Thought and speech" En: *Psychiatry* Vol. 2:29-54.
————, (1982) "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil." En: *Obras Escogidas.* Vol. II Cap. 6.Ed. Visor. Aprendizaje p:181-285.
Wasserman, S. (1994) El estudio de casos como método de enseñanza. Ed. Amorrortu, Agenda Educativa. 314 pp.
Weert, E. (1994) "Translating Employment needs into curriculum strategies." *Higher Education Management.* 6 (3):305-320.
Wilson, A. C. (1985) The molecular basis of evolution. Scientific American Vol.253, (4):148-157.
Wiske, M.S. (1999) "Qué es la enseñanza para la comprensión?". En: Wiske *La enseñanza para la comprensión.* Ed. Paidós : 95-126.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
Documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño[1]. Años 1987-2001

María Cristina Martínez[2]

RESUMEN
El presente trabajo abordó la tarea de documentar las evaluaciones de una cátedra de la F.A.U.D.[3], a partir de una lectura retrospectiva de los instrumentos, que permitiera explicitar los procesos didácticos de evaluación, en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Se diseñó una estrategia de trabajo basada en tres ejes: recuperación y análisis de los distintos modelos de evaluación desarrollados en la cátedra desde un enfoque crítico-interpretativo, (Shulman, 1989); revisión y actualización de los aportes de las diferentes corrientes teóricas; y una mirada sobre el estado de las evaluaciones al momento de cerrar el informe. El primer eje pretendía mostrar en la propia práctica docente las diferentes formas que fueron adoptando las evaluaciones, en una retrospectiva que ayudara a reconocer el camino recorrido, en la creencia que en la tarea docente, *la memoria de lo hecho es siempre la huella de aquello por hacer.* El segundo eje supuso establecer un soporte teórico a partir del cual interpretar aquellas acciones que, vistas *al sesgo* (Slavoj Zizek, 2000), tenían un alto componente de intuición, de prueba y error. Por último, se buscó articular la mirada de docentes y alumnos, aplicada a la tipología de las evaluaciones al cierre del trabajo y concluir provisoriamente en la formulación de algunas propuestas.
Palabras claves: DOCUMENTACIÓN - EVALUACIONES - INNOVACIÓN - DIDÁCTICA EXPLÍCITA.

SUMMARY[4]
The present work was engaged in the job of documenting the evaluations from the FAUD[5], starting from a retrospective read of the instruments, which allowed us to explain the process of evaluation, as regards the teaching of the project's disciplines. We have designed a work strategy based on three lines: recuperation and analysis of the different models of evaluation that have been developed; from a critical and interpretative view, (Shulman, 1989); revision and updating of the different theories; and a look over the actual state of the evaluations at the moment of closing the dossier. The first line was intended to show the different forms that the evaluations have been adopting in the professor's practical, from a retrospective that helped to recognize the walked path, believing that in professor's work *the memory of what we have done is always the track of what we have to do.* The second line was supposed to establish a theoretical support from which we could interpret those actions

that, as we looked them awry (Slavoj Zizek, 2000), had a high level of supposition, of try and mistake. Finally, we have looked for an articulation of the views of professors and students, focussed on the evaluations when this work was being finished and for concluding with making some propositions.
Key words: DOCUMENTATION - EVALUATIONS - INNOVATION - TEACHING.

DOCUMENTAR LAS EVALUACIONES

Del conocimiento tácito al conocimiento didáctico explícito

"Conocimiento tácito es el que no está disponible como un texto, sino que puede considerarse que reside en las cabezas de quienes trabajan sobre un proceso particular de transformación, o que está encarnado en un contexto organizativo concreto
.Gibbons y otros, 1997.

La documentación de experiencias educativas, -a diferencia de las planificaciones-, no es una "promesa a futuro"[6]; por el contrario, es la prueba fehaciente de lo hecho y, por lo tanto, el testimonio tanto del acierto como del error. Revisar las evaluaciones más representativas de una cátedra universitaria, y en ellas, las creencias y concepciones didácticas a lo largo de casi quince años de trabajo, exige tanto el esfuerzo de recuperación del material; como transitar por el camino de la crítica, sea interna y externa. *Documentar* experiencias educativas *nos expone* contextualmente y, dado que opera desde la lógica inversa a la de la planificación, se constituye en una herramienta para la revisión de teorías y para la transformación de las prácticas documentadas; se convierte, entonces, en reflejo de contradicciones y utopías pasadas. *Documentar* las propias experiencias educativas, plantea nuevos desafíos, enraizados en el poder de las innovaciones, pero también marcados por las limitaciones.

Documentar las propias experiencias educativas, en síntesis, permite recuperar el conocimiento de la historia de la propia asignatura, herramienta indispensable para poder seguir operando sobre ella.

LA F.A.U.D

"Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización en instituciones que las legitiman y garantizan"
Lidia Fernández, 1994[7].

La Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, ofrece dos carreras de grado: Arquitectura y Diseño Industrial. Si bien la FAUD no ha de abstraerse de las condiciones y dificultades de las Unidades Académicas de la UNMDP, y ésta de las de las Universidades Nacionales, el Documento dado a conocer por la actual gestión con fecha mayo de 2001, titulado "Diagnóstico y Propuesta de Ordenamiento Curricular" a través de la Secretaría Académica, constituye todavía un interesante material para el análisis y la discusión[8].

1. Duración de la Carrera de Arquitectura[9]: 6 años

6 años	11,29 %
7 años 8 años 9 años	23,63 % 22,84 % 17,35 %
10 años	9,44 %
Más de 10 años	15,45 %
Entre 7 y 9 años	63,82 %

Estos datos reflejan una realidad preocupante en varios sentidos: *En lo institucional*, tanto como reflejo de un divorcio entre la planificación y la realidad, (por cuanto muestra un diseño de carrera planteado en seis años, sólo cumplimentado por el 11,29% de los egresados), como por su consecuencia directa: un 63.82% de los alumnos, que resuelve su carrera universitaria en un lapso que excede en hasta tres años el previsto institucionalmente. *En lo social*, en virtud del incremento del costo humano y económico que dicha demora significa para la sociedad, y su implicancia al diferir el ingreso al campo laboral, en una economía que permanentemente demanda mayor flexibilidad y capacitación.

2. Duración de la Carrera de Diseño: 4 años y la tesis

7 años	33,85%
8 años	17,27%
9 años	15,11%
10 años	9,35%
Más de 10 años	
Entre 7 y 9 años	66,23%

Para el caso de Diseño Industrial, los datos aportados no hacen sino confirmar lo señalado para el caso de la carrera de arquitectura. En ambos, la ausencia de títulos intermedios, problemática que se está debatiendo en la actualidad, impide a los alumnos iniciar una inserción laboral ya sea como experiencia durante los años en que concluya la carrera, o como recurso posible en el caso de abandonarla. Sin embargo, un título intermedio tampoco debiera ser contemplado aisladamente de las posibilidades reales hacia la inserción laboral por lo menos en dos frentes: en el ámbito interno, la altísima carga horaria de los alumnos, incompatible con un desempeño laboral serio y en lo externo, el tipo de demanda que el mercado exhibe.

3. Planta docente para ambas Carreras

Asignaturas homologadas	14%
Diseño	26%
Arquitectura	60%
Total	100%

Consideramos que si bien tanto la matrícula histórica de cada carrera como la antigüedad de cada una dentro de la FAUD establecen una proporción que sigue la tendencia que muestra el cuadro, no es menos cierto que existe un desfasaje entre el cuerpo docente de cada carrera, especialmente si se tiene en cuenta el crecimiento sostenido de la matrícula para la carrera de Diseño Industrial.

4. Planta docente ambas Carreras

Profesores[10]	6%
Jefe de Trabajos Prácticos	14%
Auxiliares graduados	53%
Auxiliares alumnos	6%
Auxiliares adscriptos[11]	21%
Total	100 %

En general, y dadas las características del dictado de las materias en la FAUD, es todo el cuerpo docente el afectado a la docencia. Es práctica habitual la presencia activa de los profesores en las Clases Prácticas, como asimismo la promoción de auxiliares en participar en instancias teóricas. No obstante, no escapa a este análisis, un dato que, asociado al próximo, da cuenta del modo en que se construye la relación docente-alumno; hablamos de una práctica de la enseñanza disciplinar sostenida en un 94% por auxiliares. Si a ello le sumamos la dedicación a esa práctica –en su mayoría simple-, el diagnóstico da cuenta de un sistema con problemas complejos en la búsqueda de las "buenas prácticas".

5. Relación por dedicación ambas Carreras

Dedicaciones Exclusivas	4%
Dedicaciones Parciales	14%
Dedicaciones Simples	75%
Ad Honorem	7%
Total	100%

Si tenemos en cuenta que el 89% de los cargos están cubiertos por dedicaciones simples y parciales, y de ese total el 75% corresponde a dedicaciones simples, cuyas funciones están asignadas a docencia, podríamos interrogarnos sobre cuál actividad se coloca el mayor énfasis: si es en la docencia de grado, -en virtud del porcentaje de cargos-, las dedicaciones no se corresponden con la importancia asignada. Si el énfasis estuviera puesto en la investigación, actividad cumplimentada por las dedicaciones exclusivas y parciales, tendríamos que el 18% de los docentes estarían afectados a la misma, un porcentaje comparativamente bajo respecto de otras U.A. No se plantea aquí la clásica discusión entre docencia e investigación, sino el lineamiento de acciones tendientes a definir claramente los propósitos y las condiciones necesarias para su concreción.

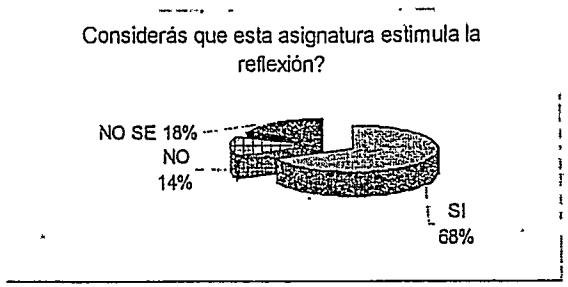
Nuestra mirada sobre la FAUD, que pretende aportar a una discusión que se reconoce en las palabras de A. Camilloni cuando afirma: *"La Universidad es el lugar de las utopías, pero es también el lugar del disenso"*[12], reconoce en el eje de la problemática, la formación pedagógica de los docentes de la carrera; la ausencia de un espacio institucional afectado a la problemática asociada a la docencia, -actividad central para la formación de grado y postgrado- y la necesidad de reconocer en las "buenas prácticas docentes", los espacios a partir de los cuales construir mejores experiencias didácticas.

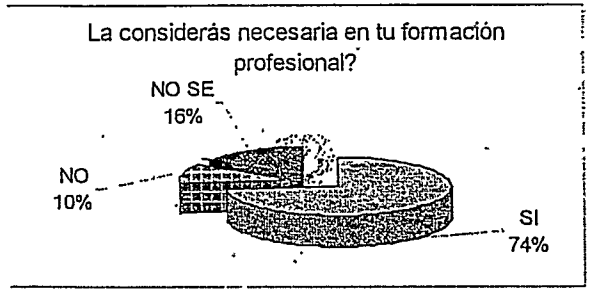
La asignatura

La asignatura Introducción a la Historia de la Arquitectura "A" / Pensamiento Contemporáneo 1, pertenece al Área Histórico-cultural, y

se halla homologada para las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial, desde el año 1995. En el marco del Ciclo Introductorio, esta asignatura participa en la articulación de dos situaciones de iniciación en la adquisición del conocimiento: alumno-ingresante y alumnos de diferentes disciplinas que comparten un espacio común del conocimiento, como es el proyectual.

El alumno de primer año, da cuenta de una problemática específica, uno de cuyos ejes se vincula con la elección vocacional[13]. En general, el conocimiento que posee de las diferentes carreras, -y las nuestras no son la excepción-, se basa en gran medida en percepciones que provienen tanto de la "figura profesional", es decir de la imagen socialmente aceptada que cada disciplina construye, como de datos estrictamente personales sobre algunas habilidades que poseen y encuentran apropiada para la carrera. Sin embargo, dada la ausencia de una articulación institucionalizada entre los niveles educativos el alumno que ingresa a la universidad tiene por delante realizar tanto una transición educativa no siempre exitosa, como la confirmación de una elección vocacional dada. Como alumnos de distintas carreras, que comparten la proyectualidad como campo común de las disciplinas, entendemos que el Área Histórico-cultural y dentro de ella esta asignatura, *participa* en la construcción del pensamiento crítico, por medio de la herramienta-historia, entendida como teoría y práctica interpretativa. En este sentido, demanda la visión de conjunto dada por la totalidad de los saberes que una práctica universitaria conlleva, incluso más allá del tiempo en que se resuelve una carrera universitaria. En nuestro caso, la totalidad la entendemos hacia el Área a la que pertenece nuestra asignatura tanto como hacia el Ciclo Introductorio, en la construcción del perfil de profesionales con una responsabilidad social que cumplir. El objeto de conocimiento que nos convoca es el *diseño*, entendido como "el ámbito integro del entorno creado por el hombre, desde el objeto de uso más simple hasta el complejo plano de una ciudad" (W.Gropius, 1947). Nuestra experiencia en la práctica docente en esta asignatura de primer año, junto al aporte de las encuestas de opinión estudiantil[14] nos permite advertir una serie de circunstancias que comprometen el diseño del programa de esta asignatura desde la convicción que el Cómo enseñamos es absolutamente indisociable del Qué enseñamos. Un interesante aporte a esta discusión, lo constituyen las encuestas de opinión estudiantil, respecto al papel que los alumnos le asignan a esta asignatura en el marco de su formación profesional.





Fuente: Encuesta anual de opinión[15], año 1999

La Propuesta Docente

Nuestra propuesta concibe el cómo y el qué enseñamos desde un entrecruzamiento de prácticas significativas, que incluyen instancias convergentes en la promoción de procesos reflexivos: La clase teórica, lectura-investigación, proceso productivo, evaluación. Entendemos la planificación de una asignatura introductoria como la herramienta de trabajo que conjugue la construcción del conocimiento con la socialización, adaptación e integración exitosa del alumno que ingresa, en las relaciones docente-alumno, pero también en las que involucran las relaciones alumno-alumno. Nuestra propuesta didáctica, entendida *como la manera particular que nuestro equipo docente despliega para favorecer los complejos proceso de adquisición del conocimiento* incluye:

La clase teórica, donde revalorizamos el lugar de las narraciones, en tanto *permiten ser interpretadas, e involucran la noción de problema, favoreciendo su reconstrucción* y aquí reside su primer valor como

herramienta didáctica. Implican además el uso de imágenes movilizadoras sobre un tema, que sean aptas para ser deconstruidas y reconstruidas en nuevas imágenes significativas para los alumnos; implican el uso de problemas y la construcción de respuestas a los mismos, tanto como la incorporación de niveles epistémicos de validación del conocimiento transmitido

La lectura-investigación, apuntando a favorecer la adquisición del pensamiento autoregulatorio, de modo de lograr el aprendizaje independiente. Independiente en tanto *dinámica experiencia personal, no necesariamente individual*, ya que en nuestras prácticas, la modalidad que adopta el trabajo práctico en Taller se traslada a otras instancias del proceso de aprendizaje, como son las de lectura e investigación e incluso la evaluación.

El proceso productivo, que en la práctica de Taller, favorece la adquisición del conocimiento a través del *hacer* colectivo e individual. Hablamos de proceso productivo, antes que de producción, en tanto entendemos que debemos actuar sobre el sujeto que produce antes que sobre el producto.

La evaluación, - al igual que en los talleres de diseño-, se aplica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo del producto un objeto de análisis. Respecto de las instancias de evaluación teóricas, entendemos que éstas también deben ser instancias de aprendizaje. En tal sentido, las muestras que en adelante se exponen pretenden dar cuenta del proceso por el cual se ha transcurrido en las prácticas de evaluación.

Perspectivas para el Análisis de la Evaluación

Reflexionar sobre la evaluación implica una mirada que incluya las clásicas perspectivas docente-enseñanza / alumno-aprendizaje, junto a aquellas que remiten a los entornos temporo-espaciales institucionales y del propio sistema educativo nacional. Dicho en términos de Susana Celman:"...con relación a dos ejes que se implican mutuamente (sujetos y objetos), en un campo de práctica específico (las instituciones universitarias) y en un espacio y un tiempo delimitados" (S.Celman, 2003)[16]. Una retrospectiva de los propios instrumentos de evaluación, implicó no perder de vista estas premisas. En vista de ello, hicimos una revisión por los, -a nuestro criterio, y sin ánimo excluyente- principales enfoques teóricos desde los cuales trabajar las evaluaciones:

Respecto de las evaluaciones como herramientas de información sobre la enseñanza, trabajamos los aportes de Edith Litwin[17] desde su perspectiva en torno a las derivaciones de la psicología cognitiva respecto a la evaluación entendida en términos del proceso didáctico y, como tal, *pasible de accionar a distintos niveles de centralidad o periferia* según nos situemos en uno u otro punto de la aparente dualidad que hiciéramos referencia anteriormente (la propuesta de enseñanza o los aprendizajes de los alumnos).

En este sentido, al diseñar las actividades -incluida la evaluación- que nos planteamos en la práctica docente, estamos dando lugar a situaciones que involucran tanto al alumno como al docente, no sólo desde el conocimiento construido, sino también desde lo socialmente compartido; desde esta perspectiva, nos interesaron las nociones que apuntan a modificar el eje de la evaluación para trasladarlo desde la noción de *reproducir* conocimiento a la de *producirlo*. Otro punto de análisis se centró en sus aportes en torno al factor comunicacional de las evaluaciones, -cuestión de centralidad en las disciplinas proyectuales- marcando un criterio de análisis para nuestros documentos, en relación con los códigos explícitos e implícitos presentes en las mismas. Desde una perspectiva comunicacional, el análisis de las evaluaciones, pone en crisis un dato de la clase que suele ser subestimado: el del "hacer que preguntamos" y el del "hacer que responden"; a este par ficcional se le suma otro, constituido por aquellos diálogos en los cuales nosotros, los docentes, respondemos las preguntas de nuestros alumnos. En estos términos, el factor comunicacional adquiere una enorme importancia al momento de diseñar las evaluaciones en la necesidad de estar sumamente atentos a los códigos que manejan los destinatarios de tales evaluaciones. A propósito de esto afirma la Lic. Susana Artal[18] *"...Mi punto de partida ha sido la observación de una aparente paradoja. Los mismos adolescentes que, en su mayoría, rechazan de plano o, en el mejor de los casos, aceptan como una especie de calamidad inevitable abrir las páginas de textos medievales, responden con entusiasmo a la idea de pasar largas horas frente a las pantallas de sus computadoras, donde se esfuerzan por lograr que los protagonistas de sus juegos enfrenten animales o enemigos fantásticos..."*.

Tomamos los aportes de Jerome Bruner[19], quien, desde una perspectiva psico-cultural, trabaja sobre la construcción de postulados -perspectivista, de los límites, del constructivismo, interactivo, de externalización, instrumentalista, institucional, etc.-, a modo de ejes

significantes hacia el análisis de la problemática educativa, en relación con *"evaluar cómo evaluamos"*.

Trabajamos con las nociones de Alicia Camilloni[20], respecto de la calidad de los programas e instrumentos de evaluación. Entre ellos, especialmente la noción de Validez, a partir de una categorización que nos permitiera analizar aquello que Gibbons definiera como el paso "del conocimiento tácito al conocimiento explícito"[21]. Incluimos asimismo para el análisis de los documentos, los conceptos de Dietel, Herman y Knuth[22], para el análisis de supuestos y creencias en torno de evaluaciones innovadoras.

Rastreamos las nociones de recurrencias y discontinuidades en las evaluaciones innovadoras, como la cuestión de la formulación de tradiciones en la cátedra, completando las categorías de validez desarrolladas por la autora desde la definición clásica de Henry E. Garrett respecto de la validez en términos acotados[23].

Trabajamos los aportes que se desarrollan desde una perspectiva moral, en torno de la necesidad de que el alumno participe no sólo pasivamente como evaluado, sino de manera más activa, en la elaboración de las evaluaciones, permitiéndole *"...asumir la responsabilidad de la evaluación..."*[24]. Cuando los alumnos participan de sus propias evaluaciones, frecuentemente resultan más exigentes que los propios docentes, lo cual nos plantea un par de cuestiones: en principio, la necesidad de que ésta sea una práctica más frecuente, no sólo por lo beneficioso que en sí contiene desde lo estrictamente evaluable, sino básicamente porque hace a la formación social del alumno. En nuestras encuestas de opinión, y a la hora que nuestros alumnos nos evalúen y se evalúen, nos encontramos con importantes aportes para nuestra tarea docente, así como un alto nivel de compromiso hacia la propia evaluación.

Innovación

El análisis de la documentación de cátedra, ha llevado implícito la noción de innovación en el contexto de las evaluaciones. En principio adherimos a la noción de innovación en tanto transposición de limitaciones o restricciones que, en el marco de las *buenas prácticas docentes* -incluidas las evaluaciones-, suponen la superación de barreras epistemológicas en torno de las nociones de tradición y cambio.

Dicho en otros términos, hipotetizamos que las innovaciones, entendidas *en relación con-en oposición a*, tienen lugar, hacia el interior de

las cátedras, cuando se producen desequilibrios entre la noción fuerte de tradición, y la búsqueda del cambio.

En torno del concepto de innovación[25], la noción de relatividad del mismo, se ha trabajado desde la ya clásica definición de Casassus, J. y Filp, J., (1992) cuando afirmaban "*...Se parte del supuesto de que el concepto de innovación es un concepto relativo; toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada, y lo nuevo se define con relación a lo antiguo... Por otra parte, la relatividad de una innovación se expresa en el hecho de que ella depende de la sociedad, cuyas demandas busca responder, al mismo tiempo que está condicionada por el sistema educativo y social en que está inscripto...*"[26].

Para María Moliner (1996) "*...el adjetivo de innovador se aplica a la persona que introduce cambios o es aficionada a ello. Moliner incluye otros términos que comparten la raíz –nov- y que ofrecen interesantes implicaciones..."Nova" es el nombre de las estrellas que adquieren repentinamente un brillo muy intenso y lo conservan durante un tiempo...*".

Dice Marilina Lipsman (1997) "*...Partimos de la idea de entender la innovación como novedad, pero al mismo tiempo como posibilitadora de reales transformaciones en las prácticas educativas...*", recupera las perspectivas en torno de la innovación educativa e incorpora la dimensión de análisis de la perspectiva postmoderna: *"La premisa que subyace bajo esta perspectiva técnica es que todo el mundo comparte el interés por implementar las innovaciones, y que los fines de las mismas están fuera de toda cuestión y firmemente asentados. Lo único que falta es decidir cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo..."*[27]

"La perspectiva cultural subraya la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de los centros escolares. Este enfoque se preocupa sobre todo por lo relativo a los significados, las percepciones y las relaciones humanas...la empresa de reformar la evaluación consistiría en una transformación de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración..."

Acerca de la perspectiva política, resaltamos:"Toda evaluación supone la realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad y negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos...La perspectiva política subraya la importancia de los actos y relaciones de poder inmersos en los procesos de evaluación..."

Muestras

En el análisis de los documentos, partimos de la polisemia del término evaluación para trabajarlos desde una perspectiva enmarcada en las corrientes didácticas actuales, dentro de una perspectiva cognitiva. El eje fue puesto en las nociones de evaluación-innovación, intentando trasponer una mirada de tipo instrumental, para abordar las evaluaciones en el marco de la didáctica, en el devenir de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Trascender lo instrumental implicó intentar visualizar la validez de las experiencias evaluativas innovadoras, no ya como experiencias aisladas, intuitivas y asistemáticas, sino como el reflejo de lo que P. Bourdieu llamara en la década del '60, una "pedagogía racional" (P. Bourdieu y Passeron, 1964) y que en este contexto entendemos como la búsqueda intencionada de herramientas que superen las propuestas evaluativas tradicionales.

«...un test es válido para un propósito particular o en una situación especial; no es universalmente válido...»

Henry E. Garrett, 1966

Las muestras que hemos analizado[28], corresponden al período comprendido entre los años 1987 hasta el 2000; en algunos casos, se tomaron más de una evaluación por año, en otros, se han agrupado en función de categorías comunes; en todos los casos, se intentó léer a la luz de la distancia, las "razones y sinrazones" que cada muestra contiene.

Referencias de identificación muestral:

NÚMERO	De la muestra analizada.
CÓDIGO / LETRA	Carrera para la cual está diseñada la evaluación: A (arquitectura) / D (Diseño)
CÓDIGO / NÚMERO	Año de la evaluación.
MATRÍCULA	Número de alumnos evaluados.
LUGAR	Espacio físico donde se desarrolla la evaluación.
RECURSOS	Instrumentos para hacer llegar la evaluación al alumno.
RESPONSABLE	Del diseño de la evaluación.

AÑOS 1987 / 1988

Muestras 1 y 2

Durante los años 1987/88, las muestras de evaluaciones podrían ser analizadas en forma conjunta en cuanto participan de un "perfil" común, basado en las siguientes características:

- Bajo nivel comunicacional, dado por el "dictado" de la evaluación a viva voz y ausencia de tono coloquial, en contraposición al tipo de comunicación habitual en las clases teóricas y prácticas.
- Ausencia de presentación de las temáticas, máxime cuando se trabajan contenidos diversos en una misma evaluación.
- Ausencia de linealidad temporal histórica en el enunciado de las temáticas
- Estrecha relación entre las clases teóricas y las "preguntas de examen", lo cual se reflejaba en el alto nivel de respuestas esperadas.
- Ausencia de validación numérica explícita de cada tarea, lo cual hace suponer una paridad de valores para cada una de las tareas consignadas.

Ambos instrumentos, resultan apropiados para analizar la Validez de Contenidos del instrumento o «validez curricular». Si confrontamos estas muestras de evaluación con el curriculum de la asignatura en cada año, vemos que la selección de contenidos temáticos realizada para elaborar el instrumento, guarda una estrecha relación con el mismo; sin embargo, al igual que existe un vacío en dicho programa respecto de otros contenidos a enseñar, y por lo tanto a evaluar, como son destrezas, actitudes, procedimientos, etc. (pero que sin duda se fueron trabajando, en especial en las clases prácticas), ese mismo vacío se refleja en el instrumento de evaluación. Este primer ejemplo de evaluación, da cuenta, asimismo, de una dificultad por integrar los temas, que sin duda se integraban en los trabajos prácticos, como ser los puntos a, c y d de la evaluación A87, que en el Taller constituían el soporte para un mismo ejercicio. Se observa un desajuste entre las consignas con que se trabajaba en los prácticos, y las de las evaluaciones (comente, desarrolle, mencione). Estas observaciones, nos inducen a indagar sobre dos cuestiones estrechamente relacionadas:

- Si en nuestros programas hacemos referencia a todos los contenidos y habilidades a trabajar, y si éstos son evaluados.
- Si los códigos comunicacionales de las evaluaciones se corresponden con los utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario destacar, que en las clases teóricas y en igual medida en las prácticas de Taller, nuestra asignatura comparte las características propias de las disciplinas ligadas al proceso proyectual, en donde el hacer, forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta cuestión es altamente significativa cuando analizamos estas evaluaciones, donde se observa una especie de distorsión entre el *hacer* propio del proceso de enseñanza y el *repetir* de la instancia de evaluación.

AÑO 1989

Muestra 3

Durante el año 1989, se pueden observar en las evaluaciones algunos cambios, los cuales, aunque formales, creemos que llevan implícitos la necesidad de comenzar a operar sobre el factor comunicacional en las evaluaciones. Para analizar la Validez de Convergencia de los distintos instrumentos documentados, éste *se despega* de los anteriores, en tanto muestra:

- Un estadio de transición entre la oralidad comunicacional y copias por auxiliares, lo que da una relación aproximada de 1/40.
- Presentación de cada temática a desarrollar.
- Explicitación de cada una de las tareas esperadas para la concreción exitosa de la evaluación.

Sin embargo, todavía mantiene:

- Ausencia de tono coloquial en el enunciado de las tareas.
- Ausencia de validación explícita de cada ítem lo cual hace suponer una paridad de valores, aunque en la corrección se midieran diferentes.

AÑOS 1990 / 91

Muestras 4 y 5

El siguiente ejemplo, el primero del año 1990, establece ciertas diferencias con el anterior, y anticipa ajustes que se harían en los próximos años. En principio, se pasa a copias individuales con una estructu-

ra básica. Asimismo, se incorpora una grilla, también básica, pero asociada a los modos de trabajo en el Taller, donde el mismo esquema se trabajaba en módulos de 0,35mts.x 0,50mts., con la inclusión de croquis y gráficos. Habrá que esperar todavía algún tiempo para que el instrumento dé cabida a otras incorporaciones, sin embargo aquí parece estar el germen de futuras modificaciones[29].

Durante el año 1990/91, se trabajó sobre dos modelos de evaluación, lo que podríamos definir como tradicional para la muestra 4 y experimental para la muestra 5. Las *innovaciones* respecto de las muestras anteriores se podrían sintetizar en:

- Admisión de varias modalidades de respuestas en una misma evaluación.
- Posibilidad de medir con mayor justeza algunas cuestiones conceptuales.
- Posibilidad de establecer relaciones entre los contenidos y las habilidades.
- Mayor capacidad comunicacional.
- Si bien no se explicitaban las puntuaciones de las respuestas, las mismas se consensuaban con el equipo docente, tal cual se venía haciendo respecto de las pautas de evaluación de los trabajos prácticos; con el soporte de una grilla de medición.
- Se introduce la práctica de copias individuales.

Sin embargo, lo más significativo en este momento tal vez no sea el instrumento, sino el hecho que a partir de éste, el diseño de las evaluaciones comienza a formar parte activa del trabajo del equipo docente; deja de ser una actividad privativa del Jefe de Trabajos Prácticos, como antes del Titular, para empezar a formar parte de *la agenda didáctica*.

A partir de estas *innovaciones*, a la hora de diseñar las evaluaciones al igual que frente al armado de los trabajos prácticos, el grupo comienza a ejercitarse en una dinámica que se caracteriza por:

- Plantear alternativas y variantes frente a las instancias de evaluación.
- Reflexionar sobre la necesidad de acercar las prácticas de la enseñanza con las de la evaluación.
- Optimizar el factor comunicacional[30].

Decíamos que a partir de la muestra 5 podemos detectar una especie de punto de inflexión en el tratamiento y desarrollo de las evaluaciones, donde se irá dando de manera paulatina pero sostenida, la

incorporación, dentro del cuerpo de las evaluaciones, de información gráfica. Estas incorporaciones, reflejaban las prácticas de Taller, donde el croquis y eventualmente la maqueta constituyen herramientas de uso cotidiano.

AÑOS 1992 / 1993

Muestra 6

Entre los años 1992/'94, básicamente las evaluaciones transitan por la búsqueda de optimizar la incorporación de material gráfico, dándose recién en 1995 un reacomodamiento de todas las prácticas, en virtud de la incorporación de los alumnos de la carrera de Diseño Industrial.

La muestra 6 podríamos caracterizarla por:

- Énfasis en la incorporación de material gráfico.
- Clarificación comunicacional tanto en los contenidos como en las tareas solicitadas.
- Permanencia de un factor posiblemente distorsivo de la temporalidad histórica, ya señalado en las muestras de los años '86/'87.
- Permanencia de un discurso distinto del coloquial, presente en las actividades cotidianas.
- Ausencia de validación explícita de cada ítem.

AÑO 1994

Muestra 7

Durante el año 1994, se utilizó la estructura de la muestra 6 para el diseño y armado de una evaluación final, destinada a alumnos regulares que no hubieran promocionado y alumnos libres. Si tenemos en cuenta que para ambos casos la evaluación debía contemplar no ya los contenidos de un cuatrimestre sino del curso anual, vemos que es interesante el aporte de la muestra, que intenta contener dentro de un formato homogéneo una importante diversidad de temas. Esta muestra, si bien se despega del resto en tanto no corresponde a una evaluación parcial de la asignatura, rescata una serie de elementos de las mismas,

dando una deseable continuidad en el perfil de las evaluaciones parciales y finales. Asimismo, la muestra pone en valor el papel de la incorporación de información gráfica ya presente en las muestras.

Los aspectos pendientes, están en directa relación con aquellos ya señalados hasta el momento en el resto de las muestras, en especial a lo que hace a valoración nominal de cada ítem y el factor comunicacional.

AÑO 1995

Muestras 8 y 9

En el año 1995, se produce un cambio sustancial tanto en la estructura de la asignatura y en las estrategias y recursos que se manejarían en lo sucesivo, como en el aumento progresivo y sostenido de la matrícula. A partir de este año, se produce la homologación de esta asignatura para las dos carreras, arquitectura y diseño.

Los cambios operados en la currícula, que son motivo de otro análisis, operan sobre las evaluaciones en la profundización de una tendencia que ya se venía perfilando, y que podríamos sintetizar en:

- Mejorar los resultados obtenidos con los instrumentos anteriores.

- Buscar la evaluación de habilidades que si bien incluyan lo conceptual, trabajen aspectos también prioritarios en el proceso de aprendizaje.

- Reforzar la noción de una asignatura que hace hincapié en las dinámicas proyectuales.

- Comprometer al conjunto del equipo docente en la elaboración de las evaluaciones.

- Incluir necesariamente la gráfica como parte del análisis.

En rigor de verdad, debemos decir que algunos de estos propósitos presentaban dificultades a la hora de su concreción; en parte, porque si bien en líneas generales existía una tendencia al cambio y a la innovación por parte del grupo docente de auxiliares, y predisposición de parte de los profesores, lo real *era y es* que la totalidad del equipo docente posee una dedicación simple; por otro lado, la incorporación de alumnos de la carrera de Diseño, impactó considerablemente sobre la

exigencia de revisar nuestros propios conocimientos, incorporar nuevos y reestructurar la asignatura.

Asimismo, existió por lo menos en los tres primeros años (1995-'98) de implementación de la homologación de la asignatura, cierta reticencia de parte de los alumnos de ambas carreras a una formación en conjunto, lo cual demandaba un esfuerzo importante de adaptación de contenidos, que si bien se hacían evidentes en la tarea diaria, aún no eran tan claros a la hora de las evaluaciones: prueba irrefutable de ello son las primeras evaluaciones "por carreras", donde se producía una escisión a la hora de evaluar, concepto que estaba ausente a la hora de enseñar. Estas y otras contradicciones, sin embargo, a la distancia aparecen como elementos de presión lo suficientemente importantes sobre un equipo docente, como para generar otros procesos, en lo académico y en la consolidación del grupo humano.

En lo estrictamente formal de las muestras analizadas observamos que finalmente comienza a reflejarse en las mismas el tono coloquial propio de las prácticas docentes, se hace intervenir directamente al alumno en la elección del ejemplo, y se clarifican las consignas. También se observa que si bien la cantidad de contenidos a evaluar permanece más o menos constante en todas las muestras, pareciera comenzar a perfilarse la noción que se puede medir lo aprendido con menor desarrollo de tareas en tanto las mismas estén diseñadas más apropiadamente.

AÑOS 1996/'97

Muestras 10/11/12/ 13

Durante los años 1996/'97 las evaluaciones incorporan por primera vez una propuesta de desarrollo *innovadora* respecto de las anteriores: se diseñan sobre la base de una evaluación a libro abierto. Esta innovación -entendida en términos relativos-, tuvo algunas dificultades en su implementación, en tanto era necesario en principio llegar a un consenso dentro del equipo docente. Si bien nuestra dinámica de trabajo diario está basada en ejercicios de producción en Taller, donde no hay limitaciones respecto del material a utilizar y, de hecho, se promueve el trabajo en clase con todas las herramientas necesarias para tal fin, *reposicionar* las evaluaciones como parte de ese proceso de aprendiza-

je significó un esfuerzo de todas las partes involucradas:

- De los docentes, que hemos construido una noción de las evaluaciones como instancias generalmente frustrantes en las cuales los alumnos *no manifiestan todo lo que les hemos enseñado.*

- De los alumnos, en tanto sus representaciones previas respecto de las evaluaciones están asociadas, en general, a instancias cargadas de un sentido sancionatorio, restrictivo, individual y solitario, desarrollado en una especie de *confrontación entre el papel y la memoria.*

El primer *ensayo* de evaluaciones a libro abierto, contenía algunos primeros indicios de cuáles eran las intenciones, aunque persiste una escisión entre las carreras de arquitectura y diseño antes mencionada. Como ejemplo de análisis, tenemos dos evaluaciones, una para cada carrera, implementadas en el segundo cuatrimestre de 1997[31]. Algunos puntos a destacar son:

- Se introduce por primera vez el valor de cada ítem de la prueba, en parte para asegurar mayor unidad de criterios de corrección, tanto más necesaria con el aumento de la matrícula, en paralelo con la intención de guiar al alumno, basada en nuestra sospecha que la modalidad a libro abierto, podía inducir a expectativas equivocadas respecto de las dificultades de la evaluación (se registra la tendencia a subestimar las dificultades de una evaluación a libro abierto por parte de los alumnos, y un aumento de las exigencias por parte de los docentes). Si bien esta decisión complejiza la corrección de las evaluaciones, una instancia de *nivelación*[32] nos permitía homogeneizar los criterios.

- La selección de imágenes originó un importante esfuerzo de búsqueda, que al no ser realizado en equipo, resultó no satisfacer totalmente las expectativas de los docentes.

- El aspecto comunicacional de la evaluación demostró algunos problemas, desde puramente formales, como la dificultad de ser copias en doble faz, hasta falta de claridad en la elaboración de las consignas. Si tenemos en cuenta la relación docente-alumno, superior a 1/30, las dificultades para aclarar las preguntas de los alumnos terminan atentando contra una efectiva evaluación.

- No obstante los inconvenientes expuestos, el balance del cuerpo docente fue satisfactorio respecto de la modalidad, que sería recuperada en sucesivas evaluaciones, si bien con importantes modificaciones.

Las variantes introducidas durante el año 1997, no alteran en general el perfil de las evaluaciones de 1996, si bien se hizo un gran esfuerzo por mejorar las principales dificultades observadas.

No obstante las consideraciones anteriores, el punto destacable en la introducción de las evaluaciones a libro abierto, resulta ser aquello que en el tiempo se mantendría como el aspecto más positivo en este tipo de actividades: el hecho que el alumno debía apelar a habilidades y desarrollar estrategias que de hecho ponía en práctica durante todas las actividades de taller.

Tales estrategias, que forman parte de la estructura curricular de la asignatura, resultaban finalmente consideradas en las instancias de evaluación, siendo éste el mayor logro de su introducción.

AÑOS 1998 /'99

Me gustaría saber en qué clase de historia habremos caído.
A mí también-dijo Frodo-. Pero no lo sé. Y así son
las historias de la vida real.
J.R.R.Tolkien, en
El Señor de los anillos

Muestra 16

UNA VUELTA MÁS SOBRE LAS EVALUACIONES A LIBRO ABIERTO

A la hora de evaluar el nivel conceptual desarrollado por los alumnos, y donde el examen tradicional ofrecía resultados *esperables*, encontramos que los obtenidos en las instancias a Libro Abierto eran notoriamente diferentes. Asimismo, observábamos que durante estas evaluaciones, nuestros alumnos habían desplegado actitudes y desarrollado estrategias, propias del Taller, que coincidían con haber superado considerablemente los niveles de logro históricos. Por otro lado, y a pesar de las falencias ya comentadas de las muestras anteriores, los alumnos manifestaban su aceptación por esta modalidad. Sin embargo, aún faltaba desarrollar aspectos que se podrían sintetizar en:

- Optimizar el aspecto comunicacional.

- Limitar el número de contenidos a evaluar en favor del valor conceptual que permitiera sintetizar lo trabajado en las Clases teóricas y de Taller.

- Remitirnos con mayor justeza a estrategias propias del Taller.

- Reproducir situaciones de aprendizaje que disminuyeran el factor desconcertante y dispersivo en favor de un clima que permitiera el aprendizaje.
- Introducir elementos *disparadores* que implicaran un cierto nivel de desafío para los alumnos.
- Hacer más efectiva la noción de una instancia de aprendizaje, en desmedro de la clásica *reproducción de los saberes.*
- Buscar estrategias que agregaran *sentido de utilidad* a las tareas a realizar.
- Buscar un mayor nivel de gratificación en la tarea a desarrollar, en la creencia que el *conocimiento también debe y puede generar satisfacción.*

En las muestras siguientes, se introduce un valor agregado a las evaluaciones a libro abierto: se diseñaron sobre la estructura de los juegos de rol y de los juegos de aventura[33]. Básicamente lo que se intentó tomar de ellos, fue la estructura básica de la creación de una situación en la cual el alumno es el protagonista, y el supuesto "experto" le plantea los escenarios y situaciones en los cuales éste se ha de mover. Las decisiones que el alumno tome, y las herramientas que utilice para la resolución de ellas, se trasladan también a un puntaje asociado a la evaluación de sus conocimientos y habilidades[34]. Algunos juegos clásicos de PC, ambientados en contextos históricos que nos son propios[35], actuaron como disparadores a la hora de replantear nuestras evaluaciones, en tanto permitieron poner distancia con los enunciados tradicionales (explique, comente, describa etc.) para explorar en torno a situaciones que:

En los alumnos:
- Plantearan algún nivel de desafío.
- Generaran interés en la resolución de situaciones.
- Promovieran un nivel de involucramiento personal.
- Admitieran respuestas diferenciadas.
- Apelaran al juego como medio de aprendizaje.
- Promovieran el aprendizaje.
- Favorecieran la construcción de nuevos conocimientos.

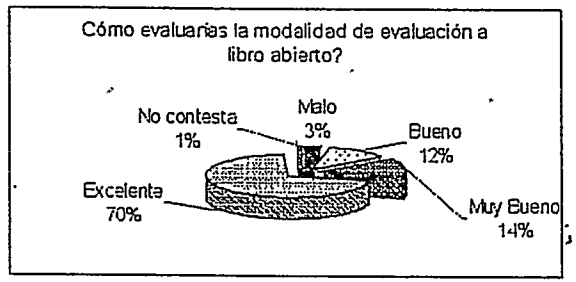
En los docentes:
- Pusieran en discusión estructuras tradicionales.
- Reflejaran los recursos que se ponen en práctica en el Taller, aunque no estén documentados.
- Pusieran en discusión la noción de las evaluaciones como

instancias diferenciadas de las de enseñanza y aprendizaje,
- Promovieran el discenso creativo.

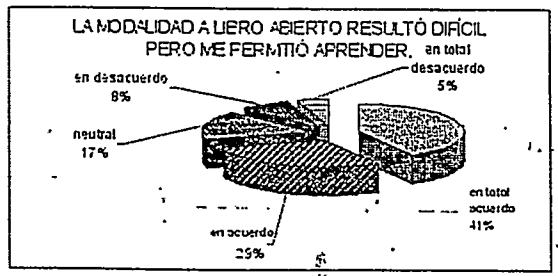
Dos cuestiones a señalar respecto de estas muestras: la incorporación del valor nominal de cada ítem, incorporado en las muestras anteriores, fue evaluado negativamente por el equipo docente, que priorizó el concepto de aprendizaje como totalidad antes que sumatoria de puntos; asimismo, en las prácticas docentes, nuestros alumnos incorporan la noción de proceso antes que de resultado como propósito deseable, lo cual se oponía a dicha incorporación.

No es sencillo evaluar si la totalidad o parte de estas aspiraciones se han ido cumpliendo; si bien contamos con la opinión de los docentes y el registro de las opiniones de los alumnos, lo cierto es que muchas veces el entusiasmo no dejó ver claramente los errores.

Fuente: Encuesta Anual año 1999[36]



Fuente: Encuesta Anual año '00[37]



Opiniones registradas sobre 133 alumnos que participaron de la encuesta anónima

Es necesario destacar que en estas evaluaciones debieron operarse modificaciones y que hoy conviven con otras tipologías de evaluación

Quizá, lo más destacable de estas evaluaciones, sea que si bien no siempre reflejaron un mayor dominio conceptual por parte de los alumnos, *siempre favorecieron el aprendizaje,* cuestión que se verificaba en las instancias sucesivas.

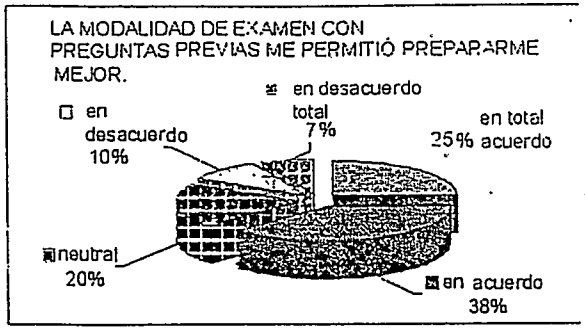
AÑO 2000

Muestras 18 y 19

Posicionarnos para categorizar los últimos instrumentos, implicó recuperar, en el marco de la validez de un programa de evaluación, la perspectiva de la Validez Manifiesta. La evaluación a libro abierto, sobre la adaptación de Juegos de Rol y de Aventura, fue percibida como *razonable y posible* por los alumnos, pero quizá más desde la racionabilidad de la forma, que de los contenidos. Es decir, para los alumnos, parece haber tenido una alta Validez de Significado pero tal vez, no a la manera que lo expresan Dietel, Herman y Knuth[38], sino exclusivamente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación, quedando fuera precisamente los contenidos del programa, o la parte visible del mismo. Respecto de la Validez Predictiva los instrumentos referidos hasta aquí, en tanto herramientas que nos permiten inferir predictivamente sobre la validez de las evaluaciones, hemos de reconocer que se trabajó más sobre los resultados que sobre estrategias de planificación y predicción. Las principales innovaciones que se introdujeron en las Evaluaciones del año 2000, sobre la línea de lo trabajado en los años anteriores, tuvo que ver con la adaptación a una importante modificación en la currícula, con la incorporación de Seminarios Electivos, que apuntaron a desarrollar mecanismos de *selección activa* en la cursada del segundo cuatrimestre del año. Estas acciones fueron necesariamente reflejadas en las evaluaciones, las cuales incorporaron una serie de modificaciones que podrían sintetizarse en la necesidad de ser *personalizadas* respecto de los distintos Seminarios, y aún así, conservar la suficiente racionalización

y homogeneidad respecto del conjunto del Taller. Dicha personalización de las evaluaciones, implicaba que cada auxiliar y su grupo de alumnos, podía definir algunos temas particulares dentro del total de contenidos. Luego de cinco años de homologada la materia, estábamos diseñando evaluaciones también *homologadas*; éste era para nosotros un desafío importante, en tanto habíamos trabajado durante todos esos años en la construcción de un corpus teórico y práctico que entendiera la proyectualidad desde las perspectivas del hábitat y el habitar, como el punto de conexión entre ambas disciplinas. Este criterio, finalmente también llegó a las evaluaciones, cuando aplicáramos en el curso del año 2000, evaluaciones por seminarios electivos, independientemente de la carrera del alumno.

Durante el segundo cuatrimestre de 2000, se incorporó una modalidad de evaluación basada en la construcción de un listado de ítem a evaluar por parte de todo el Curso; de esta manera, docentes y alumnos fueron construyendo lo que consideraban conceptos o nociones clave. Se *formatearon* todas las preguntas para asegurar homogeneidad en el enunciado y posteriormente se distribuyó en el Taller un listado con todos los contenidos seleccionados, que, sin el formato final de la evaluación, reflejaban fehacientemente los contenidos a evaluar. Cada alumno, en posesión de los contenidos a evaluar, podía optar por trabajar individualmente en la preparación de los temas, o bien hacerlo en grupo de modo de distribuir el trabajo. En la evaluación, cada alumno recibía un número de preguntas, del total de los temas estudiados. Se elaboraron cinco evaluaciones tipo, con el objeto de cubrir y combinar la mayor cantidad de cuestiones o ítem elaborados. Para la selección de los mismos y el armado de las muestras, se tuvo en cuenta el criterio de seleccionar aquellos contenidos que fueran más significativos para la comprensión de los temas núcleo de la asignatura, pero sin dejar de lado la riquísima variedad de intereses de los alumnos, reflejada en la elaboración previa[39].



AÑO 2001

Muestras 20 y 21

La apreciación por parte del equipo docente respecto de la Validez de Convergencia de las aproximadamente últimas cinco o seis muestras, en comparación con los modelos tradicionales, coincidía con la evaluación de los alumnos; si bien entendíamos que en general los resultados eran significativamente superiores y evaluábamos la nueva modalidad de manera más positiva que la tradicional, aún había datos no satisfactorios.

Un elemento significativo a la hora de evaluar por qué no obteníamos mejores resultados en términos de manejo conceptual, -a pesar que la evaluación general era satisfactoria-, se revela en la persistencia de una distorsión entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones. A partir de esta certeza, se implementaron instancias preliminares, *"ensayos"*: en el Taller se implementó una instancia con todas las características de la evaluación propiamente dicha, si bien los resultados no incidirían sobre la nota final de cada alumno, sino que servirían para *"evaluar la evaluación"*.

Al momento de concluir este trabajo, comienza una nueva etapa en el diseño de las evaluaciones: la propuesta para el año 2001, se estructura sobre la base de dos modelos posibles, centrados en la experiencia del año anterior para el primer cuatrimestre, y, para el segundo, se piensa en una herramienta que logre conciliar los recursos tradicionales con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Si bien esta última tipología de evaluación se halla en proceso de elaboración, a grandes rasgos se piensa en el uso de Internet como herramienta no sólo de búsqueda de información, sino que posibilite el desarrollo de un aspecto de la evaluación a través de una actividad interactiva, para lo cual se están estudiando algunos sitios que podrían responder a las necesidades planteadas. Pretendemos prácticas que involucren la creatividad y la inventiva en el proceso de adquisición del conocimiento, sabemos la relación crítica de los jóvenes ingresantes con el recurso bibliográfico, pero valoramos la relación que tienen con las nuevas tecnologías, que plantean otras formas de lectura e investigación, lo cual nos impulsa a incorporarlas activa y críticamente en nuestras prácticas: *"... esta enorme información que provee Internet tiene la característica particular de que textos, imágenes y sonidos vienen juntos. Multimedia, ese es el slogan que brilla hoy. Nunca antes en la historia del genero humano pudo la educación abarcar tan gigantesca, interesante y, sobre todo, diversificada cantidad de información sobre todas las ramas del conocimiento..."* (Margarita Schultz, 1998)[40]

A modo de cierre provisorio y, con la especial intención de recordar que los nuevos y los viejos recursos pedagógicos no sólo debieran conciliarse en las prácticas, sino que, además, son sólo eso: recursos, apelamos al escritor italiano Italo Calvino, en una de las seis conferencias que preparó para la Universidad de Harvard[41]. En una de ellas, titulada *Visibilidad*[42], reflexiona sobre dos cuestiones que nos son suficientemente cercanas para incluirlas aquí: la imaginación y las imágenes en este fin de siglo, conceptos íntimamente ligados a la enseñanza y el aprendizaje. ...*"Si he incluido la Visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar, es como advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de enfocar imágenes visuales con los ojos cerrados, de hacer que broten colores y formas del alineamiento de caracteres alfabéticos negros sobre una página blanca, de pensar con imágenes. Pienso en una posible pedagogía de la imaginación que nos habitúe a controlar la visión interior sin sofocarla y sin dejarla caer, por otra parte, en un confuso, lábil fantaseo, sino permitiendo que las imágenes cristalicen en una forma bien definida, memorable, autosuficiente, icástica..."*.

Las prácticas proyectuales con las que trabajamos, y en las cuales nuestros alumnos de ambas carreras se forman, no son ingenuas técnicas, implican también cuestiones ideológicas, simbólicas y pedagógicas; como tales, no deben descuidar el valor de representaciones

sociales que poseen. El hábitat y el habitar, son memoria de nuestra cultura, pero también son imaginación; son la representación del mundo y serán representación de lo que todavía no es. A diferencia de otras disciplinas, la *cristalización* de nuestras imágenes, la materialización de nuestros sueños, es una práctica que nos compromete más allá de la producción de significados, nos involucra en la generación del hábitat humano. Creemos que repensar el papel de la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, en la evaluación y en las evaluaciones, ha de reclamar renovados puntos de vista, que potencien en la formación disciplinar el papel de la imaginación y de una pedagogía de la imaginación proyectada hacia el nuevo siglo.

NOTAS:

[1]. Título original: *La evaluación de los aprendizajes. Documentación de experiencias educativas para pensar la evaluación.* . Octubre 2001.

[2]. Arquitecta, Profesora de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño Industrial. UNMDP. Maestranda en Docencia Universitaria. mcmartin@mdp.edu.ar

[3]. La asignatura, Introducción a la Historia de la arquitectura y Pensamiento contemporáneo "A", Prof. Titular Arq. Juan José Garaventy, Prof. Adj. : Arq. María Cristina Martínez.

[4]. Original title: *The evaluations of learning's-Documentation of educational experiences to think the evaluation.* October, '01

[5]. Introduction to the History of architecture and contemporary thinking.

[6]. Libedinsky, Marta (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula.* Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de educación.

[7]. Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas.* Buenos Aires, Paidós.

[8]. Aclaraciones: Los sombreados y resaltados no son originales siendo de responsabilidad propia.
Algunos datos se hallaban equivocados en el original, respecto de la sumatoria de totales por lo cual fueron corregidos. Algunos datos se hallaban incompletos y fueron completados con fuentes propias. Algunos datos se hallaban incompletos y se dejaron en blanco ante la imposibilidad de ser completados, y se hallan señalados en el comentario.

[9]. Duración promedio sobre 1896 alumnos relevados.

[10]. Incluye Titulares y Adjuntos.

[11]. Dada la ausencia de datos respecto del porcentaje de adscriptos, inferimos que sea del 21% restante.

[12]. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP, 1998.

[13]. Martínez, María Cristina (2000) *Proyecto de Articulación entre Niveles Medio y Universitario*, años 1994-'01-

[14]. En referencia al aporte que significan las encuestas de opinión de los alumnos a la mirada necesariamente crítica tanto sobre las propias prácticas, a través de las evaluaciones del equipo docente, como sobre el rol que desempeña esta asignatura en su formación personal y profesional. En Ma. Cristina Martínez / *Encuestas de opinión, años 1994/'00.*

[15]. Martínez, María Cristina. *Encuesta anual de opinión-1994-2001*

[16]. "Sujetos y objetos en la evaluación universitaria", ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Septiembre de 2003.

[17]. Litwin, E. 1997 En Camilloni, Alicia R.W. de y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Argentina, Paidós Educador.

[18]. Artal, Susana (1998). *Del rey Arturo a los héroes del espacio. Los relatos de héroes y aventuras entre dos milenios.* Buenos Aires, Cántaro.

[19]. Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, Editorial Visor.

[20]. *Op.-cit.*

[21]. "Conocimiento tácito es el que no está disponible como un texto, sino que puede considerarse que reside en las cabezas de quienes trabajan sobre un proceso particular de transformación, o que está encarnado en un contexto organizativo concreto". Gibbons y otros, 1997.

[22]. Dietel, Herman y Knuth (1991), señalan que "... la Validez de significado se centra, en particular, en la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes, entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el otro..." En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, op.cit.

[23]. *"...un test es válido para un propósito particular o en una situación especial; no es* universalmente válido...» Henry E. Garrett, 1966

[24]. Litwin, E. (1997) En Camilloni, Alicia R.W. de y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* , Pág. 29 / Paidós Educador. Argentina, 1998.

[25]. La etimología del término innovación da cuenta de tres componentes"... Nova refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar... el prefijo -in no tiene aquí valor de negación sino de ingreso, introducción de algo nuevo en una realidad preexistente. El sufijo –ción implica actividad o proceso, resultado o efecto, también realidad interiorizada o consumada..."

[26]. Casassus. J., Filp J. (1992). *La gestión de las innovaciones educativas.* Documento de trabajo. Santiago de Chile.

[27]. Op.cit. Pág.65

[28]. Para esta publicación se hizo una selección de las muestras, cuya totalidad se encuentra en el Trabajo profesional.

[29]. Un dato no menor, está en los medios utilizados para "escribir" estas evaluaciones: hasta aquí, toda la tecnología utilizada estaba constituida por la clásica máquina de escribir y la fotocopiadora. En lo sucesivo, la incorporación de la computadora personal, la impresora, el scanner etc., ha de ofrecer nuevas herramientas para el diseño y armado de las evaluaciones.

[30]. El componente gráfico, que es de suma importancia tanto para nuestra asignatura como para la formación disciplinar, en tanto es el principal recurso comunicacional que los futuros profesionales han de utilizar.

[31]. Por razones de formato, -orientación apaisada de la hoja, doble faz-, no se insertan en este trabajo las muestras del año '96.

[32]. En las carreras de Arquitectura y Diseño, llamamos Nivelación al proceso por el cual el cuerpo docente "expone" los trabajos de sus alumnos al resto del Taller, y se realizan comparaciones tendientes a clasificar en estándares objetivables los resultados de los procesos de aprendizaje. Esta dinámica, utilizada habitualmente para los Trabajos prácticos, fue incorporada a la corrección de las Evaluaciones, de modo que cada auxiliar, luego de un primer proceso de corrección, realiza la nivelación con el resto de los auxiliares.

[33]. La palabra *rol*, es la denominación con que se caracteriza este tipo de juegos, y en algunas ocasiones ha sido tomada como sinónimo de "juegos de aventura", si bien existen diferencias entre ambos. Dado que su uso está directamente asociado a la herramienta de la computadora, y, además, su práctica ha quedado en sus inicios limitada a un público adolescente por fuera de los ámbitos escolares, sus aplicaciones didácticas son todavía bastante poco explotadas.
La principal diferencia entre los Juegos de Aventura y los Juegos de Rol, reside en el hecho que mientras los primeros plantean una historia, donde el jugador es uno de los personajes, el protagonista de esa historia, que incluso puede incrementar habilidades o poderes a lo largo del juego, en los segundos, (su origen no estuvo en la computadora, sino que fue su éxito lo que los llevó a la pantalla), hay que destacar que la historia es prácticamente inexistente y cada jugador elige el personaje y selecciona sus habilidades; aquí, la dinámica del juego es controlada por un "experto", el cual describe los escenarios y situaciones en los que el protagonista ha de jugar y en el cual deberá tomar sus decisiones.
[34]. No es intención de este trabajo teorizar sobre la aplicación de las técnicas de Juegos de Rol y de Aventuras en la didáctica universitaria, sino tan sólo dar cuenta de dónde se halló inspiración para utilizar algunos nuevos recursos, conscientes de las limitaciones que sin duda tenemos en estas adaptaciones.
[35]. Nos referimos a juegos ambientados en un contexto medieval, como King Quest, Daggerfall etc.
[36]. María Cristina Martínez, op.cit.
[37]. María Cristina Martínez; op.cit.
[38].Dietel, Herman y Knuth (1991),..." En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, op.cit., señalan que "... la Validez de significado se centra, en particular, en la relación que se establece desde la perspectiva de los estudiantes, entre el programa y los instrumentos de evaluación, por un lado, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el otro
[39]. Por razones de espacio, no se incluyen todas las encuestas de opinión año 2000.
[40]. Schultz. , Margarita. *La estética y el soporte digital: tiempo, espacio y creatividad, los caminos de Internet en educación.* En: La Ferla, Jorge (1998). Arte audiovisual: tecnologías y discursos. Buenos Aires, Eudeba.
[41]. El escritor italiano falleció poco tiempo antes.
[42]. Calvino, Italo. (1998) Seis Propuestas para el próximo milenio. Madrid, Siruela.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Álvarez Méndez, JM. (1995), "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo", en Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.
Battisti, E. (1980) Arquitectura, ideología y ciencia. Teoría y práctica de la disciplina de proyecto. España, Blume.
Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M. (1996). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapeluz.
Bruner, J. (1997). La educación: puerta de la cultura. Madrid, Visor.
Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.

Camilloni, A y otras (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós educador.
Camilloni, A. y otros. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós:
De Ketele, JM. (1984). Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid, Visor.
Díaz Barriga, A. (1994). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Aique.
Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Paidós educador.
Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Buenos Aires, Paidós.
Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. Barcelona, Paidós.
Gardner, H. (1990). Educación artística y desarrollo humano. Paidós educador.
Gardner, H. (1998) Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad. España, Paidós
Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Amorrotu.
Krotsch, P. y Puigrós, A. (1994). Universidad y evaluación. Estado del debate. Buenos Aires, Aique.
Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.
Litwin, E. (1998). "La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria". Separata. Educación, Vol. VII, N 13.
Litwin, E. (coord.) (1997). Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires, ateneo.
Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Barcelona, Gedisa.
Pozo, J I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza.

Anexos

Año 1987

Muestra 1

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
1	A87	100	Taller	Voz-pizarra	Titular

Tema 2:
a) Defina y ejemplifique las ideas de medio ambiente y equilibrio ecológico de un ambiente.
b) Desarrolle y grafique el tipo de casa unifamiliar romana (domus).
c) Comente y grafique un asentamiento "efímero" de una cultura de cazadores recolectores.
d) Defina y comente un ejemplo de cultura agrícola primitiva.

Año 1988

Muestra 2

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
2	A88	150	Taller	Voz-pizarra	Titular

Tema 1:
a) Describa una ciudad perteneciente a las culturas precolombinas mesoamericanas. Detalle:-organización urbana y trazado.-centros comunitarios y ceremoniales.-formas de gobierno e instituciones.
b) Mencione el proceso histórico de fundación de ciudades en el territorio bonaerense, ejemplifique.
c) Describa y grafique el parcelamiento urbano, y un tipo de vivienda colonial americana.

Año 1989

Muestra 3

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
3	A89	180	Taller	Copias por auxiliares	Titular-JTP

Tema 1:
1- Ciudad griega: elija un ejemplo de ciudad griega y desarrolle: a) Orígenes, geografía, territorio, elementos urbanos y estructura urbana (gráficamente), límites, vías de comunicación, centros, trazados, barrios y sectores, principales espacios públicos. b) La idea de polis, lo jurídico, la condición de ciudadano, clases sociales, la vida política y su correlato espacial, lo religioso en su manifestación arquitectónica.
2- Ciudad medieval. La vivienda: elija una ciudad medieval y desarrolle: a) noción de feudalismo, relación señor-campesino, la ciudad y el campo. B) vivienda: grafique y desarrolle: uso y distribución espacial, vida cotidiana, roles familiares, tecnología y materiales.

Años 1990/91

Muestra 4

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
4	A90	190	Taller	Copias individuales	JTP

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"
Cátedra: arqtos. Torres Cano-Garamendy-Martínez

FECHA..... TEMA.....
APELLIDO Y NOMBRE.....
CARRERA..... EVALUACIÓN.....

1-Definir conceptualmente una cultura de tipo nómada, explicando dicho concepto con un mínimo de tres argumentaciones. 2-Definir el concepto de cultura material, abarcando por lo menos tres aspectos inherentes al mismo. 3-Elaborar un análisis (teórico-gráfico) de una cultura nómada a elección, basándose en el siguiente esquema: Organización social y económica: organización socio-familiar / Roles, y división del trabajo/ Economía y subsistencia. Cultura simbólica: cosmovisión/ ritos/ Prácticas culturales. Cultura material: objetos/herramientas/tecnología/artesanías.

Muestra 5

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
5	A91	190	Taller	Copias individuales	JTP

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"
Cátedra: arqtos. Torres Cano-Garamendy-Martínez

PARCIAL 3 TEMA 2
APELLIDO Y NOMBRE .....
AYUDANTE.....EVALUACIÓN.....

1- EL ARQUITECTO DEL MOVIMIENTO MODERNO
1.1- Seleccione un arquitecto representativo del movimiento moderno y exponga por lo menos tres postulados teóricos o ideas respecto de la arquitectura.
2- LA TORRE DE OFICINAS O HABITACIONAL. La unidad habitacional de Marsella (Le Corbusier) o el edificio Seagram (Mies Ván Der Rohe).
2.1- Ubica la obra en tiempo y lugar.
2.2- Argumenta con un mínimo de tres razones por las cuales la obra se considera moderna.
2.3- Por medio de croquis de plantas, cortes y vistas, analizar la propuesta formal, funcional y tecnológica.
3- EL AUTOMÓVIL.
3.1- Enuncia por lo menos dos razones por las cuales el automóvil se considera un símbolo de la modernidad.
3.2- Explica a través del ejemplo del automóvil, el concepto de la producción en serie.
4- EL MUEBLE MODERNO.
4.1- Elabora por lo menos dos razones por las cuales el diseño de muebles participa del movimiento moderno.
4.2- Analiza un mueble a elección, consignando: objeto-autor-materiales-función.
5- EL MOVIMIENTO MODERNO-señala con una o más cruces las opciones correctas:
5.1- La arquitectura del Movimiento Moderno se inspiró en:

La escultura ☐
La pintura ☐
La música ☐
La poesía ☐

5.2- Una de las consignas del Movimiento Moderno fue:

Volver a las formas del pasado clásico ☐
Recuperar las formas del pasado clásico ☐
Romper con las formas del pasado clásico ☐

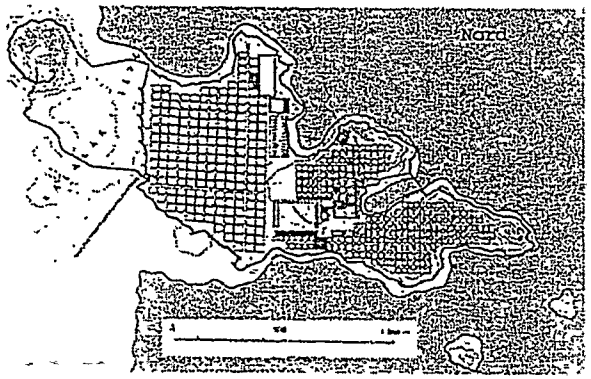
Muestra 6

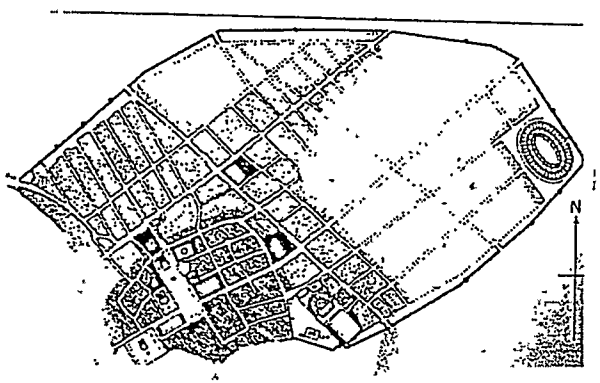
NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
6	A92 A93	170	Taller	Copias individuales	J.T.P.

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"
Cátedra: arqtos. Torres Cano-Garamendy-Martínez
PARCIAL 2 . LA CIUDAD / SOCIEDADES URBANAS

ALUMNO.....AYUDANTE.....
NOTA.....

1) Identifique las siguientes trazas urbanas según corresponda (ciudad griega clásica, romana imperial, medieval) y argumente con un mínimo de tres razones en cada caso.
2) Desarrolle gráficamente la vivienda en ambos ejemplos (corte, planta, vista). Indique usos y materiales.





3) Desarrolle esquemáticamente un espacio público en una ciudad de América precolombina / explique su uso.
4) Desarrolle esquemáticamente la estructura social medieval / identifique cada sector de poder con su correlato espacial.
5) Establezca por lo menos tres elementos necesarios en el paso de una aldea a ciudad.

Año 1994

Muestra 7

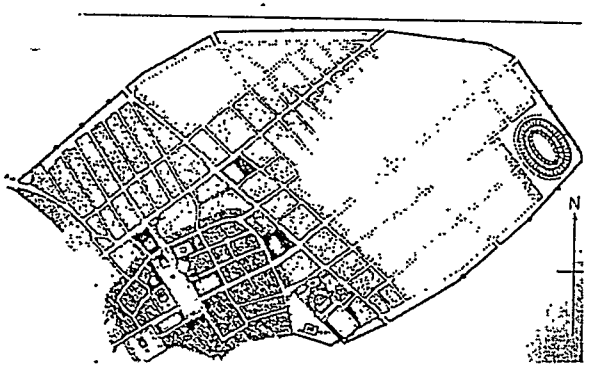
NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
7	A94	(1)	Taller	Copias individuales	J.T.P.

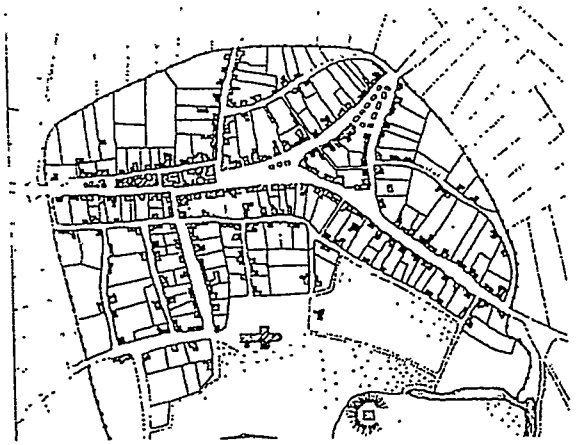
INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"
Cátedra: arqtos. Torres Carró-Garamendy-Martínez

APELLIDO Y NOMBRE: .....
CONDICIÓN: LIBRE O REGULAR EXAMEN FINAL

1) LA CIUDAD/SOCIEDADES URBANAS: identifique las siguientes trazas urbanas y señale con falso o verdadero según corresponda: *A CIUDAD ROMANA* / B: *CIUDAD MEDIEVAL*. En cada caso fundamente con un mínimo de dos razones su elección.

A





B

2) SELECCIONE UNA DE ELLAS Y DESARROLLE:
A: elementos de la traza urbana / B: principales espacios públicos / C: Plantas y cortes de una vivienda, indicando usos y materiales.

3) DESARROLLE ESQUEMÁTICAMENTE LA ESTRUCTURA SOCIAL MEDIEVAL.

4) MAR DEL PLATA/ LAS RAMBLAS.
Mencione y describa brevemente cada una de ellas.

4) SOCIEDADES PRE-URBANAS. Defina los siguientes conceptos:
Cultura material-cultura simbólica- cosmovisión-hábitat-asentamiento-medio ambiente natural y modificado.

5) LA MODERNIDAD.
A) Seleccione un arquitecto representativo y analice una obra en planta y corte / defina por lo menos tres postulados teóricos del autor.
B) El mueble: seleccione por lo menos dos ejemplos, grafique y comente.
C) El automóvil: desarrolle por lo menos dos razones por las cuales el automóvil participa de la modernidad.

1. El número de inscriptos a cada mesa de exámen.

Año 1995

Muestras 8 y 9

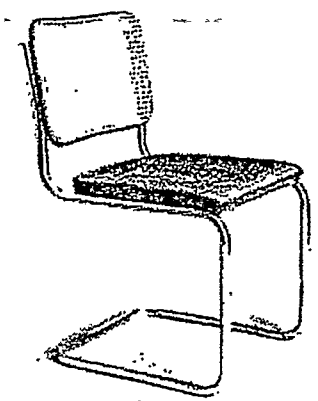
NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
8	D95	108	Taller	Copias indiv.	JTP

PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 1
PARCIAL 2 LA CIUDAD / SOCIEDADES URBANAS
Arq. M.torres Cano - Arq. Juan Garamendy - Arq.cristina Martínez

ALUMNO [ ] AYUDANTE [ ] NOTA

CARRERA: DISEÑO INDUSTRIAL

1- CIUDAD ANTIGUA/ toma un ejemplo a elección y desarrolla: ubicación témporo-espacial/referencias sobre la idea de la muerte en dicha cultura/croquis de un objeto significativo con datos sobre: uso, significado y materialización.
2- CIUDAD GRIEGA/ la escultura: señala qué principios religioso-filosóficos se aplican al diseño.
3- CIUDAD DEL 1500/ la pintura, los textiles, la navegación. Dado un tema a tu elección desarrolla: croquis de un objeto representativo y por lo menos tres referencias significativas.
4- REVOLUCIÓN INDUSTRIAL/ Explica la diferencia entre producción artesanal e industrial a través de un objeto de diseño.
5- IDENTIFICA EL SIGUIENTE DISEÑO (art nouveau/movimiento moderno/modernismo) y argumenta con un mínimo de tres razones.



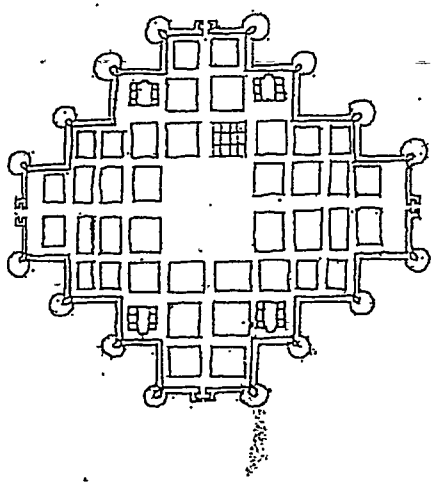
NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
9	A95	112	Taller	Copias indiv.	JTP

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"
PARCIAL 2 LA CIUDAD / SOCIEDADES URBANAS
Arq. M.torres Cano - Arq. Juan Garamendy - Arq.cristina Martínez

ALUMNO [ ] AYUDANTE [ ] NOTA

CARRERA: ARQUITECTURA

1- CIUDAD ANTIGUA/ toma un ejemplo a elección y desarrolla: ubicación témporo-espacial/referencias sobre la idea de la muerte en dicha cultura/croquis de un elemento urbano significativo con datos sobre: uso, significado y materialización.
2- CIUDAD GRIEGA/ Explica el concepto de Polis y cómo se materializa este concepto en la generación de espacios públicos.
3- CIUDAD MEDIEVAL/ Explica el concepto de feudalismo y el papel que juega el mercado en la vida urbana.
4- CIUDAD ROMANA/ desarrolla: ubicación témporo-espacial/ grafica y desarrolla: un espacio público significativo/ planta y corte de una vivienda.
5- IDENTIFICA LA SIGUIENTE TRAZA URBANA (ciudad griega, romana, medieval, precolombina, renacentista) y argumenta con un mínimo de tres razones.



Años 1996/'97

Muestras 10/11/12/13

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
10	A96	106	Taller	Copias indiv.	JTP

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
11	D96	110	Taller	Copias indiv.	JTP

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
12	A97	110	Taller	Copias indiv.	JTP

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
13	D97	130	Taller	Copias indiv.	JTP

Por razones de formato, -orientación apaisada de la hoja, doble faz-, no se insertan en este trabajo las muestras del año '96.

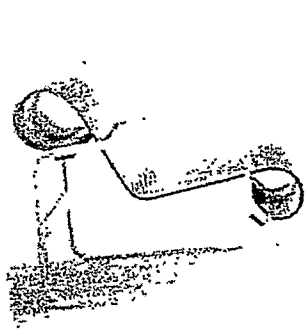
PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO UNO

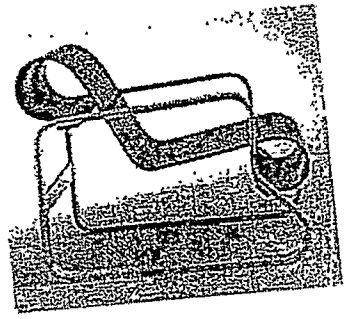
Nombre y apellido del AYUDANTE:.....
Nombre y apellido del ALUMNO :.....
N de matrícula:..... Evaluación:.....

Esta es una evaluación a libro abierto; ha sido diseñada con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento, a través del análisis reflexivo. Se sugiere leer toda la evaluación antes de comenzar a trabajar, para obtener una visión global de la misma, y poder estimar los tiempos necesarios.

Observa el siguiente diseño e indica:

	Valor
Autor, nombre de la obra, año del diseño	0,50
El diseño corresponde al Movimiento Moderno o al Modernismo? Argumenta con dos razones.	1,00
Enuncia por lo menos dos postulados del movimiento en el cual se encolumna el autor del diseño.	2,00
Explica dos postulados teóricos del autor, que se evidencien en esta obra.	1,50
Busca y croquiza un diseño del mismo autor en el cual se materialicen los mismos postulados.	1,50
Busca y croquiza un diseño de otro autor que responda al mismo movimiento y argumenta con dos razones a tu elección.	2,00
Explica qué relación proponen estos diseñadores entre arquitectura y equipamiento.	1,50





Años 1996/'97

Muestras 16 y 17

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
16	A99	94	Taller	Copias indiv.	Adjunta / Auxiliares

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"

Nombre y apellido del AYUDANTE:.....
Nombre y apellido del ALUMNO :.....
N de matrícula:..... Evaluación:.....

Felicitaciones!! Has sido pre-seleccionado para realizar una beca de iniciación en restauración arquitectónica. Lo que sigue, es la prueba de admisión final, y lo que en ella se evalúa no son sólo tus conocimientos, sino también la elección que hagas de los croquis a realizar, el material de consulta que has traído y las estrategias que uses para resolver cada situación. SUERTE!!!

Ejercicio número uno	valor 3/3	Evaluación.../3

Imagina que estás al frente de una expedición de reconstrucción arqueológica a una zona del Golfo Pérsico, donde se hallan vestigios de las primeras ciudades-estado. Tu tarea será:

a) Definir la zona a visitar, y dar información témporo-espacial que permita hacer una primera aproximación al sitio.
b) Seleccionar un sector urbano significativo a ser reconstruido, y dar la información teórico-gráfico (croquis) más detallada para comenzar los trabajos. La misma, ha de incluir datos sobre significado y uso del sitio, materiales y técnicas constructivas.
c) Uno de tus ayudantes, encuentra en las excavaciones, un pequeño objeto, el cual debes croquizar y describir antes de enviarlo al museo.

Ejercicio número dos	valor 6/6	Evaluación.../6

Imagina que estás a cargo del ordenamiento de un sector del museo, dedicado a culturas del mundo antiguo (ciudades griegas y romanas). Tu tarea será:

a) Realizar un croquis de una ciudad griega y una romana, y, en cada caso:
   - Identificar sectores urbanos significativos y dar información témporo-espacial sobre cada cultura.
   - Referir: Para la cultura romana, los ritos fundacionales característicos. Para la ciudad griega el sentido de la acrópolis dentro de la estructura urbana. Escoger y describir dos espacios urbanos comparables en ambas culturas, por su uso y significado.
b) Desarrollar en cada caso, el tipo de vivienda unifamiliar característico, dando toda la información teórico-gráfica sobre: esquemas formales y funcionales, usos y significados, materiales y tecnologías constructivas.

Ejercicio número tres	valor 1/1	Evaluación.../1

En esta prueba, has trabajado sobre tres culturas diferentes; cada una de ellas, nos ha dejado herencia constructivo-tecnológica. Elige una de ellas, y explica qué técnica constructiva desarrollaron de manera innovadora, y cuál/es es su uso actual.

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
16	A99	94	Taller	Copias indiv.	Adjunta / Auxiliares

PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO UNO

Nombre y apellido del AYUDANTE:.....
Nombre y apellido del ALUMNO :.....
N de matrícula:..... Evaluación:.....

Felicitaciones!! Has sido pre-seleccionado para realizar una beca de iniciación en LA ESCUELA DE DISEÑO DE MILÁN. Lo que sigue, es la prueba de admisión final, y lo que en ella se evalúa no son sólo tus conocimientos, sino también la elección que hagas de los croquis a realizar, el material de consulta que has traído y las estrategias que uses para resolver cada situación. SUERTE!!!

Ejercicio número uno	valor 3/3	Evaluación.../3

Imaginá que estás al frente de la muestra anual de objetos inspirados en diseños provenientes de una zona del Golfo Pérsico, donde se hallan vestigios de las primeras ciudades-estado. Tu tarea será:

a) Definir la zona referida, y dar información témporo-espacial que permita tener una primera aproximación contextual.
b) Seleccionar un objeto a reproducir en el catálogo de la muestra, el cual debes croquizar y describir detalladamente, con datos sobre significado y uso del mismo, materiales y técnicas constructivas.
c) Reproducir un croquis del principal elemento urbano de estas primeras ciudades-estado, como imagen de cierre del catálogo.

Ejercicio número dos	valor 6/6	Evaluación.../6

Imagina que dicha muestra anual, tiene un stand de venta de objetos inspirados en diseños de las culturas del mundo antiguo (griegas y romanas). Tu tarea será:

a) Realizar un croquis de una ciudad griega y una romana, y, en cada caso:
   - Identificar sectores urbanos significativos y dar información témporo-espacial sobre cada cultura.
   - Referir: Para la cultura romana, los ritos fundacionales característicos. Para la ciudad griega el sentido de la acrópolis dentro de la estructura urbana. Escoger y describir dos espacios urbanos comparables en ambas culturas, por su uso y significado.
b) Desarrollar en cada caso, el tipo de vivienda unifamiliar característico, dando toda la información teórico-gráfica sobre: esquemas formales y funcionales, usos y significados, materiales y tecnologías constructivas.

Ejercicio número tres	valor 1/1	Evaluación.../1

En esta prueba, has trabajado sobre tres culturas diferentes. Cada una ha dejado su herencia en el diseño de objetos. Selecciona una cultura y explica qué técnica desarrollaron de manera innovadora, y cuál/es es su uso actual.

Año 2000

Muestras 18 y 19

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
18	A/D'00	330	Taller	Copias indiv.	Adjunto / Auxiliares

I.H.A.»A» INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA
P. C. 1 PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 1 - DISEÑO

Nombre y Apellido	Ayudante
Seminario: ciudad y utopia	Carrera :

Imaginemos que estás trabajando en una agencia de viajes. Tu tarea consiste en acompañar a un grupo de turistas argentinos por Europa y ésta es una de las escalas. De vos depende el éxito del viaje.¡Suerte!
- ESCALA 1-INGLATERRA-Visitarán Londres y Manchester, pero antes debes:
1- Ubicar temporalmente el inicio de la Revolución industrial y elaborar una síntesis teórica gráfica con los cambios más significativos operados a partir del siglo XV en Europa, a fin de ubicarse históricamente.
2- Explicar el concepto que desarrollan autores como Eric Hobsbawm cuando hablan en términos de revolución económico-social.
3- Explicar desde tu perspectiva, cómo afectó la revolución industrial el desarrollo de nuestras disciplinas y qué cambios tecnológicos posibilitaron su desarrollo.

- Imaginemos que tenés la posibilidad de acceder a una beca en una Universidad Europea; el tema a desarrollar: ciudad y utopía. Para ello, debes enviar una Propuesta Urbana, que desarrolle una de estas dos opciones:
- Proyecto utópico del Renacimiento y el Movimiento Moderno.
- Proyecto utópico de la Revolución Industrial y el Movimiento Moderno.

Requisitos indispensables de la propuesta
-En lo teórico, debes desarrollar una nueva propuesta de organización social, económica y política con sus respectivos fragmentos urbanos. Darle un nombre a la propuesta y fundamentarlo.
-En lo gráfico, debes incluir planta y corte de la propuesta urbana, con sus características referenciadas (estructura urbana, barrios, edificios públicos, centros de producción etc.). Elegir un fragmento urbano, y analizarlo teórico y gráficamente.

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
19	A/D'00	330	Taller	Copias indiv.	Adjunto / Auxiliares

I.H.A.»A» INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA
P. C. 1 PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO 1 - DISEÑO

NOTA

Nombre y Apellido	Ayudante
Carrera:	

1- Ciudad-*La construcción de los espacios.*
a- realizar una comparación teórico-gráfica de los sistemas constructivos en la ciudad mesopotámica, la ciudad griega clásica y la ciudad romana imperial.

2- Ciudad clásica griega –*La materialización de las ideas.*
a- explicar el concepto de belleza en la sociedad griega clásica.
b- explicar la diferencia entre cosmética y comótica-
c- seleccionar y analizar un espacio urbano significativo o un objeto explicando cómo se materializaba dicho concepto.

3- Ciudad clásica griega y romana imperial - *La sociedad en la construcción de los espacios urbanos:* realizar un cuadro analitico comparativo (teórico-gráfico) sobre templos griegos y romanos considerando los siguientes aspectos:
a- concepción cultural del templo
b- croquis de los distintos tipos (planta rectangular, circular etc.)
c- análisis de su implantación en la estructura urbana (exento y escorzado/frontal y adosado).
d- características constructivas (tecnologías y sistemas constructivos; su relación con la forma, espacialidad).
e- la funcionalidad en relación con las prácticas religiosas (accesible, inaccesible, etc.).
f- continuidad histórica de alguna tipología de templo (la basílica).

4- Ciudad romana imperial - *El mito fundacional:*
a- explicar el sentido del mito fundacional en el urbanismo romano.
b- enumerar, analizar y ubicar espacialmente (croquis urbano) los distintos elementos que lo componen.

5- Clasicidad y sociedad- *La publicidad y el recurso clásico.*
a- explicar el recurso publicitario de apelar a lo iconos clásicos.
b- identificar elementos (indumentaria-arquitectura) y su significación cultural. Ejemplificar y graficar.

Año 2001

Muestras 20 y 21

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
20	D '01	207	Taller	Copias indiv.	Adjunta / Auxiliares

PENSAMIENTO CONTEMPORANEO UNO

Nombre y apellido del AYUDANTE:.....
Nombre y apellido del ALUMNO:.....
N de matrícula:..... Evaluación:.....

Imaginemos que están frente a una prueba de admisión a un empleo particular: asesorar a coleccionistas de arte; el desafío es dar la mejor respuesta a un comprador de arte antiguo. La idea es trabajar en equipo, usando todos los recursos a tu disposición, en un tiempo de aproximadamente dos horas.

Cultura mesopotámica

Tu coleccionista desea adquirir un objeto característico de la cultura mesopotámica y tu tarea será:

1- Dar una breve información témporo-espacial sobre dicha cultura, que contenga información relevante sobre el objeto a comprar.
2- Dar por lo menos dos razones convincentes para demostrar que el Vaso de Uruk que desea adquirir es legítimo.
3- Describir teórico-gráficamente el Zigurat de UR, y explicar el sentido de la expresión « montículo celestial» .

Cultura griega

Tu coleccionista ha de adquirir una réplica de silla griega, y tu tarea será:

1- Dar una breve información témporo-espacial sobre dicha cultura.
2- Sugerir un tipo de silla, y describirla teórico-gráficamente en sus aspectos formales y constructivos.
3- Croquizar la vivienda típica griega y describirla teórico-gráficamente en sus aspectos formales y funcionales.

Cultura romana

Tu coleccionista desea lo asesores para ambientar un sector de su nueva vivienda, a la manera de un interior romano. Tu tarea será:

1- Dar una breve información témporo-espacial sobre dicha cultura.
2- Sugerir por lo menos tres objetos y describirlos teórico-gráficamente en sus aspectos formales y tecnológicos.
3- Explicar gráficamente, por comparación con la vivienda griega, la vivienda unifamiliar romana.

NÚMERO	CODIGO	MATRÍCULA	LUGAR	RECURSOS	RESPONSABLE
20	D '01	207	Taller	Copias indiv.	Adjunta / Auxiliares

INTRODUCCION A LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA "A"

Nombre y apellido del AYUDANTE:.....
Nombre y apellido del ALUMNO:.....
N de matrícula:..... Evaluación:.....

Imaginemos que están frente a una prueba de admisión a un empleo particular: asesorar a un contingente de turistas; el desafío es dar las mejores respuestas desde tu condición de estudiante de arquitectura. La idea es trabajar en equipo, usando todos los recursos a tu disposición, en un tiempo de aproximadamente dos horas.

Cultura mesopotámica

En la primera escala del viaje, han de recorrer los antiguos territorios mesopotámicos, la zona del actual Golfo Pérsico y tu tarea será:

1- Dar una breve información témporo-espacial sobre dicha cultura, que contenga información relevante sobre el sitio a visitar.
2- Explicar el sentido de ciudad-estado en dicha cultura.
3- Describir teórico-gráficamente el Zigurat de UR, y explicar el sentido de la expresión « montículo celestial". Dar información relevante sobre el sistema constructivo mesopotámico.

Cultura griega

Han llegado a la ciudad de Atenas en plena noche, y debes anticipar el recorrido de la mañana siguiente. Tu tarea será:

1- Dar una breve información témporo-espacial sobre esta ciudad en su momento de mayor esplendor.
2- Elaborar un croquis de la ciudad que señale los principales espacios públicos con sus respectivos usos.
3- Croquizar la vivienda típica griega y describirla teórico-gráficamente en sus aspectos formales, funcionales y constructivos.

Cultura romana

El dicho «*todos los caminos conducen a Roma*", en este caso no se cumple. Los vuelos se hallan suspendidos, y, con cuatro horas de demora en el aeropuerto tu tarea será:

1- Esquematizar en un mapa, la extensión del Imperio Romano y dar una breve información témporo-espacial sobre dicha cultura.
2- Anticipar teórico-gráficamente la visita al Coliseo, dando la información más completa que puedas en sus aspectos formales, constructivos y simbólicos.
3- Ya que se alojarán en una reciclada insulae romana convertida en albergue, deberás reconstruir gráficamente su aspecto original, explicitar sistema constructivo, función, materiales, etc.

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: SEMINARIO CURRICULAR "La persona con discapacidad en el contexto social".

Laura Liliana Di Clemente, Verónica Anahí Fernández y Claudia Iris López[1]

RESUMEN

El presente trabajo expone desde una perspectiva retrospectiva y transversal una experiencia de enseñanza y aprendizaje llevada a cabo en la Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social.

Se realizó el análisis y evaluación del Seminario curricular, "La persona con discapacidad en el contexto social", de los ciclos lectivos de 1997 al 2000 en lo concerniente a su planificación y enseñanza desde el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como un proceso de autoevaluación de la práctica docente. El análisis permitió seleccionar y aplicar mejores estrategias para la enseñanza del Seminario. Se presentó un nuevo diseño para el año académico 2001, entendiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se construye sobre la base de la experiencia previa y el planteo de nuevos interrogantes que permitan una transformación del mismo con sentido creativo.

Palabras claves: CARRERA DE TERAPIA OCUPACIONAL - PRÁCTICA DOCENTE - AUTOEVALUACIÓN - ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

SUMMARY

This paper presents a teaching and learning experience carried out at the Occupational Therapy Course of the "Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social" (Health Sciences and Social Work Faculty) from a retrospective and transversal perspective.

The curricular Seminar entitled "The Disabled Person in the Social Context" of the academic years 1997 to 2000 was analyzed and evaluated regarding its planning and teaching, from a conceptual framework of Teaching for Comprehension, as a process of self-evaluation of the teaching practice. The analysis enabled the selection and application of better teaching strategies for the Seminar. A new design was presented for the acedemic year 2001, understanding that the teaching and learning process is built on the foundation of previous experiences and the posing of new questions that enable its creative transformation.

Key words: OCCUPATIONAL THERAPY CAREER - TEACHING PRACTICE - SELF-EVALUATION - TEACHING FOR COMPREHENSION.