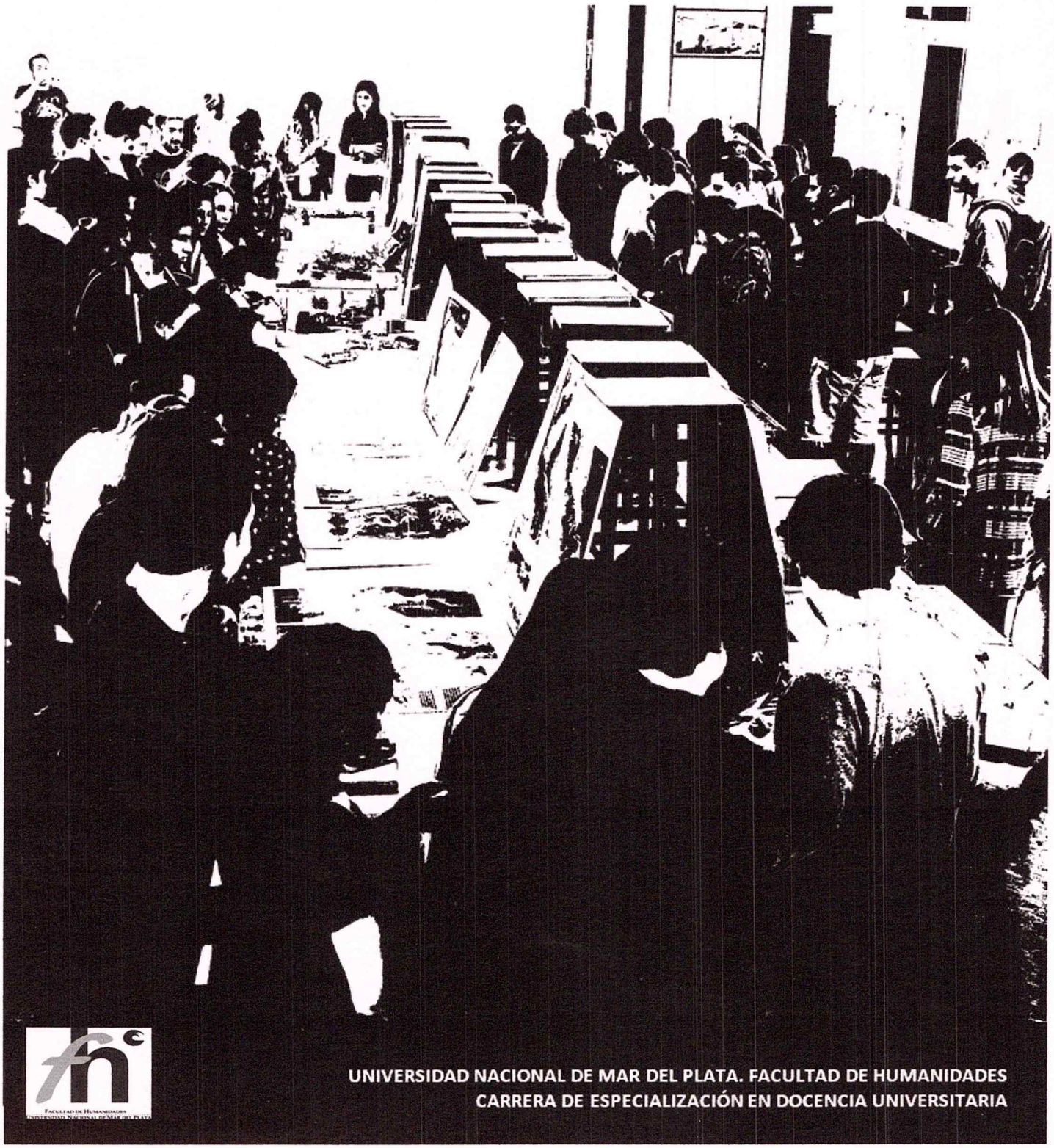
# CONSTRUCCIÓN DE LA NOTA DE ACREDITACIÓN EN EL ÁREA PROYECTUAL

## *ACCIONES E INTERPRETACIONES DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN*

*alumna:* **ROXANA SOPRANO**
*directora:* **ALFONSINA GUARDIA**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA. FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

# CONSTRUCCIÓN DE LA NOTA DE ACREDITACIÓN EN EL ÁREA PROYECTUAL. ACCIONES E INTERPRETACIONES DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN.

ALUMNA: **Roxana Edith Soprano**

DIRECTORA: **Alfonsina Guardia**

**2015-2016.**
**Presentación 2018**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE HUMANIDADES.**

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

**Dedicatoria**

A mi familia de sangre y de elección.

**Agradecimiento**

En especial a todos los docentes y estudiantes que acompañaron mi formación, en las prácticas formales y los espacios diarios de trabajo.

## Contenido


Resumen ..... 7
Capítulo 1: El espacio de trabajo. Aproximaciones institucionales: UNMDP, FAUD, ICVA.. 8
Introducción ..... 8
Contexto y antecedentes ..... 13
Ordenanzas institucionales que definen la carrera desde la universidad. ..... 13
Normas que inciden desde la profesión ..... 17
Objetivos formativos de la FAUD para la carrera de arquitectura ..... 18
Estructura institucional ..... 19
Los Departamentos y Áreas ..... 19
ICVA. Antecedentes. Breve historia de la materia. ..... 22
Aspectos para comprender la propuesta general de ICVA ..... 26
Fundamentos para la definición de trayectos cognitivos. ..... 26
Los Objetivos. ..... 31
Ejes Organizadores. Fusión cooperativa versus disociación o ensamble forzado. ..... 32
Capítulo 2: Normativa y promoción ..... 34
Sistema de calificaciones ..... 35
Sistema de Registro de las Actividades Curriculares Universitarias UNMDP ..... 36
Reglamento de Trabajos Prácticos del Área Diseño Arquitectónico ..... 38
Regímenes de promoción en la FAUD ..... 39
Condiciones de inscripción y cursado. ..... 40
Organización de las actividades. ..... 41
Características del cursado ..... 42
La calificación. ..... 43
Operatividad formulada para la evaluación ..... 44
El examen libre. ..... 45
Reglamento de mesas examinadoras de la FAUD ..... 45
Características generales del plan de estudios de la carrera de Arquitectura ..... 48
Plan de estudios y correlatividades ..... 50
El Calendario Académico ..... 50
Aspectos específicos de la puesta en acción en ICVA. Convenio de Promoción. ..... 54
Asistencia y Trabajo en Taller ..... 56
Evaluación en general. ..... 57
Instancias de evaluación formales conducentes a nota. ..... 57
Capítulo 3: Nuestro universo: la cátedra ..... 60
Las entrevistas ..... 67
Capítulo 4: Experiencias personales, caminos que dejan huella. ..... 70
Tatiana ..... 70
Pedro ..... 71
Andrés ..... 73
Katia ..... 76
Manuela ..... 76
Mariano ..... 78
Mónica ..... 78

Silvia ..... 79
Patricia ..... 81
A otro tipo de presente en el relato. ..... 82
Capítulo 5: Hoy "Entrega". Recepción del trabajo práctico final. ..... 84
La recepción ..... 86
Diferentes modos. Fecha desdoblada. ..... 87
El completamiento ..... 88
Resolución de situaciones conflictivas ..... 89
Situaciones personales menores generales. ..... 90
Situaciones mayores personales. ..... 91
En relación a las mediaciones informatizadas. ..... 92
Actitudes docentes manifiestas ..... 93
Actitud colaborativa y acompañamiento. ..... 93
Ansiedad y expectativas. ..... 95
Estudiantes que no se han presentado todavía ..... 97
Acomodar los trabajos. ..... 97
Capítulo 6: Conformando indicadores comunes. Construcción grupal de referente y Etapa de Evaluación Intragrupo. ..... 99
Coordinar tiempos ..... 100
El Trabajo Nivelador conjunto ..... 101
De a pares con pares ..... 104
Emprender la tarea particular ..... 107
La planilla de evaluación en el TPF ..... 108
Características. ..... 108
Uso anticipado en el TPF ..... 110
Planilla y vuelo de pterodáctilo ..... 110
Mecanismos de regulación ..... 113
Trabajo referente común. ..... 113
Trabajos referentes intragrupo. ..... 113
Consulta personal. ..... 114
Proceso reflexivo y ajuste ..... 115
En suspenso. ..... 116
Capítulo 7: La "escalera". Lugar de acuerdos docentes y consideración del proceso del estudiante ..... 118
Descripción del proceso. ..... 120
Acomodar para ver ..... 123
Las cuatro escaleras ..... 124
De una rampa a una escalera. E1. ..... 124
Veinte escalones. E2 ..... 125
Diez escalones. E3. ..... 126
La última escalera: E4. ..... 129
El proceso en notas. ..... 130
El concepto. ..... 131
Calificación final. La nota de acreditación ..... 133
Migraciones ..... 135
Conocernos ..... 137
Metodología de abordaje ..... 141

Zona límite de cumplimiento de objetivos..... 142
Recuperatorios. ..... 145
Sentimientos en la evaluación general. ..... 149
Tiempos. ..... 151
Capítulo 8: Exposiciones. Intercambio y aprendizaje..... 155
Ya está anunciado: Entrega de Notas y devolución de trabajos. ..... 157
Charla a Taller..... 159
Expo final ..... 160
Los que observan..... 161
Los que exponen..... 163
Los diálogos sobre el trabajo..... 164
Construir parámetros y autoevaluación..... 165
Expo inicial..... 166
Expo periódica. ..... 168
Expo con actividades pautadas. ..... 173
Análisis hacia la comprensión. ..... 173
Exposición y autoevaluación. ..... 174
Expo virtual..... 177
Expo anual FAUD. ..... 179
Capitulo 9: Casi el final. La Devolución..... 180
Devolución..... 181
La planilla de evaluación como soporte. ..... 185
El interés del estudiante..... 187
Comprensión de la explicación..... 191
Reflexión, valoración ..... 194
Proponer la reflexión..... 195
Reconocer el logro..... 196
Situaciones ideales imaginadas..... 200
Un souvenir ..... 201
Fin de ciclo, el vínculo no termina..... 202
Los saludos. ..... 202
El docente estudiante..... 204
Sentimientos del cierre ..... 206
Bibliografía..... 209

## Resumen

La formación de posgrado específica en la docencia universitaria, posibilita esencialmente un aporte significativo en la realidad de acción profesional docente. El trabajo pretende centrarse en la nota de acreditación como un hito, punto de intersección entre las variables contextuales institucionales y la propuesta, entre el docente y el alumno. La calificación final, en apariencia algo administrativo, numérico, puede sin embargo dar a traslucir mucha de la historia que lleva dentro. Implica mirar en el interior de la nota y esto, en el escenario y bambalinas de una cátedra.

Se dispone entorno a la asignatura "Introducción a la Comunicación Visual", Ciclo Introductorio, Área Proyectual, de la carrera de Arquitectura, Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El universo de estudio es el grupo docente de esta cátedra durante el año 2014, en la actividad de evaluación.

Supone que en las acciones emprendidas por una cátedra, en una Institución concreta, es posible atisbar la complejidad de la evaluación, revisada a la luz de las acciones y reflexiones en y sobre ella realizadas, procurando reconocer una evaluación formativa y continua; para estudiantes y docentes. Observa el proceso de evaluación construido por una cátedra, relevando sus actividades y recupera aspectos vivenciales de los integrantes de la cátedra, a través de sus percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones.

Una nota de acreditación puede asemejarse a una foto, estática, pero aun así es mejor si se considera como un cuadro de un film, una muestra de una secuencia de movimientos, de vivencias, de trayectos. Ese número surge de una manera de evaluar, y esto a su vez de un posicionamiento teórico al respecto. Hay un proceso de construcción del hecho evaluativo. Detenerse en ese número puede dar cuenta de ese proceso.

Los tiempos cronológicos sobre los que se indagarán son cuatro, no necesariamente discurridos en este orden. Una primera estación de focalización intensiva, centrada en la construcción de la nota de acreditación y las actividades próximas, en el mes de Diciembre de 2014. Un segundo momento que es el ciclo lectivo integro, de Marzo 2014 a diciembre 2014, buscando ubicar ciertos aspectos relevantes del proceso anual. Un tiempo expandido más amplio, considera la vida de los informantes, recuperando aspectos destacados del proceso histórico de construcción de estas modalidades y el cuarto, resultado de sus proyecciones.

Se aborda con la metodología cualitativa. No se buscan verdades últimas sino relatos. La triangulación de tres elementos básicos vincula la entrevista en profundidad, fuentes documentales y la narrativa autobiográfica que agrega vivencias personales a partir de la experiencia profesional docente e investigativa. La información y el análisis emergente de estos tres relevamientos serán considerados con la Técnica de relatos cruzados y como un tipo de Análisis e Informe Centrado en los Temas, vinculados a los cuatro momentos mencionados.

Intenta comunicar un estado de reflexión desde la experiencia y su construcción compleja. Este trabajo actúa como una mirada externa pero a su vez muy comprometida, sobre la propia práctica, tomando esa moderada distancia de la reflexión en la observación de los propios actos pero bajo tensiones estructuradoras.



**Palabras claves**: evaluación, aprendizaje, estudiantes, cátedra, arquitectura.

# Capítulo 1: El espacio de trabajo. Aproximaciones institucionales: UNMDP, FAUD, ICVA.

## Introducción

La calificación final, en apariencia algo administrativo, numérico, puede sin embargo dar a traslucir mucha de la historia que transporta dentro. Mirar en el interior de la nota también nos lleva a ser observadores de una cátedra, en el escenario y bambalinas. Ese número surge de una manera de evaluar, y esto a su vez de un posicionamiento teórico. Hay un proceso de construcción del hecho evaluativo. Detenerse en ese número daría cuenta de ese proceso. Una nota de acreditación se asemeja a una foto, estática, pero aun así es mejor si se considera como un cuadro de una película, una muestra de una secuencia de movimientos, de vivencias, de trayectos, de proceso.

Desde el punto de vista de la investigación como de la formación e intervención psicopedagógicas, según Monereo (1994) debemos dotarnos de una unidad de análisis que nos permita examinar y en su caso incidir, en contextos educativos concretos y válidos donde se produzca el transvase de la enseñanza aprendizaje.

Según Celman (2009, p. 5), "La evaluación de los aprendizajes es una práctica social que construyen sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada, en este caso, la universidad." No es una acción, ni un hecho aislado. Está cargada de las tensiones que la institución impone a través de prácticas derivadas de su propia existencia.

Las posturas actualizadas entienden a la evaluación en el seno de una unidad de enseñanza y aprendizaje, como un hecho complejo y multidimensional. La idea de complejidad, de Edgar Morin (en Celman, 2006, p.4), es la de una interacción de factores que producen una nueva totalidad, no es un agregado, no es una suma, son procesos y factores que interactúan de grado variado, en diversas direcciones. Cada cambio en un elemento, modifica el todo. La institución en la que se enmarca una práctica, el motivo del aprendizaje, los docentes que la conducen, los estudiantes del ciclo en donde trascurre la experiencia de aprendizaje. Esta complejidad (Celman, 2006, p.2) puede hasta resultar "un campo problemático plagado de conflictos, de contradicciones, de cuestiones que, por momentos, parecerían complejas de responder". Como un reto o un desafío, parece un buen lugar central desde el cual cuestionar nuestra práctica docente.

Desde las tierras altas y/o desde el pantano, plantea Schön (1992, p.17) dos puntos de origen de un dilema, "la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica, y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica".

Las evaluaciones son prácticas construidas a modo de intervenciones didácticas para evaluar objetos complejos, como son los aprendizajes. Abarcar dichas complejidades en sus tramas concretas, no refieren sólo a una categoría sino a varias. Desde aspectos del contexto, está inducida por determinantes que emergen de la institución, como el Plan de estudios o las ordenanzas de promoción y aprobación de asignaturas. También, desde las prácticas consensuadas, los modos de hacerse esas prácticas y muchas veces, los modos de evaluarse. Recordemos, dice Celman (2006, p. 24) "lo que uno enseña, no es

sólo el contenido de la disciplina sino también los modos de trabajar con esa disciplina, de pensar, de razonar, de reflexionar". Esos modos se trasvasan a modos de evaluar y pueden, generalizarse en la disciplina y mantener al menos por algunos periodos con bastante inercia. Yendo más en profundidad, Álvarez Méndez (2009) nos arenga proponiendo que debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender.

Burton Clark (1983) nos presenta esta idea de las principales entidades sociales, que tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quienes son, que hacen, porque lo hacen.

Las prácticas se cruzan con los requisitos institucionales de la unidad académica que contextualiza este proceso. En la evaluación hay teorías y prácticas, también cuestiones de tipo ético, político, educativas, epistemológicos, o sea, concepción de saber y conocer. "Cuando un docente se decide por una práctica de evaluación, es porque tiene sus propias razones, sus propias teorías construidas desde las prácticas" (Celman, 2006, p. 11). Las evaluaciones tienen prácticas que hacemos todos los días y tienen teorías que sustentan las prácticas. Siempre hay razones que pueden estar escritas, formuladas como tal o implícitas. Celman (2006) plantea 4 ventanas, como un modo de organizar la observación del campo evaluativo, la de las Instituciones y los sujetos; la ventana focalizada en los aprendizajes; la evaluación de las prácticas docentes y el campo teórico de la evaluación. La evaluación educativa considera la institución en la que estamos, su cultura e historias. Cada institución crece y se desarrolla con características propias al igual que sus integrantes y propuestas, conformando una historia única y particular.

La multiplicidad de relaciones conllevan a que el aprendizaje del docente impacte en la propuesta e incluso promueva cambios en el curriculum o en condicionantes institucionales por lo que al suponer docentes aprendiendo de sus reflexiones, se los considera en el ámbito de una cátedra, una asignatura y una propuesta pedagógica en particular. Es de esperar que sus aprendizajes, tanto los de los alumnos como los de los docentes, trasciendan estos marcos de focalización. En la interacción, es importante saber que no estamos definidos pasivamente por la institución sino que nosotros también definimos la institución. Siendo nosotros una parte, somos algo de ese todo, al cambiar nuestra parte se modifica también el todo que conformamos, ejerciendo nuestra posibilidad de la transformación social a la que puede aspirarse. La formación universitaria es parte de un sistema organizado, si bien depende de la individualidad de cada estudiante, está en nosotros la posibilidad de organizar las acciones que creamos convenientes para que esto ocurra.

Dice Astolfi (2004) "Vuestros errores me interesan". La idea es ampliarla en dos sentidos: que no solo interesen los errores del estudiante sino todos, incluyendo los nuestros, los docentes y que no solo nos interese el error sino también los logros. Mucho antes ya en 1967 Michael Scriven acuñaba el concepto de evaluación de seguimiento más tarde derivada en evaluación formativa (en Steinman, 2008, p. 165), consideró que los "errores durante el proceso de aprender resultaban parte normal del mismo y en consecuencia, era necesario descubrirlos a tiempo para poder mejorar el proceso que se ha evaluado". La evaluación de seguimiento impacta sobre la enseñanza, es la intervención del docente

lo que facilitará la mejora del proceso de aprender Establece la distinción entre evaluación sumativa, realizada cuando se ha finalizado una etapa para la acreditación y evaluación formativa, realizada durante un proceso de aprendizaje inconcluso, con el fin de mejorarlo.

Vemos dos posibles espacios de trabajo, aquel en el que se desempeña la tarea docente, pero también este mismo, en el que hemos ido desarrollando la investigación en sí. Estamos aquí curiosos, motivados, preguntándonos. Como dice Schön (1992, p. 45):

> Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

Quizás por esta razón, nos ha parecido oportuno ir explicitando aspectos procedimentales. El diseño de la investigación cualitativa empieza con un interrogante. Las preguntas que nos formulamos son problemas de evaluación, relacionados con las prácticas educativas en determinadas situaciones de una cátedra, en una asignatura y en el marco de una institución particular. Hay una pregunta que inicia la caracterización del problema y sus ejes de abordaje. ¿Hay en la asignatura Introducción a la Comunicación Visual, alguna evidencia de acciones que apunten de manera aislada o en conjunto a presumir que se está trabajando en una evaluación formativa y continua, para alumnos y docentes?

Otros interrogantes ordenan el relevamiento en relación a los cortes temporales. Focalizado en la evaluación de acreditación y las actividades circundantes. ¿Cómo se construye la nota de calificación final para la acreditación académica de esta asignatura? ¿Cuál es la modalidad de toma de conocimiento de la nota final por el alumno? Posicionados en el plan de actividades durante el año académico ¿Cómo se realiza la evaluación durante el trascurrir del ciclo lectivo? Y en el nivel temporal más amplio ¿Qué otras actividades de evaluación se han realizado integrando el proceso de construcción en los antecedentes del ciclo 2014?

Desde las vivencias de los integrantes las preguntas se orientan a indagar ¿Cuáles son las percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones que conviven en los integrantes de la cátedra en relación a estas prácticas?

Buscando la caracterización de los actos evaluativos, los interrogantes son:

¿Valoriza el saber hacer? ¿Considera la validación de múltiples respuestas posibles? ¿Se incorporan aspectos comunicacionales? ¿Se propone el aprendizaje como resultado del acto evaluativo? ¿Se formulan situaciones de aprendizaje del acto evaluativo?

¿Cuál es la propuesta de temporalidad de la nota final? ¿Única o continua? ¿Cuál es el concepto subyacente en el tiempo de aprendizaje considerado en la evaluación final? ¿Hay alguna consideración del ritmo propio de cada estudiante?

¿Se facilita al estudiante la superación del error y la toma de conciencia de sus logros? ¿Tiene acceso a los parámetros desde donde es evaluado? ¿Se valora explícitamente el proceso? ¿Está incluida la autoevaluación? ¿Reconocen acciones que denoten diálogo? ¿Se visualizan acciones participativas? ¿Consideran actividades que involucren a la totalidad de los integrantes de la cátedra?

¿Trabajan los docentes la reflexión sobre las propuestas y la práctica con el reconocimiento del error o acciones regresivas del logro y la toma de conciencia de los aciertos? ¿Se favorece la formulación de cambios que mantengan los logros de mejor nivel alcanzado pero permitan mejorar las zonas de mayor dificultad? ¿Se promueven las modificaciones o cambios a partir de los resultados de las evaluaciones?

¿La nota de acreditación responde a los requerimientos normativos institucionales? El proceso de evaluación está inserto en los lineamientos institucionales?

Podrán no ser estas las únicas preguntas ya que cada una se puede ir abriendo en interrogantes de aspectos de otro orden y es muy posible, que al avanzar en el desarrollo del proyecto, se encuentre nuevas ramificaciones a las preguntas centrales.

La hipótesis que hemos planteado es que: En las acciones emprendidas por una cátedra, con una Propuesta Pedagógica y Plan, en una Institución concreta, es posible reconocer múltiples aspectos involucrados en la evaluación, revisada a la luz de las acciones y reflexiones en y sobre ella realizadas, procurando atisbar una evaluación formativa y continua; para estudiantes y docentes.

De acuerdo a lo formulado, se considera que el proyecto de investigación, se inscribe en términos de la metodología cualitativa definida entre otros modos, (Kirk y Miller, 1991) como aquella que constituye una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de la gente en su propio territorio y de la interacción con ellos en su propio lenguaje y en sus propios términos. En cualquier metodología, "ver y ordenar la realidad social conllevan una simplificación de lo que es complejo por naturaleza" (Valles, 2003, p. 44). El proceso de abordaje de esta complejidad, está respaldado por la metodología cualitativa, "cuya lógica sigue un proceso circular que parte de una experiencia, que se trata de interpretar en su contexto, y bajo los diferentes puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades últimas sino relatos".

Según Wittrock (1989, p.160) "Los métodos cualitativos son también conocidos como exploratorios, generadores de hipótesis, descriptivos e interpretativos." Las estrategias metodológicas son los patrones de procedimiento, un puente entre los paradigmas y la técnica. Esto establece diferentes modos de abordaje para distintos momentos del plan.

Hemos recurrido a la metodología cualitativa exploratoria, en relación a los relatos de los integrantes de la cátedra y sus percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones. Se utiliza la metodología cualitativa descriptiva en el relevamiento de actividades de evaluación. Esta metodología se manifiesta plenamente a partir de lo expuesto en el capítulo 4. Se aborda con la metodología cualitativa interpretativa, los condicionantes institucionales, el análisis de la normativa que rige la evaluación en esta institución. Esta metodología establece mayor ligazón en los resultados vertidos en los tres primeros capítulos.

Para la consolidación del trabajo se ha dispuesto integrar varios métodos, según Denzin & Lincoln (citado en Wittrock 1989, p.98), "la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un solo estudio, se entiende mejor como una estrategia que añade rigor, alcance, y profundidad a cualquier investigación". Enriquecida con el "uso de múltiples métodos, cada cual para contrastar o suplementar a los otros" Gorden (citado en Wittrock 1989, p.200). En la práctica investigadora se da

siempre un cierto solapamiento entre las estrategias y su combinación. Se recurre a la estrategia de la triangulación o estrategia de estrategias "De la fórmula cualitativa que se emplee para su combinación resultará un producto con nuestro sello personal" (Valles, 2003, p. 100). Se recurre a una parte de los ingredientes básicos: Entrevista, fuentes documentales y narrativa autobiográfica.

El Trabajo profesional, se dispone entorno a la asignatura "Introducción a la Comunicación Visual", Ciclo Introductorio, Área Proyectual, de la carrera de Arquitectura, Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El universo de estudio es el grupo docente de esta cátedra durante el año 2014. Los docentes de esta asignatura cumplen con los cuatro criterios básicos de Gorden (1975, en Valle, 2003) en la selección de entrevistados: posesión de la información relevante, accesibilidad, disposición y precisión en la comunicación.

Los tiempos cronológicos indagados son cuatro, pero no necesariamente están descriptos correlativamente en una secuencia. Una primera estación de focalización intensiva, centrada en la construcción de la nota de acreditación y las actividades próximas, en el mes de Diciembre de 2014. Un segundo momento que es el ciclo lectivo integro, de Marzo 2014 a diciembre 2014, buscando ubicar ciertos aspectos relevantes del proceso anual. Un tiempo expandido más amplio, considera la vida de los informantes, recuperando aspectos destacados del proceso histórico de construcción de estas modalidades y el cuarto, resultado de sus proyecciones.

Las técnicas adoptadas, según Denzin y Lincoln (citado en Wittrock, 1989, p. 98).se inscriben en los denominados Estudio de acaso. Se recurre a tres técnicas para la obtención de los datos en concordancia con la especificidad metodológica de la oportunidad en desarrollo. 1) Entrevista en profundidad, 2) Estudio de Fuentes Documentales y 3) Narrativa Autobiográfica.

Los temas que hemos abordado por la técnica Estudio de Fuentes Documentales son las condicionantes institucionales, el análisis de la normativa que rige la evaluación en esta institución, buscando la acreditación de la asignatura y otras variables de organización a las que está supeditada.

Utilizamos el estudio de fuentes documentales, materializa una labor de documentación y síntesis, con el fin de contextualizar el caso en el entorno de estas experiencias. Según la clasificación de MacDonald y Tipton (1993, en Valles, 2003, p. 121), se corresponde a. Documentos escritos, subíndice Documentos oficiales de las administraciones públicas. Observación y análisis de fuentes documentales normativas, básicamente ordenanzas del Consejo Académico de la FAUD. El análisis resulta interpretativo.

En diferentes momentos se incluyen relatos desde la narrativa autobiográfica. El llamado método biográfico abordar una materia caracterizada por su polisemia, tanto para vidas propias o ajenas. El género autobiográfico o biográfico, en sus diversas modalidades. El término historias de vida ha sido tomado en un sentido amplio que engloba: Las autobiografías definidas como vidas narradas por quienes las han vivido, o informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas, y las biografías, entendidas (Sarabia, 1985, citado en Valles, 2003, p. 236) como narraciones en las que el sujeto de la narración no es el autor final de la misma. Se incluye entonces la propia vida y se ha "tomado historias de vida para designar tanto relatos de toda una vida como narraciones

parciales de ciertas etapas o momentos biográficos". El género autobiográfico está reconocido por Allport (1942) en su Delimitación terminológica y aclarada en un cuadro por Valles (2003, p. 237) dentro de Documentos en primera persona, escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste "intencionadamente o no".

Entre los criterios de selección se ha considerado sumamente auspicioso poder incorporar la voz personal, narrando mi propia biografía en el contexto de una cátedra. No pretende ser un eje central sino encontrarse en el relato con los otros integrantes para no ser la voz callada de los partícipes de esta historia. Además de la presencia que emerge a trasluz del posicionamiento personal, común a cualquier escrito de autor, hemos incorporado narraciones parciales extraídas de las mismas entrevistas y en algunos breves momentos, algún relato paralelo desde una voz más coloquial.

Finalmente La información y el análisis emergente de estos tres relevamientos serán considerados con la Técnica de relatos cruzados (Poirier y otros, 1983, en Valles, 2003, p. 240) y como un tipo de Análisis e Informe Centrado en los Temas (Weiss 1994, en Valles, 2003, p. 263) vinculados a los cuatro momentos ya explicitados.

La estructura general del trabajo tiene un criterio de acercamiento progresivo a la evaluación. Inicia con un capítulo sobre el espacio de trabajo, con la aproximación desde las normas fundantes de la institución universidad y facultad. Este entorno conceptual de aspectos que definen hacia donde se dirige la formación del arquitecto en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño llegando a la propuesta de Introducción a la Comunicación Visual, turno noche, cátedra paralela opción "A". ICVA, como aparece recurrentemente mencionada en este trabajo, no son más que las siglas de la asignatura incorporando la denominación que identifica la opción. El segundo capítulo toma aspectos normativos que rigen la evaluación, las condicionantes reglamentarias de los modos. El Capitulo tres, enfatiza observaciones en la conformación de la cátedra. En el cuatro, intensificamos las vivencias individuales por relatos de la experiencia evaluativa personal previa, en general en la vida de estudiante. Definidos estos espacios abordamos diferentes momentos de la evaluación final. A partir del capítulo quinto: la recepción de los trabajos, un trabajo de evaluación conjunta previa, las evaluaciones intragrupos por comisión, la evaluación integradora niveladora o escalera y las actividades de fin de ciclo: charla, exposición y devolución.

## Contexto y antecedentes

### Ordenanzas institucionales que definen la carrera desde la universidad.

Proponemos una ubicación cronológica de circunstancias destacadas relativas a la normativa de la carrera. Procuramos la contextualización temporal del surgimiento de la universidad, la carrera, los planes, las incumbencias profesionales y objetivos formativos. Quizás resulten tediosos algunos párrafos con números consecutivos de fechas y ordenanzas, pero ciertas secuencias de soporte normativo no han sido sencillas de integrar y nos ha parecido importante rescatar la información sistematizada y dejar registro de ellas. Hemos realizado una lectura en profundidad en aspectos que para este trabajo se presentan sintéticamente, buscando otras oportunidades futuras de desarrollo.

La Universidad Provincial de Mar del Plata, dependiente del Ministerio de Educación, se crea por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires mediante el Decreto Nº 11723 del 19 de octubre de 1961, bajo el nombre de "Universidad de la Provincia de Buenos Aires"[1]. En un principio se incorpora a su estructura inicial, a la mayoría de los establecimientos educativos de nivel secundario y superior, existentes en Mar del Plata y su zona de influencia. La encomienda a un rector organizador, da preferencia a las Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Sociales; y la Arquitectura y Urbanismo. Con posterioridad y mediante la emisión de distintos actos administrativos, son excluidos las escuelas e institutos que funcionaban con anticipación a la universidad. Al mes de setiembre de 1963 queda conformada por las Facultades de Ciencias Económicas y Arquitectura y Urbanismo. En 1963 por Decreto Federal Nº 566 se reconoce dentro de esta Universidad, la Facultad de Arquitectura.

El Ministerio de Educación y Justicia de la Nación concede el reconocimiento oficial del título mediante Resolución Nº 133/70. El Decreto Nº 1351 de fecha 3 de abril de 1970, otorgó a los títulos que se emitían, nivel nacional, aprobándose los planes de estudio para esta validez entre otras carrera, a la de Arquitectura.

El 23 de agosto de 1974 se suscribe el convenio bilateral entre el Ministerios de Cultura y Educación de la Nación con el gobierno de la provincia de Buenos Aires referidos a la transferencia de la Universidad Provincial de Mar del Plata. La provincia de Buenos Aires, en su ámbito, cumple con todas las instancias previstas que le requieren para homologar este convenio, el que quedó perfeccionado en sede provincial por sanción de la ley N° 8.256 promulgada el 25 de octubre de 1974.

El Ministerio de Cultura y Educación, por Resolución N° 624 de fecha 19 de diciembre de ese año, dispone de medidas para la nacionalización y designa funcionarios estatales, para que en conformidad al convenio, coordinen tareas junto a la Universidad Provincial, a fin de efectivizar la transferencia acordada con el gobierno provincial.

Ya es diciembre y el Congreso de la Nación entró en receso. El tiempo urge para dar comienzo el ciclo lectivo 1975. El Poder Ejecutivo, en estas circunstancias y para acelerar el funcionamiento dentro del régimen nacional universitario instituido por la ley 20.654 decide implementar un decreto presidencial "ad referendum" del Congreso. El 14 de abril de 1975, se firma este decreto presidencial N° 967. Es rubricado por María Estela Martínez de Perón, Presidente de la Nación Argentina; Alberto Rocamora, Ministro del Interior; Oscar Ivanissevich, Ministro de Educación y Alfredo Gómez Morales, Ministro de Economía. Juan Domingo Perón había fallecido el 1 de julio de 1974, con anterioridad a esta firma, sin embargo el decreto se enorgullece de declarar que el convenio tuvo su origen "en una audiencia efectuada en el despacho y con la presencia del entonces Excmo. Señor Presidente de la Nación, teniente General Juan Domingo Perón"[2]. Este decreto declara la denominación oficial de "Universidad Nacional de Mar del Plata".

[1] Reseña histórica, de autor anónimo. Documento originado en Despacho, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, fechado el 16 de marzo de 1977. Aparentemente como síntesis de ordenanzas encontradas por el Secretario actuante del momento. En general se la conoce como Universidad Provincial de Mar del Plata. Información verificada en decreto donde adjudica a la ciudad provisionalmente su sede.

[2] Texto de los considerandos del decreto N° 566/75.

La Universidad de la provincia de Buenos Aires y La Universidad Católica "Stella Maris", se unen, por medio de la Ley Nº 21139 sancionada el 30 de setiembre y promulgada el 27 de octubre de 1975. En esa oportunidad la facultad se denomina: Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Nos resultaba oportuno incluir algunas memorias personales al respecto.

> Nací en Mar del Plata, unos años antes que la universidad provincial. Los amigos de mis viejos que eran profesionales, estaban graduados en La Plata o en Buenos Aires. Sus hijos, los mayores, los que eran más grandes que yo, solían irse a estudiar también a alguno de estos dos centros universitarios de gran reconocimiento en esa fecha.
> Recuerdo los comentarios de mis viejos cuando la universidad pasó a ser nacional. Papá ingeniero civil, estudió en la universidad de La Plata, Mamá, ama de casa. Íbamos en el coche por la calle San Luis, desde la costa, casi llegando a Alberdi. Estaba ya el edificio de la universidad. Las calles despejadas, sin mucho tránsito, no había semáforo ahí todavía. Quedaba cerca de donde vivíamos, yo había ido a la escuela N° 1 y era una esquina habitual, lugar conocido para nosotros. Mientras pasábamos por la cuadra, ellos comentaban con mucho entusiasmo: "¡Viste!, ahora La universidad es nacional". Recuerdo nítidamente estar sentada en el asiento trasero del coche, apoyarme entre las cabezas de mis padres y el respaldo del asiento entero. Mirar el edificio, sintiendo que en lo que contaban mis viejos, había una buena noticia. Yo estaba por terminar el secundario, mi hermano mayor estudiaba en La Plata. Algo más que un dato administrativo los motivaba. Estoy segura que era la ilusión que alguno de sus hijos se quede a estudiar en Mar del Plata. Les daba a ellos otra seguridad ese título nacional, otra jerarquía. Algo para convencerse que estaba bien que nos quedemos. Que me quede. Creo también que eran conscientes que seguía yo, mujer. ¿Cuantas más cosas habrán influido? 1975. Me quedé. Y sería estudiante, arquitecta y docente de esta universidad (R. Soprano, memoria autobiográfica, 16 de Diciembre 2015).

La organización de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, fue encomendada al Consejo Organizador integrado por los arquitectos Daniel Adolfo Almeida Curth, Jorge Víctor Rivarola, Rodolfo Vicente Castagna y María Enriqueta Meoli. Se había designado al Sr Oscar Raúl Giacobini por resolución de rectorado N°1 del 16 de febrero de 1962 como Secretario general. La Facultad de Arquitectura y Urbanismo esta gestándose. El arquitecto Daniel Adolfo Almeida Curth es designado Decano Organizador. Muchos personajes para adentrarse en sus vidas. Emprendedores, creativos, luchadores, soñadores, realizadores. Comienza a "funcionar en el mes de marzo de 1962 con 53 alumnos en calidad de ingresantes"[3]. La primera acta de exámenes se firmó el 2 de julio de 1962, correspondió a la asignatura Introducción a la Historia de la Arquitectura.

La carrera de Arquitectura se consolida a través de una sucesión de planes de estudio. Los principales los constituyen el plan inicial, el plan de 1968, los planes 1976 y 1978, la actualización 1984, la consolidación 1989 y ajustes específicos posteriores.

De 1976 y 1978 datan dos diseños sucesivos de planes de estudio para la carrera de Arquitectura. En 1984 acontece la normalización de la universidad pluralista con el retorno al régimen democrático. El plan puesto en práctica actualiza objetivos y contenidos de formación, manteniendo la misma estructura hasta las modificatorias que

[3] Documento Oficial. Texto en Dimensión 2, plan de estudios, contexto y antecedentes de creación de la FAUD, UNMdP. Informe ante la Comisión Nacional De Evaluación y Acreditación Universitaria, Acreditación de carreras de arquitectura. 2008.

constituyen el Plan '89 y el plan 2016. Es el plan de estudios vigente en la actualidad, con regulaciones a partir de solicitudes de la acreditación 2018.

Luego de una primera ordenanza de Consejo Académico N° 563/89, el Consejo Superior realiza algunas observaciones. Finalmente completados los requisitos, es aprobado el Plan 1989 por OCA 607 el 30 de octubre de 1989. Dispone la cantidad y denominación de asignaturas, ciclos pedagógicos y régimen de equivalencias con el Plan anterior. Introduce la diferenciación entre asignaturas de cursado obligatorio y asignaturas electivas. El último Plan de Estudios es aprobado por Ordenanza de Consejo Superior OCS 324 del 1° de diciembre de 1989.

En el año 2015 con la necesidad de dar respuesta a las recomendaciones efectuadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en relación con el Plan de Estudios vigente de la carrera de Arquitectura, como así también dar cumplimiento a dichas recomendaciones para este segundo proceso 2016 de acreditación de la carrera de referencia, se introducen algunas modificaciones bajo la denominación Plan 2016. Aprobado por la ordenanza de Consejo Académico 444/15. Lo mismo ocurre en el siguiente proceso de acreditación de carrera que involucra predominantemente los años 2017 y 2018.

Se incluyen las Prácticas Pre Profesionales Asistidas como asignatura obligatoria. También se hace eco de las Prácticas Socio comunitarias exigidas por OCS Nº 1747/11 si el estudiante cursa y aprueba una electiva que incluya en sus contenidos lo estipulado por la norma, debiendo ser compatibles con el desarrollo de las habilidades profesionales. Las Prácticas Socio comunitarias podrán ser Institucionales: de proyectos de cátedras, de grupos de investigación, de áreas pedagógicas o de colectivos de estudiantes u otras organizaciones civiles, o Específicas: desarrolladas a propuesta del estudiante en alguna institución a su elección, de acuerdo a lo normado.

Para las electivas, desdoblan inicialmente una asignatura con un primer cuatrimestre fijo y obligatorio y el requerimiento de una asignatura electiva con vigencia posible de dos años. A esta propuesta originaria, la práctica admitió multiplicidad de propuestas alternativas de cualquier área, previa aprobación del Consejo Académico.

Para el 2014, el sistema de correlatividades se halla reglamentado por la Ordenanza de Consejo Académico Nº 3432/99, ratificada por Ordenanza de Consejo Superior Nº 1839/99, actualizado en 2018 para entrar en vigencia como plan 2019[4].

Se ha confeccionado un detallado y minucioso texto actualizado y ordenado en la Ordenanza de Consejo Académico OCA 656 de 2008, en circunstancias del proceso de acreditación de carrera de ese año, a fin de absorber las paulatinas transformaciones y actualizaciones pedagógicas. Explicita las cargas horarias de las asignaturas no reflejadas en la normativa originaria del Plan de Estudio 1989. El texto actualizado y ordenado es aprobado por la OCS 790 en el año 2010. Uno de sus aspectos más importantes incluye la actualización de los contenidos de las asignaturas, a los efectos de garantizar que el Texto Ordenado y Actualizado del Plan de Estudios 1989, refleje con veracidad el estado actual del cursado de la carrera de Arquitectura. Originariamente establecidos en la

[4] Oca 136/18 Plan de Estudios 2019 (ratificado por OCS 216/18) . Oca 158/18, Régimen Académico de cursado y promoción de asignaturas. Oca 165/18 Pautas para el desarrollo y evaluación del Trabajo Final de Carrera. Oca 172/18 Programa de Tutorías Académicas.

Ordenanza de Consejo Superior Nº 88/77 y sus modificatorias, OCS 152/80, 256/81 y 324/89, han estado sujetos a paulatinas transformaciones, producto de los cambios disciplinares ocurridos en más de veinte años, y las actualizaciones pedagógicas impulsadas por las cátedras surgidas de los concursos docentes.

También se ha modificado el modo de concebir el trabajo de fin de carrera, incorporándose el Proyecto de Graduación. El alumno tendrá a su disposición asesoramiento, que se instrumentará a tal fin en la asignatura "Diseño Arquitectónico V", de las demás subáreas pertenecientes a las tres Áreas de Conocimientos de la carrera de Arquitectura. Se introdujo la modalidad alternativa de "Trabajo Tutorado" para el cursado de asignaturas electivas, mediante Ordenanza de Consejo Académico Nº 1017/91. Continuando en esta línea, uno de los mayores cambios esta en las Pautas generales para el ejercicio tutorado de Prácticas Preprofesionales Asistidas, asociadas a asignaturas electivas, aprobado el 26 de agosto de 2008, con la OCA 679. El 18 de agosto de 2011, mediante Ordenanza de Consejo Superior 286, se aprueban las Pautas generales y el Reglamento para las Prácticas Preprofesionales Asistidas, considerando que es necesario unificar y organizar las distintas formas en que un estudiante puede acceder, tales como pasantías rentadas o ad honorem, distintas actividades de extensión, la participación en grupos de investigación, extensión o transferencia, los convenios de tareas específicos, entre las posibles, atendiendo a los objetivos académicos y formativos pertinentes a las incumbencias, a los efectos de instrumentar una mecánica unificada de promoción, autorización, ejecución y acreditación de la actividad. El ajuste de estas prácticas se da con la OCA 1051/14 que la modifica brevemente en aspectos reglamentarios y la OCA 113/14 que define para este año 2016 la obligatoriedad de su puesta en práctica. Actualmente en el circuito de aprobación hay una normativa que incorpora al plan esta actividad curricular incluyendo su obligatoriedad y correlatividades.

**Normas que inciden desde la profesión.**

La carrera de Arquitectura otorga un título habilitante para ejercer como profesional. La Ley Profesional que rige al egresado de la Carrera de Arquitectura es la ley Nro. 10.405 de la Provincia de Buenos Aires, del 8 de mayo de 1986. El ejercicio de la profesión de Arquitecto queda sujeto a las disposiciones de esta ley y a su Reglamentación. Establece los Requisitos para el ejercicio de la profesión de arquitecto en el ámbito de la provincia. Fue promulgada por decreto provincial 3304 el 27 de mayo de 1986 y publicada en el Boletín Oficial un mes después el 27 de junio.

El 14 de octubre de 1987, se aprueban las incumbencias generales para el Título de Arquitecto con validez nacional, por resolución del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación número 133. Las incumbencias profesionales se incorporan al plan de estudios mediante la ordenanza de Consejo Académico, OCA 348 de 1988.

Durante el año 2018 ha surgido un gran debate acerca de la Resolución 1254/18, que definió las "Actividades reservadas a título". Estas actividades se complementan con los "Alcances de título", es decir con las actividades que definen las universidades para cada titulación y que están descriptas en las Resoluciones de aprobación de las carreras.

Las incumbencias son: 1. Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la concreción de los espacios destinados al hábitat humano. 2. Proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de

edificios, conjuntos de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura y otras obras destinadas al hábitat humano. 3. Proyectar, calcular y dirigir y ejecutar la construcción de estructuras resistentes correspondientes a obras de arquitectura. 4. Proyectar, calcular y dirigir y ejecutar la construcción de instalaciones complementarias correspondientes a obras de arquitectura, excepto cuando la especificidad de las mismas implique la intervención de las ingenierías. 5. Proyectar, dirigir y ejecutar obras de recuperación, renovación, rehabilitación y refuncionalización de edificios, conjuntos de edificios y de otros espacios, destinados al hábitat humano. 6. Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la construcción del equipamiento interior y exterior, fijo y móvil, destinado al hábitat del hombre, incluyendo los habitáculos para el transporte de personas. 7. Diseñar, proyectar y efectuar el control técnico de componentes y materiales destinados a la construcción de obras de arquitectura. 8. Programar, dirigir y ejecutar la demolición de obras de arquitectura. 9. Realizar estudios, proyectar y dirigir la ejecución de obras destinadas a la concreción del paisaje. 10. Efectuar la planificación arquitectónica y urbanística de los espacios destinados a asentamientos humanos. 11. Proyectar parcelamientos destinados al hábitat humano. 12. Realizar medición y nivelación de parcelas con el objeto de concretar la ejecución de obras de arquitectura. 13. Realizar estudios e investigaciones referidos al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de arquitectura. 14. Asesorar en lo concerniente al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de arquitectura. 15. Participar en planes, programas y proyectos de ordenamiento físico-ambiental del territorio y de ocupación del espacio urbano y rural. 16. Participar en la elaboración de normas legales relativas al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat humano. 17. Participar en la elaboración de planes, programas y proyectos que no siendo de su especialidad afecten al hábitat humano. 18. Realizar relevamientos, tasaciones y valuaciones de bienes inmuebles. 19. Realizar arbitrajes, peritajes, tasaciones y valuaciones relacionadas con el ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y con los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de arquitectura. 20. Proyectar, ejecutar, dirigir y evaluar todo lo concerniente a la higiene y seguridad en obras de arquitectura.

El listado de incumbencias es transcripción de la enunciación propuesta por CODFAUN, que coincide además con las establecidas por el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires. A las diecinueve incumbencias contempladas por la Resolución, debería agregarse la competencia final, numero veinte, sobre "Higiene y Seguridad en Obras de Arquitectura" según la recomendación que en octubre de 2005, hiciera el Consejo de Universidades ya está aprobado en sede ministerial pero aun no consolidado por territorialidades entre profesiones.

**Objetivos formativos de la FAUD para la carrera de arquitectura.**

La carrera a su vez ha establecido Objetivos formativos. Según un Documento de la Secretaría Académica de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) del año 1984, utilizado para la convocatoria a los primeros concursos del inicio democrático, deberá formar arquitectos que posean las siguientes cualidades y aptitudes fundamentales: 1) Profunda comprensión de la esencia natural, social, científica y

espiritual de la Nación Argentina. 2) Conciencia de la necesidad de la integración cultural latinoamericana. 3) Formación profesional integral como ser humano, contrapuesta a la formación individualista, competitiva y elitista, que lo capacite para ser miembro activo, responsable y solidario en la sociedad en que actúa. 4) Actitud profesional de servicio, para la superación de la dependencia cultural y tecnológica y para contribuir a la resolución de problemas actuales y futuros de la Nación. 5) Capacidad creadora e idoneidad para dar respuesta a las necesidades básicas y urgentes de nuestro país en cuestiones del hábitat. 6) Conocimiento y dominio de las tecnologías apropiadas para utilizar eficazmente recursos propios. 7) Capacitación técnico cultural para asegurar una clara interpretación de la realidad y una amplia capacidad operativa.

En un nivel bastante más amplio pero contextualizador, deberíamos considerar los Fines de la Universidad, en los principios constitutivos, y en los títulos de la enseñanza que presenta el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

## Estructura institucional

### Los Departamentos y Áreas.

La universidad "podrá estar integrada por Facultades, Escuelas Superiores, Institutos y Centros de Investigación, Departamentos, Instituciones de Enseñanza Pre-Universitaria, Bibliotecas, Centros de Información y otros organismos existentes o a crearse" (Estatuto de la UNMDP, Titulo1, art 64).

Las Facultades son -dentro de la Universidad- las Unidades Académicas, administrativas y de gobierno de una o varias carreras epistemológicamente afines. Son responsables del cumplimiento de los objetivos curriculares necesarios para el otorgamiento de títulos académicos y/o profesionales y del control de las actividades de investigación, gestión y extensión que en su ámbito se desarrollan[5]. En esta afinidad, se han integrado las carreras de grado de Diseño Industrial y Gestión Cultural, y posgrados.

En 1988 se crea en el ámbito de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo la carrera de Diseño Industrial. Fue indispensable para avalar esta disposición en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la existencia de condiciones en el medio socio-industrial local y regional que justificaran el proyecto. Comienza en el año 1989, consolidando su plan actual en 1995 con algunas modificaciones posteriores. Dice Amado (2011) "Características fundamentales de la disciplina: la creatividad como eje de su accionar, el conocimiento técnico como soporte y el compromiso social como participación en la comunidad", son enunciados que configuran parámetros análogos en la arquitectura como profesión, fundamentos suficientes para la creación de la carrera de Diseño Industrial en el ámbito de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

En el año 1998 se crea la carrera Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. "Esta propuesta debía acompañar los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos de la provincia de Buenos Aires, en primera medida, y el país en general con el objetivo de dotar a la experiencia cotidiana de contenido académico" (Romero, L. Escujuri, J. 2014, p. 4). La circulación de experiencias y de expertos en Gestión Cultural especialmente en Latinoamérica permitió acercarse a nuevas modalidades de gestiones.

[5] Estatuto de la UNMDP, Título II, Cap I, art 65.

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural tiene la primera oferta académica universitaria que se desarrolla en Argentina en el año 2000, como carrera de pre-grado universitario. En el año 2009, se aprueba la propuesta formativa del Ciclo de Complementación Curricular denominado Licenciatura en Gestión Cultural.

La Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, determina la opción de designar sus Departamentos por carrera. Cuando Arquitectura, era la única carrera que se ofrecía, la organización se basaba en Departamentos por áreas de conocimiento.

Esta conformación de una terna organizativa se ha mantenido en el interior de cada carrera y se ha buscado ciertas agrupaciones con bastante similitud. En el año 1994 por la OCA 1972/94, se constituye el Departamento de Arquitectura y por OCA 1987/94, se aprueban sus misiones y funciones.

> Recuerdo el debate instaurado de la opción posible entre los departamentos por carrera o por área. Finalmente se llegó a acordar un diseño mixto. Los Departamentos se establecen por carrera pero los Consejos Departamentales tienen representantes docentes de todas las áreas (R. Soprano, memoria autobiográfica, 14 de enero 2016).

El nuevo Estatuto que otorga la representación por mayoría y minoría, trae problemas al momento de asegurar esta representatividad por áreas, posibilitada solo por acuerdos volátiles. Las listas disponen un área para cada Consejero Departamental titular y se respetaban estas pertenencias con sus respectivos suplentes.

La estructura por áreas, se conjuga con la estructura por ciclos. Ambas se constituyen en estructuras organizativas de la carrera. Para comenzar a aclarar estos dos modos organizacionales, primero hay que destacar de emergen de dos ámbitos diferentes, tanto reglamentarios como conceptuales y su conjunto conforma una matriz que interviene en la totalidad de la carrera. En la FAUD, está definida por la misma ordenanza que los Departamentos. Consta del Consejo Departamental y Director de Departamento. El Director de Área tuvo algunas designaciones pero en la actualidad está fuera de práctica.

El Estatuto de la UNMDP, reconoce en el interior de cada Facultad, a los Departamentos, dependientes de estas, y como los encargados de organizar y desarrollar la investigación, extensión y enseñanza propia de sus respectivos campos del conocimiento. Destacamos, que dependiente de estos, se muestran las Áreas como entidades organizativas de sus actividades académicas y se admite su definición a partir de dos criterios: conformar campos afines del conocimiento y/o sectores del conocimiento y de práctica con un objeto de estudio común. Las Áreas se han visto fortalecidas en la consideración de estas estructuras como entidades, en los concursos con la OCS 690/93 y en otras evaluaciones institucionales.

Según documentos internos de la FAUD presentados a la acreditación de carrera, se propone que "La Facultad deberá organizarse en áreas, entendidas como campos formativos en la disciplina que poseen relativa homogeneidad" La Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño en sus carreras y departamentos, ha procurado una organización de características similares.

Reconoce tres áreas de estudio: El Área Arquitectónico Urbanística, El Área Tecnológico Constructiva Y El Área Histórico Cultural. A su vez, utilizando criterios diferentes, ha agrupado en cada área, un conjunto de subáreas.

El Área Arquitectónico Urbanística, comprende las Subáreas de: Diseño Arquitectónico, esta incluye los seis niveles de la asignatura Diseño, la subárea de Comunicación Visual, involucra a los tres niveles de las asignaturas de Comunicación y la subárea de Urbanismo, que incluye los dos niveles de esa asignatura. La carga horaria de esta área es de 2304 horas.

La asignatura "Introducción a la Comunicación Visual, pertenece al área Arquitectónica Urbanística, sub área Comunicación Visual, en primer año.

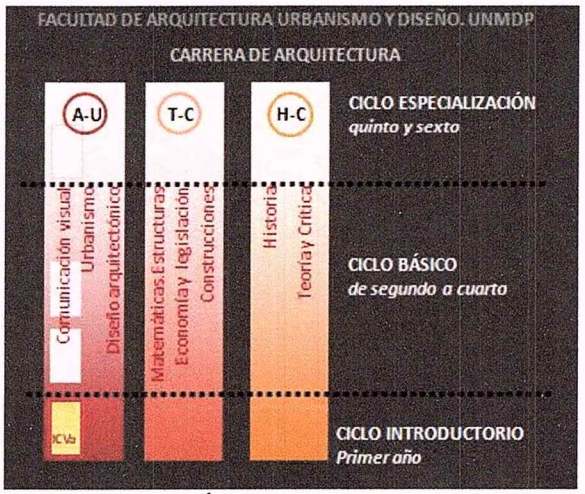



*Figura 1. Esquema de Áreas, asignaturas y ciclos. Ubicación de ICV.*

El Área Tecnológico–Constructiva, con las Subáreas de Matemática, Estructuras, Construcciones, Economía y Legislación, y el Área Histórico–Cultural con las Subáreas de Historia de la Arquitectura y Teoría y Crítica. En algunos casos la subárea representa el agrupamiento de materias de conocimiento afín y en otras, solo a una asignatura.

Se han establecido Objetivos Generales para la carrera, Objetivos por área y subárea y objetivos y contenidos mínimos por asignatura Los Objetivos Generales se describen al considerar el plan de carrera. Los contenidos y objetivos por asignatura, no se han considerado relevantes en esta oportunidad de descripción del plan, sino vinculados a la propuesta específica de ICVA. Cada Subárea tiene Objetivos Particulares, Contenidos Mínimos Obligatorios y Carga Horaria de las Asignaturas.

Se pretenden como Objetivos Generales del Área Arquitectónico Urbanística, que los alumnos estén capacitados para: Ofrecer propuestas creativas y superadoras a los problemas del hábitat en nuestro país. Adoptar actitudes éticas ante los problemas del diseño del hábitat y adquirir una comprensión de la función social de la arquitectura. Comprender la pluridimensionalidad del hecho arquitectónico y su relación con lo urbano, lo territorial y lo objetual. Comprender las determinaciones particulares de la construcción del espacio, climáticas, regionales, tecnológicas, culturales, sociales, económicas etc. Resolver problemas de diseño arquitectónico en cada nivel de su complejidad y profundidad dentro del contexto físico, cultural, social, regional y nacional. Comprender y ser capaz de manejar en forma interrelacionada y sintética los elementos esenciales de la arquitectura y la incidencia de los subsistemas conformantes del hecho arquitectónico (Económicos, tecnológicos, ambientales, históricos, sociológicos, psicológicos, políticos, legales, urbanísticos etc.). Saber utilizar métodos científicos para la producción del diseño arquitectónico. Comprender y manejar dentro de los procesos

de diseño arquitectónico, de las técnicas y medios gráficos de representación sean manuales o técnicos. Percibir, analizar, interpretar y codificar los hechos urbanos y arquitectónicos y sus niveles de significación.

La Subárea Comunicación Visual se distribuye en tres materias anuales. Introducción a la Comunicación Visual en el ciclo Introductorio, con dos días de asistencia semanal de cuatro horas, un total de 256 horas anuales. El Taller Vertical en segundo y tercer año con Comunicación Visual I y II respectivamente, con un día a la semana en jornadas de cuatro horas y un total anual de 128 horas cada una. El área alcanza el Ciclo de Orientación con materias optativas cuatrimestrales según una selección del Consejo Académico y Departamental sobre las propuestas presentadas anualmente. La subárea representa un total de 512 horas. En relación a las 4608 horas totales del plan, la subárea cubre el 11,1% y la asignatura el 5,56% del total de horas planificadas. El doble que una unidad habitual de otras áreas o ciclos.

Esta Subárea tiene asignados como objetivos: Introducir a la percepción del espacio, y a sus diversas interpretaciones, lecturas y representaciones. Introducir y desarrollar en el alumno el conocimiento y la práctica de los medios analógicos de representación en el campo de la arquitectura. Introducir y desarrollar en el alumno el manejo de los códigos y problemas de comunicación necesarios en el campo de los procesos de diseño y construcción en arquitectura. E Introducir y desarrollar en el alumno, nociones y capacitación en el campo de los problemas morfológicos, cromáticos, de significación, de estructuración de las formas y el espacio, en la arquitectura y la ciudad.

La estructura de áreas produce una clasificación, considerando un agrupamiento que deriva en una escisión en barras verticales de la carrera. Las áreas constituyen tres columnas que la atraviesan desde las primeras materias del ciclo introductorio a la graduación. Conforman con los tres ciclos, un damero de nueve partes.

## ICVA. Antecedentes. Breve historia de la materia.

La dinámica del saber es continua y su proceso, ciertamente complejo. Afectado por los vaivenes característicos según momentos históricos del país y el mundo, no se presenta como un proceso lineal. Es influida por tensiones de pérdidas y ganancias, cargada de transformaciones. La Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde su origen ha recibido el aporte de prestigiosos docentes experimentados provenientes de otras universidades del país, consolidando, junto a los docentes de esta casa de estudios, la actual propuesta curricular.

En las creencias del área, como expresa Burton Clark (1983, p. 118), también están aquellas en donde se perciben los vínculos personales y las conductas aprendidas. Las disciplinas "operan con sus propios procedimientos modelados a lo largo del esfuerzo de varias generaciones". En torno a ciertas tareas intelectuales específicas, cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva – categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes. Particularmente en los sistemas avanzados, cada campo tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros.

El área específica, si bien no es única, difiere de lo predominante en el resto de las propuestas curriculares en carreras formuladas en universidades privadas o estatales del

país, dándoles características sumamente diferentes. De hecho, en la definición del área y específicamente de actividad curricular "Introducción a la Comunicación Visual", convergen problemáticas usualmente separadas. Agrupa contenidos que corresponden a materias denominadas: Sistemas de Representación, en sus variantes geométricas y/o expresivas, Dibujo, Representación Gráfica, Geometría Descriptiva Aplicada, Comunicación y Morfología y en la evolución de sus últimos años, Informática. Una materia conjuga en sí misma la encarnación del área.

Actores fundacionales han recorrido en peregrinar vocacional, distintas casas de estudio del país, sembrando ideas, en grupos de acción y reflexión conformando este imaginario colectivo. Las migraciones laborales tejen una intrincada malla de relaciones teóricas y personales. Cada universidad, facultad y área, reconoce los propios. Procesos de transformación iniciados generalmente en Buenos Aires, se han desarrollado con fuerza propia en otros lugares. La proximidad regional y la reputación ganada por algunas instituciones facilitan el desplazamiento.

> Mar del Plata se nutrió de lo que tenía más cerca La Plata era lo más cerca y Buenos Aires que era el que tenía más nivel. Evidentemente esos eran los nexos. Lo que sí me acuerdo era de haber peleado muchísimo para que no se siguiera llamando gente de afuera, sino terminar de formar gente de adentro para que se autoabasteciera la facultad y no tuviera que estar siempre dependiendo de los de afuera (L. Campoamor. Entrevista personal. 5 de mayo de 1999).

Inicialmente, en muchos casos, los traslados involucraban a cátedras completas de docentes viajeros, la realidad presupuestaria fue focalizando los esfuerzos en los individuos que lideraron esos grupos. Progresivamente se incluyeron agentes locales revitalizando los estamentos de origen, esas experiencias iban forjando una ideología propia en este crisol de ideas (Soprano, 1999).

> Estaba de decano un tal Gualla, Jorge Gualla que había sido alumno nuestro en La Plata. Era un tipo joven y viene acá. Tenían que cubrir gente ¿a dónde va? A buscar a sus profesores de La Plata. Me llama por teléfono a mi casa. Nos propone Si queremos venir a dar clase acá. Los dos juntos (ella y su esposo docente). Cuando venimos, ya era mayo del '75. La cátedra se organiza Trayendo a los que eran alumnos nuestros de la cátedra en La Plata, de los buenos alumnos. Nos convocan a que llevemos un equipo, a que vayamos a armar una cátedra. Entonces nosotros recurrimos a nuestros alumnos, y algunos ya eran equipo entre ellos. Ellos estudiaron juntos el secundario, estudiaron juntos en Bellas Artes y entraron juntos a la facultad.
>
> Primero viajábamos. Viajábamos toda la noche. Tomábamos el micro a las doce de la noche, en barra, eso te lo hacía más llevadero, juntos todos. Llegábamos a las seis de la mañana y a las ocho era la clase. Entonces desayunábamos en la terminal, veníamos a dar clase hasta las dos de la tarde y *yirábamos* hasta las cuatro que era la próxima clase. Hacíamos clases mañana y tarde. A las ocho de la noche terminábamos de dar clase. Entonces, nos íbamos a *yirar* otro poco, hasta que cenábamos frente a la terminal. Tomábamos el micro y nos íbamos. Nos daban el pasaje. No nos daban viáticos. En el 78, cuando yo me vengo a vivir, dejan de viajar todos porque ya no podían viajar. Una porque nos sacaban los pasajes y otra porque ya era dos veces por semana, no podían. Ellos dejaron de venir porque no había mas pasajes. Empezó a trabajar gente de acá. Los conocíamos de entre los alumnos o gente que se acercaba. (L. Campoamor. Entrevista personal. 5 de mayo de 1999).

Ya hace muchos años, recrudecida la afectación a las políticas de viáticos, ha reducido notablemente la cantidad de docentes viajeros. La generación de nuevos motivos de intercambio de experiencias, tanto en redes académicas como en encuentros científicos, es imprescindible para sumar a cualquier otra vía de difusión, los quehaceres y saberes específicos. La difusión promovida por asociaciones del área de pertinencia, permite acercarnos al estado de la cuestión, tanto en docencia como en Investigación y así asumir un estamento facilitador de las interacciones académicas deseosas de motorizar cambios en su renovación y adecuación permanentes.

Antes de 1975 las materias que cubrían los contenidos del área en la Facultad de Arquitectura en Mar del Plata eran dos: Sistemas de Representación y Plástica, ambas en 1° y 2° año. Para ese entonces se plantea la unificación de ambas materias en una denominada Teoría y Práctica de la Comunicación Visual. Cambios de nombre y algunos contenidos son resultado de una tendencia del resto de las facultades de arquitectura del país trasladada en migraciones laborales más que como una postura teórica local frente a la disciplina.

> En primero estaba Sistemas de Representación y estaba Plástica, cubriendo la materia. Eran dos materias, con dos profesores completamente distintos. Nos pasó, la tuvimos que asumir. La cambiaron, y la llamaron Expresión. Ya en La Plata fue así. Ya venía pasando, venía pasando en Tucumán, siguió pasando en Buenos Aires y La Plata. El nombre Diseño por ejemplo, para nosotros es la materia Representación, sin embargo para Buenos Aires Diseño era como para nosotros Arquitectura o Composición. Por eso se nos hicieron unos líos cuando nosotros venimos para acá existía una materia como Diseño. Había dos Sistema de Representación, en primero y segundo, Plástica seguía hasta cuarto. En primero era Geometría Descriptiva y en segundo era Perspectiva. Toda la parte de ejercitación en el sistema, bien geométrico, no hacían una representación de una casa, nada. No era lo nuestro, estaba plástica. En Plástica hacíamos color, hacíamos dibujo, hacíamos mano alzada, como digo yo hacíamos *la cosa plástica*, y en lo otro eran los Sistemas. Yo quedé muy enganchada con Geometría Descriptiva fue la primera materia que di, terminó en noviembre la materia y yo fui a darla. Tenían examen final, no teníamos parciales. Cuando ibas a rendir el examen sacabas bolilla. De geometría descriptiva, no de plástica. Estaban todos los temas, y sacabas un tema y tenías que resolver el ejercicio. En plástica era por promoción, con entrega final. Eso era antes, como alumno. Cuando estaba en tercero ya fuimos ayudantes. Ahí no más, se resuelve el Taller de Expresión, donde se aúnan, y dentro de la misma materia esta Sistemas y Plástica. A lo que hacíamos siempre le agregábamos la representación, línea pura, valor de línea, grafismo, color; se agrega eso. Llega un momento que en 1973 el taller de Diseño de la Arquitectura quiere los cargos de expresión, absorber el taller de Expresión y dar la materia (L. Campoamor. Entrevista personal. 5 de mayo de 1999).

En este breve relato Lía nos presenta las tres posiciones que se han tomado en las diferentes facultades del país. En algunas, muy pocas, sobrevive la unificación completa con el área proyectual desapareciendo las subáreas. En la mayoría, sistemas geométricos, representación gráfica y morfología son tres asignaturas separadas. En Mar del Plata, se mantuvo la unificación pero independiente de la asignatura Diseño. Integra el área, recorta su subárea propia. En los parámetros para acreditación de carrera, el área de comunicación es un área en si misma, independiente de la proyectual.

Modificaciones curriculares en 1978 agregan Comunicación Visual de tercer año. Se incorporan nuevos docentes y contenidos, entre otros aquellos que se refieren a la

morfología y semiótica de la forma. La recomendación del Departamento era la inclusión de estas nuevas temáticas también en los niveles de primero y segundo año.

Esta asociación circunstancial endeble, se reflejaba no solo en la enunciación de los contenidos, sino muy especialmente en la metodología. En el primer cuatrimestre se trabajaba con los sistemas, con un examen parcial, en el segundo cuatrimestre se finalizaba con gráfica arquitectónica en una entrega de trabajo final que resolvía la aprobación por promoción de la materia. La experiencia similar de otras universidades con la materia unificada reflejaba en sus opciones de cátedra, la tendencia de origen en plástica o sistema según el titular a cargo. La segmentación externa era todavía fragmentación interna (Soprano, 2007).

Se conjuga la participación de dos aspectos confluyentes en la formación endócrina de docentes en el área en ese período. Por un lado, la fuerte demanda de nuevos docentes ocasionada por el vacío académico de inducción política, y por otro el encierro institucional, la falta de intercambios propios de una época de fragmentación intencionada.

Paulatinamente se fueron coordinando los temas en el hilado de una nueva forma de pensar el área, potenciada expresamente a partir de las propuestas didácticas presentadas en los concursos de 1984 y subsecuentes, y en el Plan de Estudios de 1989.

La generación actual de docentes logra concretar la integración por su proceso de aprendizaje como alumno, por su formación docente y por la convicción de la potencialidad de esa integración, incorporando a esta amalgama, la definición del espacio pedagógico de las tecnologías informáticas.

Los grupos emergentes de la normalización de la institución enriquecen este movimiento de solidaridad epistemológica. Se refundan en los desafíos surgidos hacia la conformación de agrupaciones firmes, traducido en trabajo de equipo constante de formación pedagógica y disciplinar. Hacen explícitos los objetivos estableciendo acuerdos conceptuales, propios de la disciplina y de la acción pedagógica a seguir. En el grupo todos los roles adquieren importancia, los aportes son valorados, la búsqueda en común adquiere significado, fortalecen al equipo y le dan identidad.

Cada institución crece y se desarrolla con características propias al igual que sus integrantes y propuestas, conformando una historia única y particular. Esta variedad persiste aún en la consideración de homologación de las incumbencias y alcances de los Títulos profesionales que expide.

> Alfredo Nicanor González es el primer docente que accede con su propuesta por concurso en 1985, en el área, con la FAUD en plena etapa de normalización. Venía de la UBA con toda su carga morfológica. Es en ese mismo año mi primer concurso formal con él y Elizabeth Bund en la comisión asesora, una mujer que también le ha dado al área un soporte y nivel incuestionable. En Junio de 1985 comienzo como ayudante de primera en ICVA en esa cátedra, en 1986 ya estoy de JTP, en 1989 de adjunta. Al poquito tiempo de ejercer este cargo, Fredy me convoca a una reunión en su casa, junto a su esposa, para decirme que estaba muy enfermo y era su deseo que yo me hiciera cargo de la cátedra. Tristeza. Una gran persona. Muchas cosas aprendimos con él. Un tipo muy libre y generoso. ¡Qué desafío!, con 34 años estaba a cargo de la asignatura, del equipo, en la cátedra que revolucionamos todos (R. Soprano, memoria autobiográfica, 19 de abril de 2016).

En ICVA crecimos, se incorporaron progresivamente varios docentes. De los iniciales algunos se fueron, de diferentes maneras. Hay toda una historia propia para ser desarrollada con otra profundidad. Lo que nos resultaba importante era presentar esta idea de dislocación unificada, que luego de varios años se consolida en una propuesta integrada y única, aportando al reconocimiento institucional del modo de ser de una asignatura. Independientemente de Introducción a la comunicación Visual, ICVA tiene sus propios contenidos y metodologías.

## Aspectos para comprender la propuesta general de ICVA

### Fundamentos para la definición de trayectos cognitivos.

Las cátedras paralelas nos ofrecen una posibilidad de interpretación de lo regido por la institución. La metodología es un camino. Para su comprensión se puede procurar determinar las características del punto de partida y la definición del sitio de llegada, propósito final del esfuerzo. La actividad estratégica está contextualizada con el sujeto y la disciplina, reconocidos como dos mojones organizadores de esta propuesta.

La idea de conocimiento asociada a tabla rasa es obsoleta. Resulta básico, por imprescindible, destacar de la posición constructivista y las teorías cognitivas del aprendizaje, la consideración de la interacción entre la información presentada y los conocimientos anteriores del sujeto. Una evaluación inicial, para conocer la situación del alumno al comenzar un determinado proceso de enseñanza aprendizaje permite adecuarlo a sus necesidades, capacidades potenciales y limitaciones, posibilitando la modificación de las secuencias didácticas y la adecuación de las actividades del aula a dicha prognosis. La formación de los individuos ingresantes tiene fuertes puntos de coincidencia donde dominan los códigos sociales además de capacidades personales. La investigación en las representaciones de los aprendices, en ámbitos concretos de aprendizaje colabora con la fundamentación de las propuestas pedagógicas, Ciertas pruebas iniciales se formalizan en proyectos sistematizados de investigación cuyos resultados define en la consideración de las características del alumnado.

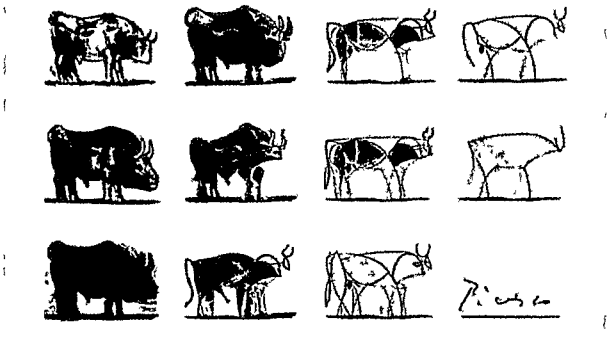


*Figura 2. Grabados realizados por el litógrafo Fernand Mourlot con los toros de Picasso.*

El signo es algo que, para alguien, representa o refiere a algo, en algún aspecto o carácter. Representar gráficamente un objeto no es sino transcribir mediante artificios registrables las propiedades que se le atribuyen. El discernimiento de algunos elementos del objeto gráfico permite deducir los demás, estableciéndose la correlación entre objeto

y signo. En la litografía (Figura 2) ejemplificamos diferentes síntesis que Picasso realiza acerca de un toro. Cualquier modelo muestra algunos aspectos significativos de un concepto y a la vez restringe su realidad en otros atributos.

Las formas gráficas de los objetos procuran expresar cualidades de los conceptos que aluden entre otras al ordenamiento geométrico formal, la textura y el color, seleccionando modos de conservación de características de las partes, el todo y sus relaciones.

En los ciclos educativos preuniversitarios, los aspectos gráficos son generalizadamente vinculados al desarrollo plástico-estético y no a su posibilidad de constituirse en lenguajes alternativos a la verbalización, con la capacidad de ser estructurantes cognitivos en los procesos de conceptualización y comunicación de ideas, cada vez más sostenidos desde lo digital, desplazando aspectos artísticos analógicos y las destrezas de motricidad fina que asocia la mano y el ojo.

El acto de representar involucra de manera intrincada la percepción del mundo, las reglas de síntesis de esa realidad en modelos, la percepción misma del modelo y la retroalimentación y modificación que la percepción del mundo realiza a partir del desarrollo de las estructuras sistémicas como lenguaje espacial. La dimensión, el tiempo, el espacio, las cualidades de la forma, son solo algunas variantes intervinientes (Soprano, 2007, p. 218).

Las gráficas espontáneas del predisciplinar reflejan los hábitos gráficos y la complejidad en la aprehensión de conceptos espaciales. Este universo ha sido el foco del programa de investigación desarrollado en el Centro de Estudios de Diseño, por el Grupo Diseño y Comunicación desde 1993, interviniendo desde su fundación. Los datos implicados se relacionan con leyes no lineales, conjugan elementos simbólicos significantes como unidades conceptuales cargadas de emblemas, asociadas con diferentes categorías de sintaxis según la capacidad fisiológica y la experiencia adquirida como individuo y sujeto social. La visualidad está sostenida en sumatorias de focalizaciones significativas más que un mundo estructurado por el filtro de un ordenamiento sistémico. Esta perspectiva tiene que ver con "las formas de utilizar las herramientas culturales; éstas no son estructuras de inteligencia de naturaleza biológicas, sino sistemas simbólicos productos de procesos de internalización construidos a través de la interacción con otros" (Rafaghelli, 2009, p.96).

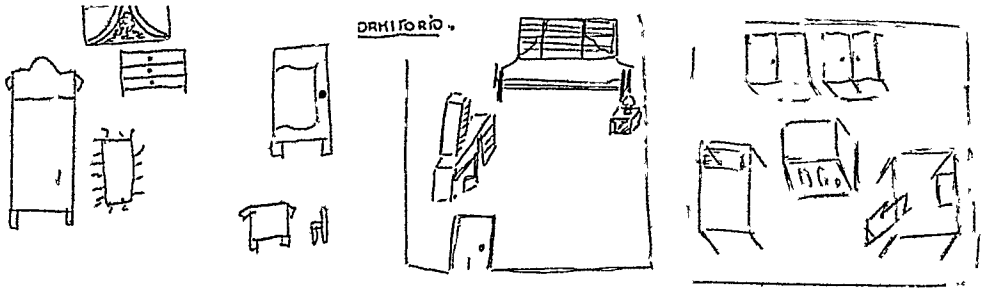



*Figura 3. Gráfico de aspirantes a la FAUD. Material propio de proyectos de investigación.*

Cada sistema, en la rigidez de su sintaxis, tiene conflictos con la conceptualización o carga formal significativa del objeto tridimensional. Monge o Geometría descriptiva de proyecciones ortogonales, desaparece la dimensión perpendicular al plano de

proyección, por sustracción interjectiva, coincidencia o superposición, además del ocultamiento propio del orden de proximidad. Las perspectivas acomodan la regularidad angular de la forma de origen al escorzo. La diferencia entre la formal real y la impronta gráfica ordenada por un sistema, despierta desconfianza inversa a la experticia. El alumno ingresante acomoda estratégicamente con licencias individuales la forma, dimensión y posición de objetos a selecciones que disminuyen la tensión de ambigüedad formal, forzando el sistema.

El haber desarrollado la estructura cognitiva para la gráfica de un objeto tridimensional, no implica el dominio de las reglas entre un objeto y otro o del espacio circulante. Los dibujos espontáneos del predisciplinar generalmente no admiten la totalidad. En posesión de la noción de conservación de algunas condiciones del objeto individual, el sujeto suele no manejar el conjunto. Se logran sistematizaciones parciales faltando un concepto unificador de posiciones recíprocas.

Técnicamente, los dibujos espontáneos son dominantemente definidos por delineado de bordes. En caso de describir características como la textura, su constitución superficial continúa reforzada por línea de contorno. La textura visual suele indicar la materialidad en referencias parciales En general, sufre de gigantismo, no cubre la totalidad de la superficie que caracterizan, muchas veces impuestas en la superficie con otras reglas geométricas que las del plano que cualifican. La coherencia de este atributo material con la forma de la superficie que cubre, es una condición evolucionada.

El uso de la policromía se restringe de manera alarmante en las expresiones espontáneas al ingreso a la universidad, en parte por la asociación del color exclusivamente con la actividad artística, generando una falta de herramientas disponibles para la actividad diaria. Los dibujos a mano están increíblemente blanqueados a pesar de la frecuencia de la mediación policroma digital. El color se queda momentáneamente en la pantalla, sin bajar al papel.

Sintetizando, tenemos un dibujo espontáneo vacío de color, en general con falta de definición de cualidades superficiales y volumétricas, con situaciones de ordenamiento espacial cargado de significaciones formales pero sin ajuste en las cuestiones de lógica sistémica ni dimensional.



*Figura 4. Secuencia FACILIDAD/DIFICULTAD.*

Distintas líneas de un programa de Investigación han determinado características en la encodificación del espacio y a su vez, combinada con la información de capacidades decodificadoras se ha podido definir aportes específicos para la prognosis pero también categorías genéricas extensibles a otras comunidades educativas. Al establecer una secuencia fundamentada de dificultad sistémica encodificadora (Figura 4), se define la base de mayor consistencia coincidente con la perspectiva caballera. Asociada a otras perspectivas axonométricas, se prosigue con las proyecciones ortogonales con visualización externa (vistas y plantas de techos), las proyecciones con intersección (plantas y cortes) y por último, perspectivas de punto de fuga.

Las mayores dificultades en el trayecto de las gráficas espontáneas a la gráfica disciplinar, orientadas a la generación de formas con espacios recorribles, están por el lado sistémico en ordenar al observador itinerante, modificar las posiciones superiores y externas propias de las etapas iniciales de la inteligencia e introducirlo en los espacios afirmando su sentido vivencial. Desde las cualidades formales, darle las herramientas para un accionar que lleve de manera conjunta los aspectos dimensionales y las cualidades de la forma como son el color y la textura.

A su vez, la Práctica Profesional condiciona tanto los contenidos como los modos, Sienta las bases para la realización futura no solo en el conocimiento específico sino en las capacidades estratégicas, promoviendo la acción de dilucidar cuales son las necesidades de la sociedad en la que desempeña su rol, con un espíritu de acción dinámica, atendiendo a las estructuras productivas y alerta ante las modificaciones del medio. El conocimiento es una compleja estructura de relaciones. La materia de conocimiento de una asignatura es especialización en uno de sus elementos. La propuesta postula la formación de un conocimiento que tienda a la integración, propenso a fortalecer esas relaciones múltiples mediante la circunscripción focalizada en determinados temas pero contextualizados en la profesión.

En el afán de certezas, algunas especialidades técnicas adaptan los modos intuitivos de representar el espacio, generando leyes que aseguran la normalización, propulsadas por su carácter de documento profesional. Demandan la simbolización en sus procesos generativos y productivos posibilitando la anticipación temporal y la reducción de variables de complejidad y dimensión a fin de manipularlas en conjuntos aprensibles.

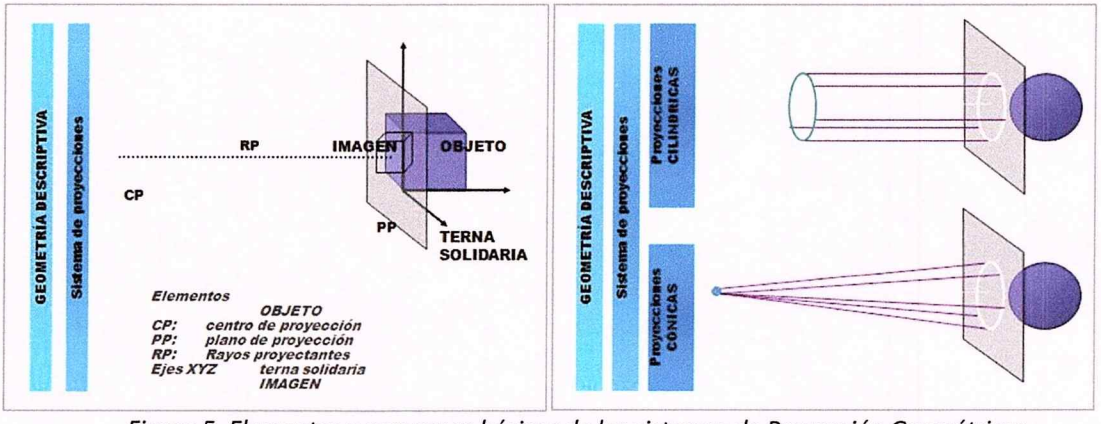



*Figura 5. Elementos y esquemas básicos de los sistemas de Proyección Geométricos.*

Con la combinación de elementos fundamentales, disponemos del repertorio conocido de sistemas gráficos técnicos, también soporte conceptual de los programas de informática. Pretenden disipar la entropía cultural en un sitio de certezas de tribu profesional y resguardo legal.

Definiendo el centro de proyecciones, los rayos proyectantes, la posición del plano de proyección y de la terna solidaria, en sus cualidades y posiciones relativas, podemos alcanzar el inventario: Perspectivas axonométricas en sus versiones oblicuas y ortogonales, sistema Monge y perspectivas con punto de fuga, son expresiones de un orden nominado por la disciplina que detiene la visualización en un punto, finito o infinito. Imponen desde su geometría el concepto de observador único, con un universo disciplinar ordenado por sistemas de centros propios e impropios.




*Figura 6. Grilla clasificatoria de sistemas gráficos de proyecciones*

Aquellos aspectos relacionados a los sistemas lógicos geométricos de conceptualización de la tridimensionalidad, han sido históricamente presentados en su nivel de abstracción matemático, con formas generales comunes a distintas disciplinas (desde arquitectura a ingeniería de minas o ingeniería mecánica), sin vinculación disciplinar, dificultando la vinculación de estos conceptos a la comprensión del espacio al cual aluden.

Los modelos nos muestran una morfología prefigurada o relevada, real o ideal, sostenida en su comprensión y comunicación por un sistema geométrico. Desde el punto de vista analítico, su geometría se constituye de entidades conceptuales: puntos, segmentos, superficies, volúmenes que requieren de entidades concretas visualizadas con una técnica instrumental.

Planteamos los ejercicios como desafíos donde para generar una forma asociable a la objetividad arquitectónica, se requiere el soporte lógico de un sistema designado, utilizando determinadas herramientas, proponiendo maneras factibles de acceder a la solución de problemas orientadas a la adquisición de metodologías proyectuales.

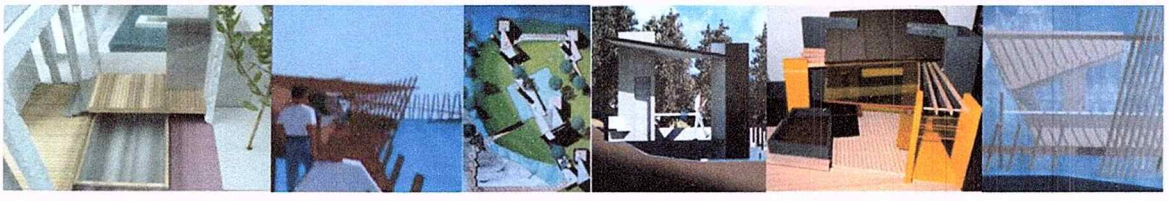


*Figura 7. Trabajos de estudiantes registrados en diversos años.*

Se organizan a partir de consignas cuyas alternativas reivindican la variedad de respuestas múltiples posibles en oposición al planteo de ejercitaciones de respuesta única, adiestrándose en la combinación de variables que a su vez, potencian el desarrollo creativo. Se aspira a que cada alumno encuentre una solución al problema, relacionando datos y premisas que actúan como elementos detonantes del desequilibrio de sus estructuras, encontrando su propia respuesta.

Esta forma de pensamiento se desarrolla operacionalmente junto a la creatividad donde los sujetos no están obligados a encontrar la respuesta correcta, sino a obrar con todo un abanico de soluciones posibles. Como explicita Shön (1992, p 49):

> Un diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que aun a sabiendas de

que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida.

Lo que pretendemos es enseñar la semiología arquitectónica desarrollando una relación inseparable entre los significados y significantes; vinculando la parcialidad a la realidad del todo al que alude.

**Los Objetivos.**

El proyecto curricular ajusta los objetivos para el Ciclo Introductorio pero no presenta listado de contenidos, situación que ha conformado un espacio de trabajo flexible a la adaptación de evidencias epistemológicas y prácticas. Esta adaptabilidad no es consecuencia imprevisible de la toma de decisiones sino por el contrario es, en realidad la concreción de una intencionalidad dinámica, afirmada al momento de establecer las bases permanentes propuestas en el plan. Los objetivos institucionales formulados en el plan, para la asignatura ICV son: Introducción al conocimiento y la capacitación en las técnicas y sistemas de representación de los procesos y productos de arquitectura. Introducción a la lectura e interpretación del entorno. Introducción al conocimiento y capacitación para definir los niveles estéticos de los productos de arquitectura. Introducción y capacitación básica en sistemas crítico, analítico, cognoscitivo de la forma y el espacio.

Cada asignatura es presentada al estudiantado, en la medida de lo posible, en al menos dos alternativas de opción, cada una con su propuesta. En este contexto la materia "Introducción a la Comunicación Visual", de primer año constituye los siguientes objetivos propios.

Como Objetivo General considera: Establecer una aproximación al campo disciplinar, partiendo de la experiencia del alumno, avanzando progresivamente en procesos proyectuales que involucran la conceptualización del espacio orientados a la arquitectura. A su vez los Objetivos Particulares involucran aspectos Conceptuales como:

- Profundizar el desarrollo de las estructuras del conocimiento que conciben la espacialidad desde lo perceptivo y lo fáctico.
- Incorporar los sistemas geométricos proyectivos como elementos lógicos, estructuradores del pensamiento del espacio que representan, tanto en la comunicación intrasubjetiva de la acción proyectual, como la intersubjetiva de la comunicación a terceros.
- Experimentar diversos modos de acercamiento a la resolución propositiva de posibles respuestas en procesos de ideación de complejidad creciente.
- Promover el reconocimiento y conceptualización de la forma que en nuestra cultura colaboran a constituir valores estéticos.
- Operar con la estructura formal de las figuras geométricas como elemento organizador de intervenciones formales.
- Adiestrar en el manejo de herramientas utilizadas en la concreción de modelos analógicos, icónicos y digitales, en etapas de generación y de comunicación de ideas o productos acabados.
- Capacitar en el uso de medios informáticos tanto para la conceptualización del espacio en instancias de generación morfológica y su comunicación, como para acercamientos analíticos o verificación de resoluciones en modelos gráficos homólogos.

racionalización de valores estéticos y de la aleatoriedad en un proceso de ideación a la sistematización metodológica del proceso de generación.

En el eje de técnica instrumental los trayectos consideran la evolución de lo cultural a lo disciplinar, de la gratificación simbólica a la figuración realista y de la utilización inducida de técnicas a la propuesta comunicacional propia.

Nuestra manera de accionar vinculando la normativa, lo instituido, la profesión y nuestra práctica concreta, es agudamente formulado por Álvarez Méndez (2009, p. 28) "Responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que da el saber que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido", emitir excusas variadas, "es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, características que definen las competencias docentes, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico".

La modalidad de taller integra teoría y práctica. Planteamos situaciones vinculadas a la disciplina no solo con los ejemplos sino con competencias propias, como dice Steinman:

> Si en el trabajo con los contenidos de una unidad curricular consideramos que los alumno/as deben lograr resolver situaciones problemáticas que integren teoría con práctica laboral entonces, metodológicamente trabajaremos durante la cursada con dichas situaciones a fin de facilitar que los alumnos/as aprendan a resolverlas (2008, p. 168).

La asignatura pertenece al área proyectual con tradición en la modalidad "Taller". Conjuga aspectos creativos, expresivos, de técnicas gráficas casi artísticas: con interpretaciones de una lógica geométrica de alta precisión. Como ya describimos al aproximarnos históricamente, las propuestas tienen alta variabilidad. Según Schön:

> El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores (1992, p. 42).

La individuación y autonomía han favorecido la construcción de una tradición local propia, liberada de estigmas nacionales e internacionales, con tensiones e influencias pero fortaleciendo la oportunidad del lugar propositivo que además nos caracteriza institucionalmente.

Lo que se ofrece, la meta, la medición de esos componentes. Desde las definiciones amplias de la universidad, pasando por las incumbencias profesionales y los objetivos de área, nos hemos aproximado a la zona específica de acción. Tratando de acercarnos a aspectos que condicionan aquello que se evalúa en ICVA. Conociendo algunos breves aspectos de la historia de la asignatura y el acercamiento a las características de aquellos que incumben a la propuesta de Introducción a la Comunicación Visual A. Es también una invitación participativa. En el siguiente capítulo abordaremos la reglamentación específica de la evaluación también en estos tres niveles, desde la universidad, la facultad y la asignatura.

# Capítulo 2: Normativa y promoción

Los sistemas de calificación y los regímenes de promoción constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación. Son producto de un conjunto de decisiones prácticas adoptadas en virtud de la adhesión a una u otra entre las diversas corrientes teóricas de la didáctica (Camilloni, 1998) ejercen un efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje y suelen operar como determinantes de todas las prácticas pedagógicas.

El contexto (R.A.E., 2016) es un entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados. Entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho. Trabazón, composición o contenido de una historia o discurso. Enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretejen. Desde la palabra, entonces ese contexto, está en torno, alrededor del texto, con una estructura de entrecruzamientos y enlaces. En algún momento, esa unión pareció diferenciar un centro de atención y lo que lo rodea, pero intrincadamente unido a ese referente. La evaluación en la búsqueda de su individual sentido otorgado por las prácticas en un ámbito concreto. Espacio y contorno. El contexto como ámbito en el que se ejercen las actividades para llevar adelante esta acción y las condicionantes mutuas. Y luego estarán los modos particulares, en el juego como parte, a su vez integrando ese todo, al que aporta y constituye.

Surge esta mirada al contexto institucional de la evaluación, observada desde las normas en dos sentidos. Por un lado en lo conceptual y por otro, en lo operativo. Lo conceptual, aquello que llena de sentido, aquello que es motivo de aprendizaje, ha sido desarrollado en su aspecto normativo contextual en capítulo precedente. Luego de una búsqueda intensa en profundidad, hemos seleccionado para esta segunda parte, aquella normativa que sigue vigente y que marca aspectos de la asignación de la calificación en la evaluación de promoción.

Steiman incluye en su definición de evaluación didáctica varios aspectos sostenidos en este trabajo. Una actitud dialógica entre la información que se tiene para emitir un juicio de valor y las prácticas, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, hacia el docente, otro y uno mismo; y el estudiante, otro y él mismo. Reconoce el contexto en el cual se interviene, que engloba "lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente" (2008, p. 143)y que posibilita al menos dos aspectos: uno es "tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido" y otro es brindar "orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica". También menciona que las prácticas de evaluación tienen un componente histórico que persiste, como un tipo de prácticas en las que:

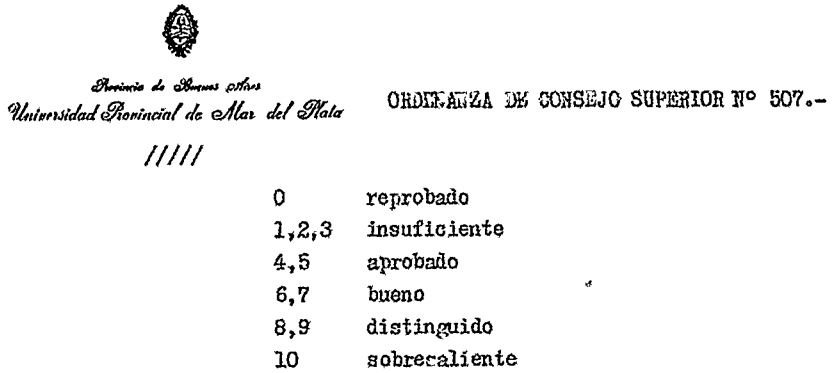
> El único que evalúa es el docente, lo único que se evalúa es el saber de los alumnos, sus resultados son indiscutibles (en alguna época aun reconociéndose un error por parte de quien ha evaluado), se lo usa como un instrumento de poder, como un instrumento de demarcación de la autoridad, como un instrumento de castigo (Steiman, 2008, p. 131).

Rafaghelli (2009, p. 102) nos ayuda a tomar conciencia acerca de los referentes que posiblemente se hayan construido "originariamente en relación con prácticas y situaciones concretas y singulares; en momentos históricos y políticos particulares, y es posible que desde entonces formen parte de las creencias y supuestos con los que se llevan adelante las prácticas actuales", o sea que a pesar de no regir en normativas vigentes, se mantienen vivos en las representaciones tanto de estudiantes como de docentes, en la totalidad de acciones institucionales.

Desde la normativa general de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el sistema de calificaciones y el Sistema de Registro de las Actividades Curriculares Universitarias. En la unidad académica propiamente dicha, la ordenanza que establece los Regímenes de promoción en la FAUD de 1983 y la Reglamentación de mesas examinadoras de 1994. Se presenta también el Plan de carrera por la vinculación de la evaluación de acreditación en la estructura de correlatividades y el ordenamiento temporal del Calendario que rige las actividades académicas. En general, desde el Estatuto y en particular en la FAUD en el año 2014. Finalizamos con la máxima proximidad en el Convenio de Promoción ICVA donde se anticipa al estudiante las condiciones de promoción de la asignatura. Ha habido cambios a partir de un ordenamiento que emerge del proceso de acreditación de carrera. Estos pueden ser sintéticamente mencionados pero respetamos el lapso inicial centrado en el año 2014.

## Sistema de calificaciones

La ordenanza vigente más antigua en relación a la evaluación, es la que rige nuestra escala de calificaciones. Data del 14 de septiembre de 1972, por Ordenanza de Consejo Superior 507 de la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata. Forma parte de la Reglamentación de exámenes. Es el primer cuerpo legal que unifica el modo en las distintas facultades, escuelas o unidades pedagógicas de esta universidad. En este reglamento, todavía estaba liberado a cada facultad o escuela, "dictar las normas que regulen el sistema de promoción de los alumnos", el Departamento de Títulos y Diplomas solo debía tomar conocimiento. También le otorga a las unidades académicas la atribución de establecer el régimen de correlatividades. Sea cual fuera la modalidad de examen, oral, escrito, ambas, monografías, coloquios o seminarios, debían adecuarse a este sistema de calificaciones. El artículo 38, denominado: De las calificaciones, indica que "se utilizará la siguiente escala numérica. Representativa del concepto del alumno".



Provincia de Buenos Aires
Universidad Provincial de Mar del Plata

ORDENANZA DE CONSEJO SUPERIOR Nº 507.-

/////

| | |
|---|---|
| 0 | reprobado |
| 1,2,3 | insuficiente |
| 4,5 | aprobado |
| 6,7 | bueno |
| 8,9 | distinguido |
| 10 | sobresaliente |

*Figura 8. Imagen de la Tabla original en la OCS 507/72*

Se establece el 10, sobresaliente; 8 y 9, distinguido; 6 y 7, bueno; 4 y 5, aprobado; 1, 2 y 3, insuficiente y 0 reprobado. Las he enunciado a la inversa de como se presenta. Podríamos hipotetizar que subyace en el texto de la norma, un criterio devenido de la matemática con una escala numérica ascendente, o que se parte de la carencia de conocimiento al aprendizaje sobresaliente. Instituye que en los casos de duda entre insuficiente y aprobado, decide el presidente de mesa, en general llevada adelante "por el profesor a cargo de la cátedra a examinar". Para las actas elimina los decimales que pasan a la fracción mayor cuando superan los cincuenta centésimos. Las notas de calificación en actas son números enteros del cero al diez.

La escala numérica consiste en cierto número de categorías establecidas en términos descriptivos a las que se atribuye de antemano valores numéricos convencionales. El número de grados comprendidos por la escala puede variar, la UNMDP adopta una escala de 11 grados.

En otros artículos establecía que la misma tabla de valoración se aplicara a trabajos prácticos y exámenes parciales. En ese entonces, las monografías o trabajos de tesis, se calificaban como insuficiente, aprobado, o aprobado con recomendación de publicación. Cada unidad académica ha incorporado a sus ordenanzas en algún momento la escala de calificaciones[6].

## Sistema de Registro de las Actividades Curriculares Universitarias UNMDP

En relación a la expedición de certificados analíticos parciales y finales, en el año 2007, la universidad se encuentra con una normativa de procedimientos administrativos que le resulta inaplicable y se moviliza ante la necesidad de realizar una adecuación de los medios analógicos manuales a otros con soporte digital. Promulga el 20 de diciembre de 2007 la ordenanza de Consejo Superior 2248/07, deroga las anteriores Ordenanzas de Consejo Superior números 1944/06, 1979/06 y 742/93. Se propone como un sistema de gestión que registre y administre las actividades académicas en la universidad.

Este ordenamiento está vinculado al Sistema de Información Universitario. Se realizaron pruebas en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y se hace extensivo al resto de las unidades académicas a partir de este reordenamiento. Los conceptos incluidos poseen la influencia del armado a nivel nacional, adaptando tipos generales a las prácticas usuales y denominaciones habituales. Daniel Cutrera[7] nos relata que:

> Para redactar esa ordenanza, se conformó una comisión especial. Hubo que hacer un gran esfuerzo para adaptar las formas que planteaba el SIU Guaraní a las necesidades y costumbres de cada facultad (D. Cutrera, entrevista telefónica, 17 de febrero de 2016).

[6] Esta ordenanza básica, vigente para toda la UNMDP, no estaba ubicada de manera consiente por los departamentos a cargo. Fue localizada por gestiones de la Directora del Departamento Despacho de la FAUD, María Celeste Celman, ante Relatoría en la UNMDP quienes a su pedido rastrearon y ubicaron este antecedente aún vigente para ese artículo.

[7] Secretario Académico de la FAUD en el periodo 2006-2014.

Lo interesante de este documento es que hubo la necesidad de introducir además de los procedimientos, algunas definiciones. Destacamos cuatro a los fines de este trabajo: Legajo, Actividad Curricular, Sistemas de Promoción y Acta.

El "legajo" es la "documentación que identifica a un estudiante, cualquiera sea su categoría". Se completa con la documentación personal del inscripto requerida por la universidad. El legajo de cada estudiante es identificado con un número que permanece fijo a lo largo de su historia académica.

En el Anexo I define a la "Actividad Curricular" como "toda actividad académica curricular de aprendizaje indivisa, de carácter obligatoria u optativa, Comprende asignaturas, seminarios, trabajos de campo o pasantías, tesinas o trabajos finales, e instancias integradoras, entre otras, que forman parte integrante de los planes de estudios vigentes. Las actividades curriculares pueden ser aprobadas en la Unidad Académica en la cual el estudiante tiene su legajo, o -de acuerdo a las normas vigentes- en otra de esta universidad, o en otra Universidad". Cada unidad de acreditación académica en pos de la obtención del título, es una Actividad Curricular.

Los "Sistemas De Promoción" son aquellos "que permiten al estudiante mejorar o elevar su situación curricular mediante la aprobación de una o más actividades curriculares". De manera general quedan clasificados según el modo de aprobación; con examen final y sin examen final. Comprende "los sistemas o regímenes denominados actualmente: a) aprobación de cursada y examen final, b) examen libre, y c) promocional con o sin examen complementario" dejando abierta la viabilidad de incorporar "cualquier otro que se adopte en el futuro".

Las posibilidades están nominadas pero no descriptas y consideraría un saber implícito dentro de la comunidad, de las características que estos modos traen consigo. También podría mostrar, en la aceptación de la autonomía y características diferentes en las unidades, por un lado el respeto pero por otro el desinterés de acercarse a la comprensión profunda de diferentes modos de este arraigo.

Distinguimos entonces al menos estas cuatro maneras de acceder al crédito académico.

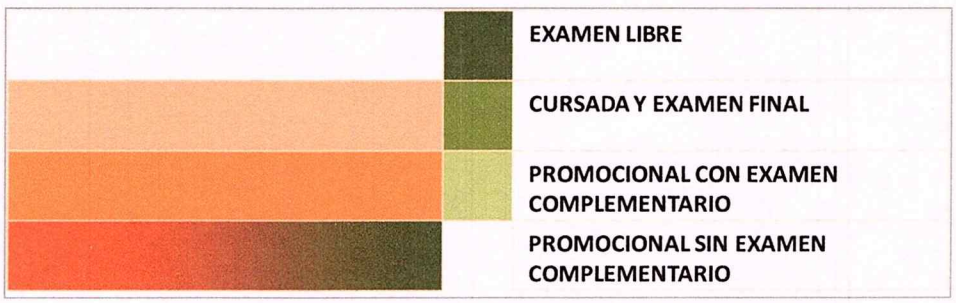



*Figura 9. Imagen síntesis de los sistemas de promoción.*

Una diferente, la única sin proceso previo supervisado, el Examen Libre. Posibilidad de acceder a la acreditación de la Actividad Curricular sin haber aprobada una cursada, sea por haber perdido las condiciones establecidas o por realizar el acercamiento al aprendizaje de modo autónomo o externo al sistema.

Las tres siguientes contienen un plazo de acompañamiento, de proceso. Varían en la regulación pero no establece diferencias precisas.

La primera, separa nítidamente dos instancias, una de desarrollo de la cursada, y otro con el examen final o de cierre de ese proceso. Supone el valor máximo puesto en el producto final a través de un examen.

La segunda establece el modo promocional con la posibilidad de algún examen complementario y la última, un régimen promocional puro, sin examen complementario. Supone el valor máximo puesto en el proceso.

La definición del modo promocional, surge más por contraste con las anteriores en las que pareciera que la escisión, cursada y examen, estuviera integrada. No se especifican evaluaciones parciales, ni semejanzas o diferencias de frecuencia o intensidad o periodicidad.

Finalmente el término "Acta" es "el asiento registral de aprobación final de las actividades Curriculares de los estudiantes. Quedan comprendidas las actividades curriculares de los distintos sistemas de promoción, con o sin examen final. "Finalizada la fase de evaluación, los docentes examinadores presentes deberán colocar en el acta la calificación numérica, con letras y con números, o -en caso contrario- ausente, fecha de cierre y finalmente, rubricar la misma". Resulta extraño que no se establezca la escala de valores posibles, ni cuál es la calificación que da por promovida la actividad académica, dando por sobrentendido las ordenanzas originales de la universidad provincial.

Esta información se registra en el sistema y mediante dos copias impresas, una de las cuales deberá ser remitida al Departamento de Títulos y Legalizaciones (DTyL) y la otra deberá ser conservada en archivo por la Unidad Académica. A los fines de otorgar certificaciones, la calificación de las Actividades académicas curriculares aprobada por el estudiante, en la unidad Académica que extiende el certificado deberán ser ordenadas cronológicamente, conteniendo en cada caso: número de orden (de la actividad curricular), nombre de actividad curricular (asignatura, seminario, tesis, u otras), número de libro, número de acta, folio, fecha, calificación y las unidades valorativas o créditos (si correspondiese).

## Reglamento de Trabajos Prácticos del Área Diseño Arquitectónico

En el año 1977 se establecen en el ámbito de la entonces Facultad de Arquitectura y Urbanismo, reglamentaciones diferentes por área. Para el área de Diseño, es la Resolución de Decanato 54 del 16 de marzo. Otras dos resoluciones para el Departamento de Técnicas Constructivas e Histórico Social, regida por las RD 86 del 2 de mayo de 1977 y la RD 121 del 10 de junio de 1977 respectivamente.

Funda las principales características que regulan las promociones actuales y por ello no las comentamos acá sino en la ordenanza vigente que las derogan. Las claves están en una división por áreas, de asignaturas de promoción directa y asignaturas de promoción con examen final.

Se aclara que la inasistencia no justificara lo explicado, indicado y solicitado en clases. El alumno que habiendo completado la primera etapa de cursado, deja de concurrir, queda calificado en actas como insuficiente o no promovido y no, ausente.

Establece que "Un alumno que haya aprobado todos los trabajos y las verificaciones no podrá ser calificado con menos de 4 puntos". Esta norma no ha sobrevivido a las derogaciones ni a las prácticas. De hecho un estudiante hoy puede tener los trabajos de

proceso aprobado y no promover. Se ha instalado la última verificación, como trabajo final, con fuerza de examen. En este sentido, el valor del proceso y de integridad esta disminuido.

Contiene una importante afirmación: "En las materias del área no se habilitarán mesas para exámenes libres"[8]. Esta ordenanza ha sido derogada por la OCA 13/83 y ninguna otra ordenanza explicita esta negativa. Sin embargo las asignaturas de promoción directa siguen sin posibilitar la promoción por examen libre. La idea de responsabilizarse sobre las actividades en ausencia y el insuficiente por deserción después de mitad de año, prosiguen convivido como práctica actual aun sin reglamentación que así lo indique.

## Regímenes de promoción en la FAUD

En medio del intenso proceso que ha sido la normalización de las universidades argentinas, en junio de 1983, y ya bajo la vigencia del Régimen de transición conforme de la Ley 22.207, surge "la necesidad de ordenar y establecer un cuerpo de normas que unifique criterios tanto para el desarrollo de los trabajos prácticos como para la promoción en las materias que integran al Plan de Estudios". El Decano De La Facultad De Arquitectura Y Urbanismo, quien en esa instancia ejerce atribuciones de Consejo Académico, establece el primero de junio de 1983, la Ordenanza 13/83 con un Régimen de Promoción que, ajustado en sus aspectos administrativos de digitalización anteriormente anunciados, permanece vigente hasta 2018. Esto nos afirma J. López[9]:

> Es una ordenanza que sigue vigente y se la refiere en todos los expedientes que solicitan alguna cuestión en relación a la modalidad de promoción (J. López, comunicación personal telefónica, 17 de febrero de 2016).
>
> El régimen de promoción de materias de arquitectura es la OCA Nº 13/83 de fecha 1 de junio de 1983, tiene en total 14 hojas, de las cuales 2 son del articulado y 12 del anexo. Está firmada por el arq. Néstor A. Polino Decano, y arq. Raúl Ricardo Alfaro como Secretario Académico (J. López, comunicación personal por correo electrónico, 18 de febrero de 2016).

Realiza un ajuste para el conjunto de "materias" que integran el Plan de Estudios clasificándolas: a) Asignaturas de Promoción con-Examen Final y b) Asignaturas de Promoción Directa, asignando sus características. Esta clasificación mantiene el agrupamiento por área, Departamentos en ese entonces. Las asignaturas del área asociada al diseño se clasifican de promoción directa y todas las restantes con examen final. Muchos años más tarde, Urbanismo 1 y Urbanismo 2, pasan al área de Diseño pero mantienen su tipología fuertemente asociada a lo histórico social.

Entiende por "asignatura con régimen de promoción con examen final, aquella que requiere del alumno el cursado y aprobación de Trabajos prácticos, para exponer luego ante un Tribunal examinador, como última instancia, el conocimiento total de la materia".

Las Asignaturas con régimen de promoción directa son aquellas "que requieran del alumno la instancia de demostrar el conocimiento de la materia aprobando las

[8] Art 1º, Inciso 3, punto 3.6

[9] Jorge Alberto López, Secretario de Concursos, FAUD UNMDP.

verificaciones de capacitación de los trabajos de taller que deben realizarse durante el cursado". Resulta interesante que está incluida en la definición la modalidad de trabajo en taller y una evaluación de acreditación basada en el proceso.

Establece claramente la nómina de asignaturas para cada régimen. Introducción a la Comunicación Visual (ICV), se encuadra en el régimen de promoción directa. La aplicación de la modalidad es obligatoria. La clasificación entre un régimen u otro, no es voluntaria sino por determinación ajustada al plan de estudios. Se especifica de manera individual, el régimen que le corresponde.

| ASIGNATURAS CON RÉGIMEN DE **PROMOCIÓN CON EXAMEN FINAL** | ASIGNATURAS CON RÉGIMEN DE **PROMOCIÓN DIRECTA** |
|---|---|
| Introducción a las Construcciones | Introducción al Diseño Arquitectónico |
| Construcciones 1 | Diseño Arquitectónico 1 |
| Construcciones 2 | Diseño Arquitectónico 2 |
| Construcciones 3 | Diseño Arquitectónico 3 |
| Construcciones 4 | Diseño Arquitectónico 4 |
| Estructuras 1 | Diseño Arquitectónico 5 |
| Estructuras 2 | **Introducción a la Comunicación Visual** |
| Estructuras 3 | Comunicación Visual 1 |
| Estructuras 4 | Comunicación Visual 2 |
| Economía y Organización de obra | |
| Legislación de obra | |
| Matemática 1 | |
| Matemática 2 | |
| Introducción a la Historia de la Arquitectura | |
| Historia de la Arquitectura 1 | |
| Historia de la Arquitectura 2 | |
| Historia de la Arquitectura 3 | |
| Teoría y Critica de la Arquitectura y el Urbanismo | |
| Urbanismo 1 | |
| Urbanismo 2 | |
| Idioma (ya eliminada) | |

*Figura 10. Plan asignando régimen de promoción según la Ordenanza 13/83.*

Del total de 30 asignaturas de ese entonces, nueve son de Promoción directa y 21 con examen final. La materia Ingles no forma parte del actual plan.

Trataremos de ir desarrollando los diferentes aspectos de forma paralela y comparada, ya que nos ha resultado interesante la convivencia de dos modalidades diferentes cuyos aspectos no son solo reglamentarios sino que marcan diferentes conceptualizaciones del proceso en general.

**Condiciones de inscripción y cursado.**

Las condiciones para el cursado, es ser alumno regular de la carrera y cumplir los requisitos establecidos en el plan de correlatividades vigente.

La asistencia mínima es el 75% de las clases y no podrá ser superior a dos clases consecutivas para las asignaturas de una asistencia semanal y de cuatro clases consecutivas para asignaturas de doble asistencia. De cualquier modo considera el periodo de dos semanas. Esto es causal de pérdida de condición de alumno regular.

Presenta diferencias en cuanto al horario que se define. La promoción directa toma todo el horario. Están comprendidas "las dedicadas a recibir enseñanza y directivas y las

señaladas para rendir verificaciones". En las de promoción con examen final, la referencia es con respecto a las "clases prácticas".

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Condiciones para acceder y mantener el cursado | |
| Ser alumno regular | |
| Cumplir requisitos del plan de correlatividades | |
| Concurrir puntualmente a no menos del 75% *de las clases prácticas*. | Concurrir puntualmente a no menos del 75% de las clases *en la totalidad del horario* |
| Considera clases prácticas. No menciona clases teóricas, supuestas en un horario fijo diferenciado y sin obligatoriedad. | Considera un horario integrado para todas las actividades |
| No figurar ausente mas de 2 semanas consecutivas (2 clases de 1 vez por semana, 4 clases de 2 veces) | |
| Inasistencias consecutivas pueden justificarse por causas excepcionales. | |
| Se continúa en tanto se cumplan las condiciones. | |

*Figura 11. Condiciones comparadas para acceder y mantener el cursado.*

Las inasistencias por causales excepcionales como enfermedad del alumno, fallecimiento de familiar directo, podrán dar lugar a justificación siempre y cuando se "presente la debida documentación comprobatoria ante la Secretaria de Asuntos Estudiantiles", la cual previo del informe del Departamento respectivo y luego del análisis del caso, podrá aceptar o denegar dicha solicitud, únicamente dada para las inasistencias consecutivas y no las totales. La asistencia era tomada con mucha rigurosidad en un proceso que actualmente resulta inviable.

La promoción directa dispone de la totalidad del horario para cambiar y proponer actividades en distintas secuencias. Tiene una mayor carga horaria exigida aun con la misma atribución horaria por plan. El estudiante que no cumple alguna de estas condiciones de asistencia pierde la condición de regularidad y por lo tanto la posibilidad de seguir cursando.

**Organización de las actividades.**

La organización de las actividades se da mediante clases teórica, teórico-prácticas, prácticas y bibliografía. El programa comprende objetivos didácticos, contenidos temáticos y bibliografía. Las asignaturas de promoción directa deben brindar detalladas "todas las actividades prácticas programadas".

Los Trabajos Prácticos en las asignaturas con examen, tienen por finalidad "ejercitar la aplicación práctica de los contenidos de la asignatura a través de trabajos de naturaleza individual o grupal ajustados a los objetivos de capacitación definidos en el programa de la asignatura".

Los trabajos de Taller en las asignaturas con promoción directa "desarrollan la actividad teórico practica" a través de trabajos de naturaleza individual o grupal, con asistencia directa del docente, con el objeto de estimular la capacidad creativa de los alumnos ejercitando metodologías y experimentando las teorías que la problemática de la materia plantea". Como decíamos anteriormente, instaura la modalidad taller, vincula la teoría y la práctica, incorpora la creatividad como propósito.

Cada cátedra establece el desarrollo didáctico en base al programa y normas particulares del curso, previa aprobación del Consejo Académico a través del departamento respectivo. Las asignaturas de promoción directa deben realizarlo antes del inicio del

ciclo lectivo. En este último caso, las normas particulares de cada cátedra son "las modalidades que se adoptan para la organización, el dictado y las actividades teórico-prácticas del curso".

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Organización de las actividades | |
| Enseñanza impartida mediante: Clases teóricas, teórico prácticas, prácticas y bibliografía | |
| Programa: comprende objetivos didácticos, contenidos temáticos y bibliografía | Programa: comprende objetivos didácticos, contenidos temáticos y bibliografía además, todas las actividades prácticas programadas. |
| Cada cátedra establece el desarrollo didáctico en base al programa y normas particulares, previa aprobación del Consejo Académico a través del departamento. | |
| | Aclara: Normas particulares se refiere a las modalidades para la organización, el dictado y las actividades teórico prácticas del curso. |
| Los Trabajos Prácticos tienen por finalidad "ejercitar la aplicación práctica de los contenidos de la asignatura a través de trabajos de naturaleza individual o grupal ajustados a los objetivos de capacitación definidos en el programa de la asignatura". | Los trabajos de Taller "desarrollan la actividad teórico práctica" a través de trabajos de naturaleza individual o grupal, con asistencia directa del docente, con el objeto de estimular la capacidad creativa de los alumnos ejercitando metodologías y experimentando las teorías que la problemática de la materia plantea" |

*Figura 12. Organización de las actividades.*

En el texto tienen fuerzas las palabras "asignatura", "materia" y "cátedra", términos que actualmente están en desuso a nivel normativo en la UNMDP. La evaluación no aparecía como un aspecto que necesariamente debiera comunicarse o incluirse en el programa.

**Características del cursado.**

La promoción con examen final, se presenta como dos instancias desdobladas: una etapa de cursada llamada aprobación de trabajos prácticos y otra, el examen final. Posibilita un tiempo de preparación del examen o regulación de la actividad. Este tiempo no es abierto, es un período determinado, un lapso que una vez vencido genera la pérdida del derecho adquirido. El estudiante debe volver a cursarla o rendir con examen libre la promoción de la asignatura.

Los trabajos prácticos tienen una sola categoría de fechas de recuperación: extraordinarias.

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Aprobación de los trabajos prácticos | |
| Etapa diferenciada, con presencia en la libreta. | Etapa integrada |
| Cumplir con la asistencia | |
| 100% trabajos prácticos presentados y aprobado | 100% trabajos prácticos realizados y aprobados preferentemente realizados en horario de clases |
| Recuperatorio de Trabajos Prácticos | |
| 75% en fecha original, 25% en fecha extraordinaria de completamiento. | Trabajos observados con correcciones, entregadas en fechas extraordinarias o complementarias según calendario. |

*Figura 13. Aprobación y recuperación de los trabajos prácticos.*

En la promoción con examen, la verificación se basa en ejercicios prácticos y conocimiento conceptual. Las verificaciones son fijas, dos. Las verificaciones no se

vinculan necesariamente con los trabajos prácticos. La recuperación de verificaciones es pautada y única.

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Verificaciones | |
| Verificaciones de ejercicios prácticos y conocimiento conceptual.<br>No expresa finalidad. | Verificaciones de capacitación.<br>Finalidad: comprobar la capacitación adquirida. |
| 2 durante el ciclo | Se realizan en período de clases. Son establecidas por la cátedra, número no inferior a etapas de desarrollo. |
| No expresan condiciones previas | La verificaciones de capacitación pueden rendirse, si a juicio de la cátedra se ha completado satisfactoriamente con trabajos de taller. |
| | Temática abarcara en conjunto la totalidad del programa de la asignatura, teóricas y prácticas, desarrollados en clases o sobre bibliografía concreta. |
| | Cada verificación se referirá a una fracción definida y limitada del programa. Puede incluir tópicos previos de la asignatura o correlativas. |
| Recuperatorio de Verificaciones | |
| Una puede recobrarse por instancia recuperatoria o interrogaciones particulares. Solo en una única instancia. | Durante el ciclo lectivo, misma fracción del programa que las ordinarias. Se realizan una única vez por cada Verificación. No limita cantidad. Una sola vez. cada una. |

*Figura 14. Verificaciones y recuperación de las verificaciones.*

Se denominan "verificaciones" a las evaluaciones "parciales", en la práctica, estas pruebas, se han denominado más por su periodicidad que por su causa.

La promoción directa está integrada y puede darse solo en el instante de finalizar las actividades del ciclo. Las actividades se basan en el trabajo en el horario de clases. Los trabajos prácticos tienen dos categorías de fechas de recuperación: extraordinarias y complementarias. La verificación se basa en capacidades adquiridas. Las verificaciones son establecidas por la cátedra. Los trabajos prácticos deben estar aprobados previo a cada verificación de etapa. Hay otra unidad entre ellos. La recuperación de verificaciones queda más liberada a la propuesta de cátedra.

Para promover la materia el alumno deberá, en ambos regímenes de promoción, ser regular, haber realizado y presentado en término el 100% de los trabajos prácticos.

**La calificación.**

En el punto que describe la promoción, se incluyen distintos elementos que organizan la calificación de acreditación de la actividad curricular. Más allá de abordar este texto específicamente, el cual es desconocido para la mayoría de la población docente, estas modalidades son de práctica habitual. No solo están enunciados sino pormenorizadamente descriptos, mostrando un gran compromiso de relevamiento y registro de la actividad en una función organizativa y quizás formativa de los modos.

En la modalidad con examen final, se piden los Trabajos Prácticos aprobados, presentando obligatoriamente la carpeta del año. No está todavía instaurado el término de "cursada" en relación al cumplimiento de esta etapa antecedente del examen final.

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Calificación | |
| Promoción por Examen final.<br>Conocimiento total de la materia.<br>Según programa, fechas establecidas y durante el término de validez.<br>Trabajos Prácticos Aprobados. Presenta obligatoriamente carpeta del año. | Promoción Directa. Verificaciones de capacitación, trabajos de taller realizados y apreciación personal (dedicación, actitud, evolución y rendimiento). |
| No determina que incluye la calificación en el examen final ni como se conforma.<br>Calificaciones irrecurribles. | No necesariamente el promedio de verificaciones. |

*Figura 15. La calificación.*

En la promoción directa, la calificación "se configurará mediante el uso de los siguientes recursos: a) Verificaciones de capacitación, b) trabajos realizados y c) Apreciación personal directa de las condiciones del alumno por el cuerpo docente de la cátedra". La inclusión del concepto del estudiante, ha sido una tarea que trae reflexión permanente y continua en el seno del grupo de trabajo. Esta apreciación -no deja de considerar una opinión subjetiva- será "el resultado de la evaluación durante el desarrollo del curso teniendo especialmente en cuenta dedicación, actitud, evolución y rendimiento".

La calificación final que el alumno reciba, no necesariamente deberá coincidir con el promedio de las obtenidas en las Verificaciones, liberando la vinculación de la calificación final de las notas de evaluaciones parciales.

Explican como deberían ser los Trabajos de Taller, su finalidad, la naturaleza, la relación con la asignatura, la asistencia del docente, la estimulación de la creatividad, y mucho más. Es casi una trasmisión de consejos y recomendaciones sumamente interesantes para trabajar en profundidad. Algo sobrentendido en relación a la ejecución (6.2) es "el alumno deberá realizar los trabajos en los plazos ordinarios que fije el Calendario de Actividades". La modalidad de ejecución será establecida por la cátedra.

**Operatividad formulada para la evaluación.**

En la promoción con examen la evaluación la realiza un Tribunal examinador, integrado por profesores titulares, adjuntos y solo jefe de trabajos prácticos expresamente autorizados. Los auxiliares tienen tareas de asistencia y control con indicaciones del presidente del tribunal.

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Operatividad de la evaluación | |
| La evaluación la hace el Tribunal examinador | La evaluación la hace la cátedra |
| Tribunal integrado por profesores titulares, adjuntos y JTP expresamente autorizado. | La cátedra como grupo evaluador |
| Auxiliares tareas de asistencia y control con indicaciones del presidente del tribunal | |

*Figura 16. Operatividad de la evaluación.*

La evaluación en las asignaturas con promoción directa la realiza la cátedra, habilita al grupo integrado completo, solo destaca al profesor en el momento de la firma del acta. "La calificación surgirá de la evaluación que la cátedra haga del alumno", nótese que no se menciona al profesor a cargo ni al jefe de trabajos prácticos sino al grupo docente.

> No tenía conciencia de cuanto me habían influido estas normas. Como marcaron mi modo de trabajar. ¡Estoy sorprendida! No sé realmente si como docente soy un producto de las normas filtradas en mis experiencias de aprendizaje prácticas como estudiante y mi participación en grupos docentes o si los que las redactaron lograron levantar conceptos que valoramos dentro de nuestro ejercicio y por eso siguen tan vigentes. (R. Soprano, memoria autobiográfica, 16 de Diciembre 2015).

La mención de los responsables de impartir la enseñanza como "cátedra" tanto en término como en concepto, es completamente opuesta a la planteada por el estatuto de la UNMDP actual. La única vez que se menciona la palabra "cátedra" es al hablar de "libertad de cátedra", más como un conjunto terminológico paradigmático indisoluble representativo de la reforma, que como unidad de trabajo colectivo. La conceptualización del sentido de conformación de las figuras docentes, se ven como un interesante punto para rastrear en profundidad en la normativa vigente y en la evolución históricas de las mismas.

### El examen libre.

La ordenanza muestra una pormenorizada descripción de las prácticas de ese momento, muchas de las cuales responden a paradigmas sumamente arraigados en la disciplina. Resulta representativa desde la sintaxis, la terminología y la voluntad detallista de su contenido.

| Promoción con Examen final | Promoción Directa |
|---|---|
| Examen libre | |
| Permite Examen libre.<br>Escrito y oral.<br>Ser alumno regular.<br>Haber transcurrido como mínimo un ciclo desde el ingreso.<br>Correlatividades. | No se hace mención ni de la prohibición ni del modo del examen libre. |

*Figura 17. El examen libre.*

Las asignaturas con examen final están habilitadas a la promoción por examen libre. No se hace mención para las asignaturas promocionales, ni se confirma, ni se niega, sin embargo siguen hasta la actualidad, sin estar habilitados.

Los detalles suministrados por esta ordenanza son un interesante compendio de las prácticas del momento pero también de aspectos que las han trascendido con una vigencia actualizada.

## Reglamento de mesas examinadoras de la FAUD

Esta ordenanza fue actualizada en aspectos reglamentarios de las actas, por la actual ordenanza de Consejo Superior. La descripción de la reglamentación de examen en la FAUD, continuaba a 2014, teniendo como norma vigente, en todos los aspectos que no la contradiga, a la OCA 1952/94. Entre otras cosas interesantes, es la que mantiene expresada la escala de calificación vigente rescatada desde 1972. Realizada una consulta al Departamento Despacho por la antigüedad de las normas, Celman[10] confirma:

[10] Directora General Administrativa de la FAUD, UNMDP.

> Adjunto te remito la OCA Nº 1952/94 que, como pensé, es el Reglamento de exámenes de esta Facultad. De todas maneras, te comento que llamé al Departamento de Títulos y Legalizaciones de la Universidad, y me informaron que la normativa que contiene la escala de calificaciones, es la Ordenanza de Consejo Superior Nº 507/72, de 14/09/72, la que en el artículo 38º, contiene la referida escala. En la Dirección de Estudios, quedaron en averiguar acerca de lo mismo. Voy a pedir a la Dirección de Relatoría y Documentación que me envíen por correo interno, las respectivas copias. Este último trámite, va a demorar porque tienen que buscar en los archivos documentación bastante antigua, como te darás cuenta (M.C. Celman, comunicación personal, entrevista por correo electrónico. 26 de febrero de 2016).

La Ordenanza de Consejo Académico 1952/94 del 26 de septiembre de 1994, reglamenta la constitución, publicidad y funcionamiento de las mesas examinadoras, obligaciones de profesores, excusaciones y recusaciones, como así también los plazos de inscripción, obligaciones y deberes de los profesores y constitución de las mesas, calificaciones y confección de Actas.

La ordenanza toma solo los aspectos relacionados a las mesas de examen, concernientes al régimen de asignaturas con promoción por examen final. Resulta extraño que una carrera con una parte significativa de asignaturas promocionales, no haya considerado actualizar o recuperar en esta ordenanza ningún aspecto de las ordenanzas anteriores, ni siquiera replicarlo para incluir una actualización en la vigencia de la norma. La única mención en esta ordenanza para otros regímenes de promoción se realiza en la confirmación que "La misma tabla de valoración se aplicará a asignaturas de promoción directa"[11]. La ordenanza anterior era de marzo de 1984, el Decano normalizador arquitecto Javier Rojo, dispone la adaptación de la reglamentación existente, su renovación acorde a los cambios que está reglamentando el Consejo Superior y resuelve su propio reglamento de exámenes y promociones. En este antecedente tampoco se incorporan los aspectos de la promoción directa por lo que permanece vigente la norma de 1983.

Los turnos de exámenes deben establecerse en el Calendario de Actividades que fije la facultad.

A diferencia de los reglamentos iniciales, las mesas se conforman con docentes de una asignatura y no con otros profesores responsables de la misma asignatura o materias afines. Hipotetizando podría decirse que la masividad volvió imposibles la cantidad de mesas examinadoras en las que un profesor debiera participar. Se admite la categoría de profesor, asociado, adjunto y jefe de trabajos prácticos. El decano puede asistir a cualquier mesa, integrarla y ejercer la presidencia.

Diez años después de la normalización, la ordenanza de exámenes, continua manifestando la diferenciación de roles y una estructura jerárquica verticalista y en cierto modo autoritaria.

La mesa examinadora, estará integrada por dos o más miembros, uno de los cuales "será el profesor a cargo de la cátedra a examinar, quien la presidirá. Los otros serán docentes de la misma categoría no inferior a Jefe de Trabajos Prácticos". Los otros auxiliares están excluidos. "Todos los miembros de la mesa examinadora están facultados para examinar

[11] Oca 1952/94, art 28, FAUD UNMDP.

ampliamente al alumno, quedando reservado al Presidente, la facultad de dar por terminada la exposición".

Los auxiliares ayudantes graduados, son incluidos en acciones administrativas, casi deslindando la parte tediosa de la tarea, en épocas que no se expedían actas informatizadas. "Cuando el Tribunal termine su deliberación, los auxiliares de cátedra completarán las Actas de examen por triplicado", o "El personal docente auxiliar colaborará con los tribunales examinadores de las respectivas asignaturas, en las tareas administrativas inherentes al mismo".

Como requisito previo se requiere "la aprobación de los trabajos prácticos de la materia, cuando ella los contemple". No se dan condiciones para esta aprobación y sigue sin aparecer el término "cursada" en la normativa propia, aunque si se utilice de modo habitual al hacer referencia a esa etapa del procedimiento. Incluye también la verificación de correlatividades pero no hay mención expresa de ningún proceder acerca de la asistencia a clases o su registro.

A mi modo de ver incorpora dos aspectos diferentes: declara que "en todos los casos los exámenes serán públicos", pero además, "los profesores se abstendrán de hacer comentarios o manifestaciones condenatorias o laudatorias ante los alumnos, sobre los exámenes rendidos", lo que podría relevar la vigencia de este tipo de situaciones al menos en algún contexto por el que haya merecido la pena normarlo.

La nota final no surgiría de un acuerdo, "el tribunal deliberará en privado, a fin de que cada miembro se expida individualmente. La nota final resultará del promedio de calificaciones propuesto por cada miembro". No se manifiesta que hubiera intenciones de construir indicadores en común, este aspecto no pareciera considerar al momento de la evaluación como una situación formativa de la cátedra, en tanto saber común y grupo de trabajo colaborativo.

El artículo 27 expresa que para formular las calificaciones de los examinados, se utilizará la escala numérica de cero a diez, representativa del concepto del mismo. El 0 (reprobado); 1, 2 y 3 (insuficiente); 4 y 5 (aprobado); 6 y 7 (buen); 8 y 9 (distinguido) siendo la numeración máxima el 10 (sobresaliente). No se toman fracciones decimales, y toda fracción superior a 0,50 será considerada como el entero superior. La concordancia muestra la vigencia de la OCS de 1972.

Si bien el fallo de los exámenes será inapelable, en caso de que el mismo resultare desaprobado el Presidente de mesa deberá manifestar las causas". Se conocen múltiples situaciones en las que esta explicación no se ha dado lugar y se ha negado expresamente, aunque la condición de la explicación no recae en la decisión de la presidencia.

La actualización de aquello que va a ser requerido en la mesa examinadora, aparecería en la obligación impuesta a los profesores a cargo de "presentar con treinta (30), días de anticipación, los programas de examen a utilizar".

Esta reglamentación no menciona ya el bolillero, que si estaba en las anteriores como mecanismo de sorteo en la asignación de temáticas, pero no muestra actualización en relación a las posibles prácticas.

## Características generales del plan de estudios de la carrera de Arquitectura

El Plan de estudios lo abordamos en esta instancia como un contexto de inclusión y de dependencias mutuas. Desde la evaluación, ubica los efectos de la evaluación de promoción de la actividad curricular por las correlatividades. La correlatividad (RAE, 2016) habla de la correspondencia o relación recíproca entre dos o más cosas o series de cosas. Desde el plan de estudios, ubica los requerimientos previos y las habilitaciones o vetos posteriores. Como ya hemos comentado, durante el corriente año 2018 y como parte de los requerimientos de la acreditación de carrera en CONEAU, se ha trabajado en normativa que modifica algunos aspectos de este plan, pero que no están vigentes todavía y no lo estaban al momento del trabajo de campo.

Está integrado por treinta (30) asignaturas de cursada obligatoria y cinco (5) asignaturas electivas. La totalidad de las asignaturas electivas y seis de las obligatorias se dictan cuatrimestralmente; las restantes son de régimen anual. La duración teórica del plan es de seis (6) años. Introducción a la Comunicación Visual, es una asignatura del Ciclo introductorio, del subárea de Comunicación Visual.

La carrera se estructura en tres ciclos pedagógicos consecutivos, entendidos éstos como unidades de conocimiento netamente definibles desde sus objetivos y propósitos de logro en un tiempo curricularmente pautado Organiza el proceso de aprendizaje del estudiante estructurándolo mediante tres ciclos pedagógicos, los que identifican etapas formativas en dicho proceso.

El Ciclo Introductorio ocupa el espacio pedagógico de primer año y su finalidad es la de iniciar al alumno en el conocimiento específico del Hacer Arquitectónico, sentando bases teórico-prácticas que evolucionarán a lo largo de la carrera. Comprende las cinco asignaturas obligatorias y anuales del primer año de la carrera, de cursado obligatorio y de régimen anual.

El Ciclo Introductorio tiene una Duración de 1 año y una Carga Horaria: 896 Horas. Los Objetivos Generales. Son Permitir una articulación clara con la enseñanza media para introducir al alumno en una primera instancia de aproximación a los conocimientos básicos disciplinares, que involucran al Diseño y la Comunicación; a los aspectos sociales de la arquitectura, y al pensamiento científico y técnico de la misma.

La necesidad de marcar intencionadamente el impacto del ciclo en el plan, provoca que en el año 1993 y por la OCA 1436 de ese año, se impongan condiciones de promoción del ciclo introductorio al ciclo básico e impacta en las correlatividades de esta asignatura. Para promocionar al ciclo superior, se debe tener, "aprobadas las asignaturas Introducción a la Comunicación Visual y Introducción al Diseño Arquitectónico, y dos de las tres asignaturas restantes de primer año".

Prosiguen el Ciclo Básico Profesional, comprende dieciséis asignaturas de cursado obligatorio y de régimen anual, que incluyen segundo, tercero y cuarto año de la carrera. Tiene una Duración de Tres años y una Carga Horaria: 2432 Horas. Los Objetivos Generales son Garantizar la formación disciplinar básica en la carrera de Arquitectura.

**CICLO INTRODUCTORIO**

| ASIGNATURAS | | |
|---|---|---|
| Primer año | 01 | Introducción a la Comunicación Visual |
| | 02 | Introducción a la Historia de la Arquitectura |
| | 03 | Matemática I |
| | 04 | Introducción a las Construcciones |
| | 05 | Introducción al Diseño Arquitectónico |

**CICLO BÁSICO PROFESIONAL**

| ASIGNATURAS | | | CURSADAS | APROBADAS |
|---|---|---|---|---|
| Segundo año | 06 | Comunicación Visual I | Una o más de las siguientes: 2-3-4 | 1-5 |
| | 07 | Historia de la Arquitectura I | 2 | 1-5 |
| | 08 | Construcciones I | 4 | 1-5 |
| | 09 | Estructuras I | Una o más de las siguientes: 2-3-4 | 1-5 |
| | 10 | Diseño Arquitectónico I | Una o más de las siguientes: 2-3-4 | 1-5 |
| | 11 | Matemática II | 3 | 1-5 |
| Tercer año | 12 | Comunicación Visual II | | 6 |
| | 13 | Historia de la Arquitectura II | 7 | |
| | 14 | Construcciones II | 8 | |
| | 15 | Estructuras II | 9 | |
| | 16 | Diseño Arquitectónico II | | 6-10 |
| Cuarto año | 17 | Historia de la Arquitectura III | 13 | 2-4-10 |
| | 18 | Urbanismo I | | 2-4-10-16 |
| | 19 | Construcciones III | 14 | 2-4-10 |
| | 20 | Estructuras III | 15 | 2-4-9-10 |
| | 21 | Diseño Arquitectónico III | Dos o más de las siguientes: 7-8-9 | 2-4-6-12-16 |

**CICLO DE ORIENTACIÓN**

| ASIGNATURAS | | | CURSADAS | APROBADAS |
|---|---|---|---|---|
| Quinto año | 22 | Urbanismo II | 13-14-15 | 3-7-8-9-11-12-18-21 |
| | 23 | Economía y Organización de Obras | 13-14-15 | 3-7-8-9-11-12-18-21 |
| | 24 | Construcciones IV | 13-14-15-19 | 3-7-8-9-11-12-18-21 |
| | 25 | Estructuras IV | 13-14-15-20 | 3-7-8-9-11-12-18-21 |
| | 26 | Diseño Arquitectónico IV | 13-14-15 | 3-7-8-9-11-12-18-21 |
| Sexto año | 27 | Teoría y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo | 17-18-19-20 | 12-13-14-15 |
| | 28 | Legislación de Obras | 17-18-19-20 | 12-13-14-15 |
| | 29 | Diseño Arquitectónico V | 17-18-19-20 | 13-14-15-26 |
| | 30 | Prácticas Preprofesionales Asistidas | 17-18-19-20 | 13-14-15-26 |

**Asignaturas ELECTIVAS**

| | |
|---|---|
| 31 a 35 | Asignaturas Electivas cursadas en el Ciclo de Orientación |

*Figura 18. Plan de Estudios.*

El Ciclo De Orientación: comprende nueve (9) asignaturas de carácter obligatorio -dos de ellas de régimen anual y las restantes cuatrimestrales, incluida en ellas las Prácticas Pre Profesionales Asistidas, correspondientes al quinto y sexto año de la carrera. Durante el segundo cuatrimestre de los años mencionados, se agrega a las asignaturas obligatorias una oferta educativa de asignaturas electivas, focalizadas en temas específicos, debiendo el alumno cursar seis (6) de ellas en total. Ocupa los últimos dos años del Plan de carrera.

Tiene una Duración de dos años y una Carga Horaria: 1280 Horas. Los Objetivos Generales son Propender a un formación de mayor corte profesional basada en las necesidades socio productivas del contexto y en las lógicas transformaciones que experimentan las prácticas profesionales en el mismo.

La propuesta académica de estas asignaturas que según especificaciones del plan original debía surgir de las cátedras a cargo de las asignaturas de cursada obligatoria del ciclo de orientación (5to y 6to año) al poco tiempo de su implementación se amplió con la oferta de las cátedras del ciclo básico, de docentes invitados o de los posgrados, que de acuerdo a sus posibilidades y en forma voluntaria proponían temáticas coherentes con las líneas emergentes prioritariamente.

La carrera se estructura en tres ciclos pedagógicos consecutivos, entendidos éstos como unidades de conocimiento netamente definibles desde sus objetivos y propósitos de logro en un tiempo curricularmente pautado. Como se mencionaba en el documento original del Plan de Estudio, se exigía además al alumno las aprobaciones de sendos trabajos al final del primero y el segundo ciclo, sin embargo sólo existen antecedentes de un ejercicio integrador experimental de Ciclo Introductorio y ejercicios integradores de cierre del Ciclo básico profesional o segundo tramo de la carrera[12].

**Plan de estudios y correlatividades.**

A continuación se presenta el desarrollo de las materias del plan con las aclaraciones referidas a las correlatividades vigentes.

En la especificad del Plan de Estudios y correlatividades se enuncian los nombres con los cuales se denominan las asignaturas o unidades de Actividad Académica de la carrera, acompañado de un código numérico identificador. La asignatura de referencia en este trabajo se denomina como ya mencionamos, Introducción a la Comunicación Visual (ICV), Su código es el 001, unidad académica curricular iniciadora del plan. En la asignatura Introducción a la Comunicación Visual, conviven dos propuestas "A" y "B". En dos turnos, uno de mañana y otro de noche. Actualmente se ha reemplazado la letra alfabética por una que permita reconocer el turno de referencia.

Como emerge de la caracterización según el régimen, nuestra asignatura de desempeño, es promocional. La organización para el ciclo introductorio, determina que las asignaturas promocionales de este ciclo, son correlativas de la totalidad de las asignaturas del nivel siguiente y por lo tanto, de la totalidad de las actividades académicas de segundo a sexto año. Así entonces, ICV es correlativa de Comunicación Visual I, Diseño Arquitectónico I, ambas de área proyectual, pero también de Construcciones I, Estructuras I y Matemática II, del área tecnológica constructiva y Historia I, de la Histórico Social. No permanece la misma situación, dentro del Ciclo Básico, entre los diferentes años con las otras actividades curriculares de la subárea.

ICVA al tratarse de una asignatura de primer año, no tiene correlativas previas salvo cumplir las condiciones que el ingreso a la universidad y facultad solicite.

## El Calendario Académico

La Universidad Nacional de Mar del Plata a través de su Estatuto, establece que es una atribución del Consejo Académico de cada facultad: "Fijar el Calendario Académico, dentro de las épocas y normas de carácter general que fije el Consejo Superior"[13]. Revisando las atribuciones del Consejo Superior, no se expresa explícitamente la necesidad de este requerimiento y de hecho no adopta determinaciones al respecto. Podrían establecerse aproximaciones en dos incisos cuando expresa "orientar la gestión académica de todos los niveles educativos que ofrece su Universidad[14]" o en "instituir el marco normativo en el que se encuadran las condiciones de admisión, permanencia,

[12] Datos del Documento Oficial de presentación a la acreditación de carrera a CONEAU. proceso 2008.

[13] Sección V, Titulo I, articulo 92, inciso m. Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2013

[14] Título 2, sección 4, art81, inciso m. Estatuto UNMDP.

promoción y egreso de los estudiantes[15]". Tampoco figuraban en el Estatuto anterior. De hecho no hay un acuerdo general acerca de las fechas de inicio y finalización del ciclo lectivo. El receso invernal está sujeto a la emisión del receso invernal por parte del Ministerio de Educación, a fin de mantener cierta relación con los otros niveles educativos con el objetivo de preservar la mejor organización de actividades de los propios integrantes de la comunidad y sus familiares[16].

El estudio de las posibilidades organizativas, suele estar a cargo de la Secretaria Académica de cada facultad, quien eleva una propuesta a su respectivo Consejo Académico. Cada Unidad Académica incorpora al ordenamiento de exámenes, las variables que considera importantes de compatibilizar y difundir. El Calendario Académico organiza y propone las fechas y periodos de las principales actividades en una casa de estudios, para los alumnos, los docentes y aspectos administrativos relacionados. En el caso de la Facultad de Arquitectura en el año 2014, el calendario Académico fue tratado con anticipación, siendo aprobado en diciembre de 2013 con la OCA 897/13.

La Secretaria Académica además de la publicación en carteleras y en la página web de la FAUD, envía por correo electrónico el Calendario, al menos a todos los responsables de cátedra. La difusión incluye dos calendarios: el Calendario Académico y el Calendario Docente. El Calendario Académico consta de dos secciones: el Calendario General y el Calendario Detallado.

| | |
|---|---|
| Inicio de clases de 2° a 6° año (Area Tec.-Const./Prod e Hist.-Soc.) | 25 DE MARZO |
| Inicio de clases 1° año (Clases inaugurales) | 27 y 28 de marzo |
| Inicio de clases de 2° a 6° año (Area Arq.-Urb / Proyectual) | 31 DE MARZO |
| Finalización activ. 1° cuatrimestre (Area Tec.-Const/Prod e Hist.-Soc.) | 11 de julio |
| Finalización activ. 1° cuatrimestre (Area Arq.-Urb / Proyectual) | 18 de julio |
| Inicio de Electivas 1° cuatrimestre | 7 de abril |
| Presentación de Asig. Electivas 1° cuat. | 10 al 28 de febrero |
| Presentación de Asig. Electivas 2° cuat. | 05 al 30 de mayo |
| Receso invernal | 21 de julio al 1 de agosto (ME) |
| Inicio de clases 1° año (2° cuatrimestre) | 04 de agosto |
| Inicio de clases 2° cuatrimestre (2° a 6° año) | 11 de agosto |
| Inicio de Electivas 2° cuatrimestre | 11 de agosto |
| Finalización actividades 2° cuat. (Area Tec.-Const./Prod. e Hist.-Soc.) | 22 de noviembre |
| Finalización actividades 2° cuat. (Area Arq.-Urb. / Proyectual) | 28 de nov. / 05 de dic. |

*Figura 19. Calendario general 2014, fechas básicas. Enviado por Secretaría académica.*

El Calendario General tiene tres (3) partes. Una primera parte con las fechas básicas para todas las carreras, otra para el curso de ingreso y una última parte para las fechas de exámenes. Las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial comparten la misma cantidad de mesas en los mismos períodos y la Tecnicatura en Gestión Cultural, a ese momento, tiene otras. Se disponen seis Mesas de exámenes para las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial y cinco para la Tecnicatura en Gestión Cultural.

[15] Título 2, sección 4, art81, inciso q. Estatuto UNMDP.

[16] El 27 de octubre de 2016, se aprueba la Ordenanza de Consejo Superior 2184. En este Reglamento de grado y pregrado de la Universidad Nacional de mar del Plata, se brindan aspectos específicos para un calendario académico.

Indican para el alumno los periodos de inscripción anual obligatoria. Diferencia los periodos de inscripción a las asignaturas de primer año, de segundo a sexto año y Asignaturas Electivas en ambos cuatrimestres. También la fecha en que se harán efectivos los Listados de Inscriptos. Estos son actividades administrativas pertinentes al alumno. El Listado se estipuló en el 2014 para el día 5 de mayo. Considerando que la asignatura comienza sus clases el día 27 de marzo, la cátedra se ve obligada a procurarse por sus medios una inscripción inicial propia provisora. El Curso de Ingreso se determina periódicamente de acuerdo a los sistemas de consideración de propuestas. Para el año 2014 fue durante del 5 al 28 de marzo.

A los fines de la organización de la actividad se define: Fecha de inicio de clases, receso invernal y fecha de finalización de clases. El inicio, al igual que la inscripción, esta diferenciado entre primer año y de segundo a sexto. Primer año suele comenzar una semana después, afectado por la duración del curso de ingreso. A fin de considerar una cantidad similar de clases según plan pero a su vez, de organizar las actividades, las asignaturas del Área Arquitectónica Urbanística inician una semana después y finalizan una semana después que las del Área Tecnológica Constructiva e Histórica Social.

El receso invernal adiciona información especial con la fecha de cierre de cuatrimestre y de inicio, también en secuencia, vinculado especialmente a las pocas asignaturas cuatrimestrales de los años superiores. Se reserva una semana sin clases con posterioridad al receso para las unidades de actividad curricular correspondiente a segundo y hasta sexto año. Las unidades de primer año comienzan sus clases sin esta postergación. Esto es propuesto suponiendo que el estudiante que cursa primer año no tiene exámenes finales para rendir todavía, el esquema pareciera entender un bloque integro de avance con las cinco asignaturas del año y no un avance parcial con resolución de los finales de asignaturas cursadas.

CARRERA DE ARQUITECTURA

CRONOGRAMA DE PREENTREGAS, ENTREGAS Y PARCIALES - CICLO 2014

| | | marzo | abril | mayo | junio | julio | agosto | setiembre | octubre | noviembre | diciembre | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ciclo introductorio | PRIMER AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 1 Intro. diseño arq. | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 2 Int. comunicación visual | | | 21 | | 7 | | 17 | 22 | 26 | | |
| | 3 Intro historia de la arq. | | 28,30 | | 23,25 | | | 1,3 | | 10,12 | | |
| | 4 Intro construcciones | | | 8 | | 3 | | 11 | | 20 | | |
| | 5 Matemática 1 | | | | 28 | | | 6 | | 15 | | |
| ciclo básico | SEGUNDO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 6 Diseño arq. 1 | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 7 Comunicación visual 1 | | | 19,21 | | 2,7 | | 15,17 | 20,22 | 26 | | |
| | 8 Historia de la arq. 1 | | 30 | | 25 | | | 3 | | 12 | | |
| | 9 Construcciones 1 | | | 8 | | 10 | | 11 | | 20 | | |
| | 10 Estructuras 1 | | | 12 | 23 | | | 8 | | 17 | | |
| | 11 Matemática 2 | | | | 28 | | | 6 | | 15 | | |
| | TERCER AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 12 Diseño arq. 2 | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 13 Comunicación visual 2 | | | 19,21 | | 2,7 | | 15,17 | 20,22 | 26 | | |
| | 14 Historia de la arq. 2 | | 30 | | 25 | | | 3 | | 12 | | |
| | 15 Construcciones 2 | | | 8 | | 10 | | 11 | | 20 | | |
| | 16 Estructuras 2 | | | 12 | 23 | | | 8 | | 17 | | |
| | CUARTO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 17 Diseño arq. 3 | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 18 Historia de la arq. 3 | | 30 | | 25 | | | 3 | | 12 | | |
| | 19 Construcciones 3 | | | 8 | | 10 | | 11 | | 20 | | |
| | 20 Estructuras 3 | | | 12 | 23 | | | 8 | | 17 | | |
| | 21 Urbanismo 1 | | | 3,5 | 30 | 5 | | 1,6 | | 10,15 | | |
| ciclo orientación | QUINTO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 22 Diseño arq. 4 | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 23 Construcciones 4 | | | 8 | | 10 | | 11 | | 20 | | |
| | 24 Estructuras 4 | | | 12 | 23 | | | 8 | | 17 | | |
| | 25 Urbanismo 2 | | | 3,5 | 30 | 5 | | 1,6 | | 10,15 | | |
| | 26 Economía y org de obras | | | 22 | | 3 | | 4 | | 13 | | |
| | SEXTO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | 27 Diseño arq. 5 | | | 27 | | 15 | | 26 | 31 | | | 5 |
| | 28 Teoría y crítica de la arq. | | 30 | 14 | | | | 3 | | 12 | | |
| | 29 Legislación de obras | | | 8 | | 10 | | 11 | | 20 | | |

*Figura 20. Cronograma de Pre-entregas, Entregas y parciales. Secretaría Académica 2014.*

El Calendario Detallado determina el Programa de Preentregas, Entregas y Parciales. Asigna fechas a cada Unidad de Actividad Curricular con la finalidad de evitar superposiciones y distribuir la intensidad de presentaciones.

Esto condiciona la cantidad de posibilidades habilitadas para evaluaciones parciales y por consiguiente, el diseño de la cantidad y duración de las etapas y secuencias didácticas con sentido. Los criterios para determinar la relación entre estas fechas y las Mesas de examen, cambian de acuerdo a la gestión. Esto hace que el intervalo entre fechas tenga una excesiva variabilidad que desafía permanentemente la capacidad de proposición y adaptabilidad de las cátedras. Con el paso del tiempo, las instancias propuestas, tienden a ser respetadas pero es de acatamiento pleno por diferentes circunstancias.

Las fechas se estipulan por asignatura y por año. Se trata de establecer semanas comunes a las mismas asignaturas de diferentes niveles para facilitar el cursado de unidades de diferente año en el avance del plan.

La institución lo acompaña con un Calendario Docente. Este indica el período de presentación del Plan de Trabajo Docente (del 03 de febrero al 14 de marzo 2014), el Informe de Adscripciones del año anterior y el Listado de Adscriptos a desempeñarse en el ciclo (del 01 al 30 de abril 2014) y la presentación de Asignaturas Electivas para el primer y segundo cuatrimestre.

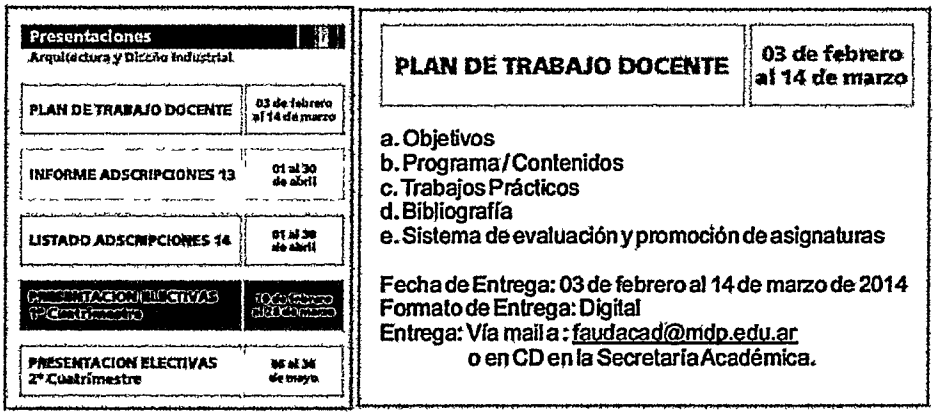



*Figura 21. Calendario Docente. Secretaría Académica 2014.*

La presentación del Plan ha tomado fuerza a partir de la acreditación de carrera en el año 2008[17]. Esta circunstancia más otros procesos de evaluación institucional promovieron ciertos cambios. Comparando los requisitos en su avance cronológico, se observa la incorporación de la evaluación como tema de la agenda actual, enunciándose como un punto específico a continuación de los requeridos anteriormente.

En el proceso de rastreo de reglamentación hemos abordado un análisis exploratorio de la evaluación en el resto de ordenanzas vinculadas a los concursos, los planes, el estatuto en sí, con una riqueza interesante para observarlo, tanto en el momento actual como en la evolución institucional. Hemos considerado que excedía los aspectos centrales del recorte, pero queda esbozada esta idea.

[17] La Oca 173/18 Pautas para la presentación de Planes de Trabajo Docente, refuerza ciertos aspectos de contenido y procedimentales, a partir de carencias detectadas en la acreditación 2017/18.

## Aspectos específicos de la puesta en acción en ICVA. Convenio de Promoción.

El primer día de clases se presenta un documento llamado Convenio de Promoción. Tiene sus bases en el denominado contrato didáctico. En este momento, más que un documento multidimensional, es un documento síntesis de esas relaciones, presentado al alumno. Pretende hacer explícito el modo de funcionamiento de la Unidad De Actividad curricular, realizando énfasis en las evaluaciones que conducirán a la promoción de la misma.

Se expresan los requisitos de aprobación, explicitan los objetivos, los tipos de trabajos que se realizan, días y horarios, los lugares físicos de trabajo, el equipo básico de trabajo, tanto analógico o digital y las instancias de evaluación conducentes a la nota final.

El logro de objetivos se verifica en la actividad de los alumnos en el desarrollo de acciones propuestas, a través de trabajos individuales o grupales. Las actividades previstas incluyen clases teóricas, trabajo en taller y en laboratorio de informática. La variedad conlleva la adaptación a los espacios funcionales y horarios disponibles.

El espacio físico otorgado es un salón taller de 240 $m^2$ con tableros y banquetas, para las clases teóricas y prácticas. Tiene paneles corredizos divisorios que admiten la partición en dos, o tres sectores. Dispone de calefacción y aire acondicionado, buena luz natural, artificial por sectores independientes y condiciones de oscurecimiento para el uso de aparatos de proyección de imagen de actualizados. Tiene muebles de guardado de material de trabajo disponibles con previa solicitud a la Secretaría.

La incorporación curricular del uso de soporte informático y otros nuevos temas de la agenda, indica una movilización constante de los "qué y cómo" acercarse a cada contenido. La planificación por la dinámica del alumnado, la complementación de actividades, la adecuación a los medios y recursos disponibles, mantienen alerta el sentido de acomodación de los propósitos.

El programa anual organiza las actividades en Series de Trabajos Prácticos comportándose como Secuencia Didáctica integrada. Sigue la evolución de los objetivos anuales avanzando de manera conjunta en el contenido de sus tres ejes temáticos principales: el eje de sistemas lógico-geométricos, el eje de Morfología y el eje de Técnica Instrumental. Las experiencias empíricas no se realizan como una secuencia de pasos aislados sino como módulos integradores alrededor de nudos problemáticos concatenados a una síntesis final. Las cadenas conceptuales abarcan todos los niveles de la planificación. Desde el ordenamiento de la secuencia anual, el enlace del interior de cada serie, de una con otra y en la organización diaria y la secuencia de días.

La Serie de Trabajos Prácticos se ajusta anualmente a las fechas de Verificación y Entregas de trabajos según el calendario de entregas y parciales formulado por Secretaria Académica y aprobado por el Consejo Académico. El intervalo entre fechas institucionales de evaluación determina la duración de cada Secuencia parcial integrada. El año académico se organiza en tantas etapas centrales como fechas de verificación se dispongan. La última serie culmina en la presentación del trabajo final englobando todos los contenidos del año.

De acuerdo a las fechas institucionales, organizamos el Calendario específico. ICVA 2014 recibe cinco instancias posibles de verificaciones. Estas han tomado el formato de Entrega de trabajos.

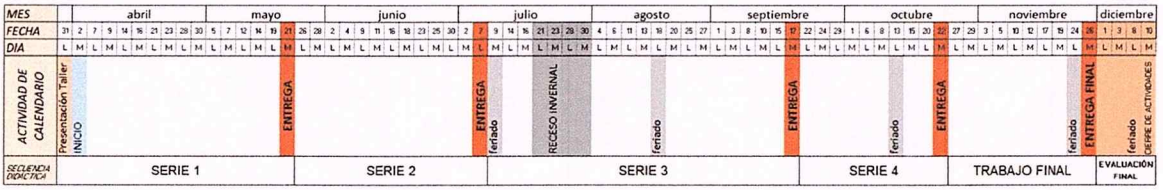



*Figura 22. Calendario de la asignatura e instancias programadas de evaluaciones.*

La Etapa 1 contiene quince días de clases y coincide con la Serie 1 o secuencia didáctica inicial. La Serie 2 tiene trece días y finalizó dos semanas antes del receso invernal. Esto nos permite el lanzamiento del trabajo siguiente. La Serie 3 es de quince días de clases. La Serie 4, para nuestra propuesta, es el inicio de actividades integradas al trabajo final. Es de nueve días de clases. El trabajo práctico final es otra secuencia de nueve clases. En realidad de dieciocho, con una etapa de verificación intermedia, incluyendo la Serie 4. Los estudiantes disponen de este cronograma desde el inicio de clases.

Resultan muy importantes estas etapas parciales, con su evaluación, devolución y posible recuperación. Dice Steiman que "La información que podemos obtener -a tiempo- a los efectos de emitir un juicio de valor referido a la enseñanza, podría permitir realizar los ajustes necesarios en nuestra propuesta", a tiempo, "cuando todavía puedo favorecer de mejor manera nuestras intervenciones de enseñanza, cuando es posible aun recuperar tiempos del aprender (2008, p. 152). El resultado insatisfactorio de una evaluación parcial, se recupera en la secuencia didáctica siguiente, con la elaboración de material referido a los contenidos insatisfactorios, puestos en el nuevo contexto del trabajo. El trabajo final se comporta, en ese sentido como otro gran recuperatorio.

La fecha de entrega de los trabajos finales ha sido el día miércoles 26 de noviembre. La devolución de los trabajos evaluados, las notas y firma de libretas, el día miércoles 10 de diciembre. Este es el periodo de descripción intensiva de nuestras actividades de evaluación de acreditación. Al finalizar esta sección, comenzamos una secuencia de capítulos que abandonan los aspectos normativos para entregarse a los relatos de los integrantes.

El desarrollo de la actividad se concreta en diferentes modelos pudiendo ser analógicos, digitales e icónicos. De acuerdo al proceso de producción se clasifican en dos modalidades: El registro sistemático de Proceso, denominadas sintéticamente "P" y las Láminas de propuestas comunicacionales integrales Globalizadoras, denominadas sintéticamente "G". Para una mejor organización y reconocimiento, se le adjudica a cada tipo, una numeración sucesiva.

El Registro Sistemático De Proceso se orienta a la producción específica del conocimiento en procesos inducidos de desarrollo interno, individuales o grupales. Representa un paso en el camino de la metodología de acercamiento y desarrollo a la temática abordada. Dentro de la ejercitación es posible distinguir diferentes orientaciones relacionadas de manera prioritaria con los procesos de comprensión y conceptualización de aspectos teóricos, de aprendizaje de los sistemas geométricos, de experimentación en técnicas gráficas, de procesos de proyectación de generación de morfología o de comunicaciones,

como así también ejercitaciones orientadas a consolidar la capacidad crítica del alumno evaluando su producción o la de sus compañeros.

Las Propuestas Comunicacionales Integrales Globalizadoras son productos que concretan etapas esenciales del proceso. Manifiestan una presentación acabada que muestra la conjunción de las experiencias realizadas. Constituyen etapas parciales globalizadoras y expresan la interacción sistema-técnica gráfica utilizada para la comunicación a terceros de la morfología generada. Las Entregas incluyen los trabajos de Proceso y las Láminas Globalizadoras.

Para el desarrollo de la tarea diaria, el alumno debe traer el Equipo Básico de Trabajo, conformado con elementos de papelería y herramientas previamente acordados, la totalidad de láminas de proceso e integradoras de la serie en desarrollo y los apuntes, guías de trabajos prácticos, guiones digitales o cualquier otro material complementario que la clase del día requiera. Considera la disponibilidad de equipamiento de apoyo digital utilizado en diversos momentos de la cursada: escáner, cámara fotográfica digital, impresora, computadora.

El Convenio informa el Cronograma De Entregas, Parciales Y Recuperatorios Del Ciclo Introductorio, para que el estudiante se organice y a su vez controle, el respeto de esta regulación de tiempos académicos en la comunidad.

Ha resultado práctico diseñar un documento de resguardo de la recepción de sus trabajos. El convenio incluye una grilla donde va a constar este registro. El estudiante firma este convenio haciéndose responsable de la toma de conocimiento de esta información.

Acerca de la promoción, el contenido de este convenio, les informa de la asistencia, el trabajo en taller y diferentes modalidades de evaluación incluyendo el modo de obtención de la nota de acreditación. Los textos a continuación se corresponden a los que se incluyen en el Convenio.

**Asistencia y Trabajo en Taller.**

La materia ICVA es anual, con inicio de clases a fin de marzo o en las primeras semanas de abril y finalización a comienzos de diciembre. Estas fechas se ajustan al calendario académico que la FAUD establece cada año lectivo. El cursado se implementa en dos días semanales: lunes y miércoles en el turno noche.

La asistencia mantiene la condición de alumno regular y posibilita las evaluaciones para su aprobación. Se controla con un registro diario, realizado por el docente, en cualquier momento de las actividades previstas; debiendo el alumno concurrir puntualmente y permanecer la totalidad del horario establecido. Será considerada como indicador actitudinal en cada una de las series de trabajos prácticos y en la nota final de promoción de la materia. Los causales de enfermedad o fuerza mayor, justifican la inasistencia pero no incrementan el número de ausencias posibles.

La asistencia debe cumplimentar un mínimo del 75% del total de días de actividad. No existe régimen de reincorporación. No pueden ser más de 3 (tres) inasistencias consecutivas (con la cuarta inasistencia se pierde la condición de alumno regular)[18].

En caso de no poder asistir los días de entrega o evaluación, el alumno deberá hacer llegar los trabajos realizados, pues la ausencia no invalida la obligatoriedad de la presentación de los trabajos en la fecha establecida.

**Evaluación en general.**

El alumno debe realizar la presentación del 100% de las series de trabajos prácticos, las que serán entregadas en la fecha y hora asignada para cada caso. Estas se realizan en días predeterminados en el Calendario Académico coordinando la actividad general del nivel introductorio.

La evaluación constituye una instancia más en el proceso de aprendizaje, procurando el desarrollo de la observación crítica y reflexiva de procesos y productos propios y de sus pares. El proceso y el resultado son interdependientes y serán ponderados en todos los aspectos en el transcurrir del curso, tanto en cada serie como en el resultado anual.

Se programan actividades de evaluación formativa, orientadas a optimizar el proceso de aprendizaje y a fortalecer la observación crítica de los resultados propios y de terceros y también instancias de evaluación conducentes a obtener notas parciales y la nota final.

**Instancias de evaluación formales conducentes a nota.**

**Puesta en valor grupal**: El docente solicita a los alumnos las actividades dadas en las clases previas. Se trabaja sobre la producción de todo el grupo analizando en conjunto resultados, alcances, problemas comunes, resolviendo dudas y consolidando conceptos. Le permite al estudiante ver sus avances dentro del contexto del grupo a fin de corregir errores y afianzar aciertos. La presentación de trabajos para esta instancia es obligatoria, no optativa. Toma importancia para el docente como parte del seguimiento del aprendizaje del alumno e integra la valoración actitudinal incluida en la nota final.

**Evaluación intermedia.** Cada docente podrá pedir a los estudiantes la producción completa de la semana o el período que considere pertinente, a fin de realizar una evaluación intermedia previa a la entrega. El docente retira los trabajos y los entrega evaluados en la misma o a la siguiente clase. El estudiante puede, a fin de garantizarse la comprensión de las dificultades y errores, según su voluntad, corregir o completar el trabajo de acuerdo a las observaciones realizadas y presentarlo en segunda instancia en la fecha de entrega de la Serie. Esta evaluación anticipada permite un ajuste del aprendizaje para el alumno y conforma una nota de proceso a ser considerada en la Serie de trabajos prácticos correspondiente. Para el estudiante se contribuye a evitar el arrastre de conceptos erróneos.

**Evaluación por serie de trabajos prácticos**: Se realiza en las fechas establecidas (aproximadamente cada 40 días). Estas fechas se denominan fechas de entrega y

[18] La experiencia nos ha permitido la importancia de convenir acuerdos específicos con estudiantes devenidos de sus casos particulares.

constituyen evaluaciones parciales obligatorias, que le permiten al estudiante seguir manteniendo su condición de regular.

Se presentan las Láminas de Proceso, Maquetas y Láminas Globalizadoras. Para aprobar la serie deberá presentar como mínimo el 75% de las láminas y maquetas de la serie y ser entregada en término. Tener una nota de serie igual o superior a 4. Será considerado para la nota de la Serie: la nota indicadora de la asistencia, la participación activa tanto de trabajo en taller como de puestas en valor grupal, las actividades propuestas en la red social, las evaluaciones periódicas, las láminas de proceso, las maquetas y la evaluación de cada una de las Láminas Globalizadoras. La calificación resultante es asimilable a la de un Examen Parcial de otras asignaturas. La ausencia a la clase del día de la entrega no exime de la obligatoriedad de presentar los trabajos solicitados para esa fecha. Hay que cumplir no solo con el día sino también con la hora establecida.

La falta de presentación de la serie de trabajos, implica la desaprobación directa con calificación 0 (cero). La Series de Trabajos Prácticos que se desaprueben se recuperan con trabajos extras adicionales en la serie siguiente y en el trabajo final. Estos trabajos se denominan Recuperatorios.

**Evaluación Final. Nota De Promoción:** Es la evaluación realizada por el equipo docente al finalizar el curso teniendo en cuenta:

El producto específico de trabajo globalizador final presentado, considerando el cumplimiento de consignas y nivel de resolución en los aspectos de generación de la comunicación a terceros y de la morfología, la lógica sistémica geométrica y el uso de técnica de representación.

El proceso de aprendizaje durante el curso materializado en los indicadores de cada serie, como nota parcial y en sus indicadores parciales específicos de sistema, técnica y generación morfológica.

El resultado de los trabajos recuperatorios.

La valoración en lo actitudinal marcado con los niveles de participación activa en el grupo de trabajo, la asistencia, el esfuerzo y tenacidad y el respeto por sus pares y docentes.

El estudiante deber obtener la calificación final igual o mayor que 4 (cuatro) para acreditar la materia. La cátedra se reserva el derecho de retener los mejores trabajos de los estudiantes, que por su excelencia sean referentes a ser utilizados en exposiciones y como material de trabajo o consulta de docentes y estudiantes de años subsiguientes.

Todo este contenido de elementos descriptos, forma parte del documento que el estudiante trabaja con el docente desde el inicio del ciclo lectivo. Procuraremos profundizar en los aspectos específicos de nuestra evaluación de acreditación en los capítulos que prosiguen.

El programa, los contenidos, el plan de trabajo, aquello que se dá, ha estado firmemente adherido a las evaluaciones. Según la concibe Steinman (2008), cuando la evaluación es formativa, se transforma en una dimensión del acto de enseñar y de situaciones didácticas. Integra los procesos de regulación de aprendizaje, como componente de una situación y dispositivo didácticos. El concepto de regulación es una noción didáctica, y la

evaluación ya no es una actividad separada, no puede pensarse sin referencia a los saberes en juego y a las opciones didácticas del docente.

La complejidad del contenido es uno de los errores frecuentes para las evaluaciones, ante lo cual estamos más desarmados. Esto nos provoca desde la enseñanza a buscar formas de intervención que favorezcan y permitan que ese objeto sea aprendido a pesar de su dificultad. Buscar, encontrar, poder ofrecer diferentes caminos para abordar el objeto de aprendizaje considerando la diferencia entre individuos.

La dificultad no radica exclusivamente en "la dificultad que una tarea posea en si, sino en la cantidad de variables que hay que manejar a la vez" para resolverla en un tiempo acotado, es decir, "en el esfuerzo cognitivo que requiera" (Steinman, 2008, p. 201) "hay algunas disciplinas que requieren poner en juego algunos procedimientos encadenados para resolver los problemas que les son propios".

Hemos tratado de promover situaciones evaluativas que permita conocer las formas predominantes de trabajo con el conocimiento que esos estudiantes realizan, privilegiando así las problematizaciones cercanas a la disciplina que "recuperen las tramas conceptuales en torno a casos o problemas contextuados, que demanden el empleo de diferentes procesos cognitivos complejos y personalizados", en lugar de intentar que los estudiantes muestren "la capacidad de reproducir conceptos, principios o procedimientos, por más valiosos que estos sean desde el punto de vista científico" (Cellman, 2009, p. 783).

En los conceptos que estamos ofreciendo, la idea de proceso que formula Steinman está bastante arraigada:

> Como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no solo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de integración de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente Cuando evaluamos o nos evaluamos necesitamos asumir esta concepción procesual para no convertirla en una Instancia fragmentada y arbitraria. (2008, p. 144).

Hemos llegado a lo que habitualmente llamamos evaluación final, a las prácticas de evaluación para la acreditación. En la propuesta, las evaluaciones parciales son cortes de etapas organizativas, no la acreditación final de un saber perteneciente solo a esa etapa. Es parte de proceso de encadenamiento secuencial además de un informe de estado al momento de ese corte. La secuencia aproxima su final en el trabajo integrador de fin de año.

En este capítulo nos hemos acercado más específicamente a aspectos de la evaluación en el sentido de sus modos. Una secuencia de normas define un escenario posible. Desde la definición del sistema de calificaciones o la definición de la unidad de acreditación generales, el vínculo de la unidad curricular en el plan específico, las condiciones para el régimen de promoción, el calendario académico llegando finalmente a la evaluación en Introducción a la Comunicación Visual A.

# Capítulo 3: Nuestro universo: la cátedra.

Las palabras entran en la dinámica de los sistemas lingüísticos, cambian, se modifican y resignifican en los diversos grupos de afinidad y diferentes momentos de la historia. "Evaluación" porta esta polisemia. Puede ser entendida como "control", "verificación de objetivos", "constatación", "rendición de cuentas". Celman, (2006, p. 21) introduce "el concepto de evaluación como una "herramienta" porque es aquello que nos sirve, que usamos, que nos permite trabajar en el lugar de intervención, ponernos en diálogos con algo que pretendemos hacer". La evaluación resulta así vista, no un elemento externo, dispuesto en el límite del plazo de acción, sino algo que usamos, que nos resulta útil. No con una sola finalidad, sino para muchas. Y no solo en un momento sino en el transcurrir de todo el tiempo destinado a nuestra propuesta.

Además de ese contexto institucional que nos da un espacio de acción, están nuestras propias prácticas docentes. "Es imposible considerar el tema de la evaluación de los aprendizajes desprendido, desgajado de la práctica de la enseñanza, de la práctica docente, sería absurdo pensarlo de ese modo" (Celman, 2006, p. 8). Y en esa consideración integrada también establecemos un modo de continuidad de sentidos imbricados en un vínculo gestacional embrionario. La integración es entonces una particularidad de una buena formulación de acciones evaluativas en una propuesta pedagógica.

Los estudios caracterizan la tendencia de la práctica de evaluación actual dirigida a desempeñar funciones formativas, tanto para el estudiante como el docente. Si bien debe estar "al servicio de quien aprende al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiados directos de la acción pedagógica" (Álvarez Méndez, 2009, p.1). Se reconoce entonces, al menos dos beneficiarios de este emprendimiento de evaluación del aprendizaje: los estudiantes y los docentes.

> En el trabajo de los alumnos, los docentes han descubierto que aprenden mucho acerca de ellos mismos y de su propio trabajo, no sólo cómo podrían modificar su forma de enseñar a un solo niño, es decir, al niño cuyo trabajo están describiendo, sino cómo pueden planificar y poner en práctica la enseñanza para todos los alumnos (Allen, 2000, p.32).

Se va más allá de las notas y las evaluaciones de los trabajos, se trabaja en entender el aprendizaje de los alumnos y las propias prácticas pedagógicas. "Normalmente se dice que la evaluación es para constatar si el alumno aprendió" (Celman, 2006, p. 22), y "nosotros decimos que nos sirva primordialmente para aprender, para que aprendamos cuando somos alumnos o cuando seamos docentes y para que aprendan otros que tengan relación con las cuestiones de enseñar y el aprender en la universidad". Está relacionada con saber y conocer, es decir, uno evalúa para saber. No solo en relación a la construcción del juicio evaluativo en los docentes, para conocer que aprendió el alumno. También, está relacionada con conocer en relación a nosotros mismos, a nuestras prácticas, a lo que enseñamos.

Las carreras organizan sus planes a partir de unidades denominadas asignaturas, según la actualización normativa: actividad curricular. Es bastante frecuente, aunque errado, utilizar el término materias a estos mismos efectos. Con finalidades muchas veces coincidentes también suele utilizarse el término "Cátedra". Los conceptos de:

Departamento, Área y Ciclo, Centros etc, todos aquellos que hacen a espacios organizativos pero a su vez de poder, están definidos en el Estatuto. Asignatura, materia, cátedra, taller, no han sido conceptos, hasta el momento, necesarios de definir en las bases normativas esenciales vigentes. Analizado en profundidad incluso se organiza hacia la divergencia, y en su intento de consolidar la autonomía de pensamiento quizás hasta tienda a la desarticulación de la cátedra en el sentido de grupo colaborativo.

La materia es un campo específico y delimitado del saber. A diferencia de la disciplina, que es una categoría especial a la cual se llega definiendo el campo epistemológico al cual uno refiera. Materia: "Es un conjunto de cuestiones y saberes fundamentales con algo en común. Académicamente, la materia se desagrega o se estructura en partes o elementos que se denominan asignaturas" (Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español, 2002). Si no hay desagregación o estructuración y el tema es genérico, se está hablando de materia de estudio. Es un asunto identificable sobre el que se estudia, se habla o se escribe.

Asignatura es "Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios" (RAE, 2016). Viene del latín, "assignātus", que significa "signado", seguramente, por la propiedad intelectual y el compromiso que tenía el responsable de impartir ese conocimiento y realizar esa propuesta de enseñanza, o sea, del que pusiera la firma. Ya que signado es una conjugación de Signar, que es "Hacer, poner o imprimir un signo o sello en alguna cosa. Poner uno su firma: signar un documento. En el idioma inglés, se hace evidente esta relación, ya que firma es "signature". Una asignatura es una materia estructurada para su estudio en un curso académico. Tiene "designados y asignados" a esa porción en un plan: contenidos, objetivos, una ubicación relativa en el plan, un vínculo con los conocimientos paralelos, consecuentes y subsecuentes, una modalidad de dictado, una ubicación calendario. Fuera de ese contexto, se usa materia.

Como podemos distinguir, la materia tiene que ver con un campo de conocimiento y la asignatura, con la caracterización de ese conocimiento en un plan de estudios. Faltaría establecer las aclaraciones pertinentes a algunos aspectos que hacen al concepto de cátedra.

La palabra Cátedra tiene muchas acepciones. Viene Del lat. "cathedra", y este del gr. καθέδρα, "asiento" (Corominas, 1954). El término "cadera", correspondiente a la fisiología humana, tiene la misma raíz etimológica. El vínculo con la liturgia se encuentra con el término "catedral", que es una iglesia donde tiene el asiento el obispo. Su origen, considera a un poseedor del poder y del conocimiento, ese asiento elevado, desde donde el maestro da lección a sus aprendices o quizás discípulos.

Las cátedras universitarias son consideradas por Burton Clark (1983), las "estructuras primordiales", "unidades operativas básicas". Se remontan a la primigenia universidad medieval organizada como federación gremial de maestros, construidas a partir de oralidades que se ejercen, en relaciones cara a cara. Fue transformándose y complejizándo, convirtiéndose en espacio de producción y de organización simbólica para diferentes interlocutores, a través de códigos diversos. El concepto de cátedra, según los contextos culturales, va trascendiendo en carácter central y unipersonal, para ser multipersonal, conformándose en general en pirámides con diferentes niveles de jerarquía y atribuciones a sus roles y aun mas allá todavía, desenvolvimientos en equipos

horizontales. Cañabate (2004) sostiene que a partir de lo multipersonal, la cátedra constituiría un sistema social con capacidad de construcción de sentidos sociales a través de los procesos comunicativos y, por lo tanto, poder de constitución sobre los participantes al mismo tiempo que se constituye y autoproduce a sí misma.

Una cátedra no es una asignatura. En la acepción extendida en nuestro medio actualmente, una cátedra es una trayectoria, un pasado y una proyección. Es el docente responsable pero también el equipo completo de auxiliares docentes, los alumnos con sus procesos y productos. Es la propuesta, sus logros y sus concepciones futuras. En esta delimitación no se remite solo a un personaje único sino a todos aquellos que realizan tareas docentes: Profesores y auxiliares, graduados y alumnos, rentados y adscriptos. Una cátedra resulta así en el aspecto formativo, una especie de asignatura docente en la asignatura que le da su marco.

Una cátedra puede estar a cargo de la coordinación o dictado de una asignatura pero también de una sucesión de asignaturas de una misma materia que incorpora diferentes niveles y los organiza verticalmente bajo una misma ideología de base, comúnmente denominada: Taller vertical. La cátedra puede estar identificada con el nombre de la asignatura, en este caso generalmente se concreta una sola propuesta alternativa. En caso de cátedras que dan la misma asignatura o cátedras que coordinan asignaturas en vertical, suelen reconocerse con la nominación del apellido del profesor responsable de máxima jerarquía, aunque esto no es excluyente y es posible que se incorporen el resto de los docentes con la jerarquía de profesor.

En la UNMDP, a partir de 1984, la gestión normalizadora del arquitecto Javier Hernán Rojo, garantizó un marco de libertad creadora y de incentivo al desarrollo de experiencias pedagógicas variadas, caracterizadas por el ejercicio de la libertad de propuesta y por el surgimiento de las cátedras paralelas.

La metodología tiene que ver con los modos en que cada docente responsable decide llevar a cabo esa formación en conjunción a los requerimientos de la Institución Universitaria. Shön nos presenta en nuestras características propias, ya que "En función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a situaciones problemáticas de maneras muy diferentes" (1992, p. 18).

Las formulaciones son presentadas por las distintas Cátedras, o integrantes partícipes en las instancias de Concursos Nacionales, y así evaluadas; dichas metodologías son las herramientas para comunicar y transmitir los contenidos de las asignaturas. Es donde se respeta lo que se denomina "libertad de cátedra", sin perder de vista los contenidos.

Más específicamente que de los modos, hablamos en términos de Chavallard:

> "La trama de procesos que los profesores, desde el oficio de enseñar, realizan para que el conocimiento científico pueda ser aprendido por los estudiantes" con la evaluación incluida en tanto "pueda permitir conocer y valorar cómo esos sujetos construyen sus prácticas cognitivas en torno a esos núcleos relevantes del conocimiento científico, a fin de evaluar cualitativamente esos procesos situados en el espacio del aula y la institución y en el contexto más amplio de su cultura y sociedad" (citado en Cellman, 2009, p.782).

Estamos materializando el concepto de libertad de cátedra en el seno de cada propuesta. El reconocimiento de la existencia de diferencias, ha hecho que se estimule la multiplicidad de planes de trasposiciones para la misma asignatura. De aquí el concepto de "cátedra paralela". Son unidades docentes organizadas que tienen la potestad de acreditar administrativamente la asignatura de la que se ha hecho cargo, pudiendo coexistir más de una unidad docente por asignatura. Esta condición de brindar al alumno opciones plurales, es muy valiosa en todas las temáticas y se potencian con las materias proyectuales. Enlazando estos conceptos, la libertad de cátedra se concibe en comunión con ofertas alternativas, por lo tanto, con el concepto de cátedras paralelas, a fin de ejercer de manera cierta la elección por parte del alumno, del perfil formativo.

La institución tiene la obligación de brindar al menos una oferta académica para cada asignatura a los efectos de garantizar el cumplimiento del plan de carrera. El resto de las propuestas es exclusiva respuesta a la disponibilidad de recursos humanos, a políticas institucionales, a propuestas de gestión y a las posibilidades presupuestarias. Las materias devenidas de las ciencias duras, al menos en nuestra unidad académica, suelen cargarse con el prejuicio de poseer menor capacidad de generar alternativas, y se posponen en la asignación presupuestaria de habilitar multiplicidad de opciones, convirtiéndose en los casos opuestos a las materias proyectuales y ubicando en un estadio intermedio al área histórica cultural.

Apenas vamos a acceder tangencialmente al término "taller". Según el documento de CONEAU (2007)[19], "La modalidad de taller constituye una experiencia de enseñanza aprendizaje realizada en un ámbito de forma grupal que involucra la interacción entre docentes y estudiantes."..." El taller es un espacio de producción y reflexión permanente, no solo sobre el propio producto producido sino también sobre la disciplina y el trabajo profesional en sentido amplio". Estos conceptos están imbricados en las normas de régimen de promoción.

Desde lo académico, dice Gustavo Scheps (2010), la "estructura basada en talleres verticales favorece un ámbito fluido donde estudiantes y docentes de todas las generaciones participan de un espacio académico común, es la matriz pregnante donde se entretejen los vínculos inasibles que sostienen las discretas continuidades". Si bien surgen en el ámbito de asignaturas de proyecto y ha sido considerado específico de esta área, sus beneficios han sido expandidos a otras aunque sea parcialmente. Y lo rescatable en este caso, es que su organización ha sido efectivizada y expandida hacia las otras dos áreas reconocidas. Es costumbre considerar esta coordinación unificada vertical que por la apropiación de esa modalidad pedagógica especifica. El transcurrir del tiempo, sobretodo en ambientes de cargos anclados en permanencia institucional, ha desvirtuado en muchos ejemplos el taller vertical, devenido en un estatismo sectorizado por año del plan, con asignaciones en roles y compartimentos estancos, extremadamente diferente de sus cualidades de origen.

Hemos pretendido establecer, al menos en el marco de este trabajo cual es la diferencia entre asignatura y cátedra. Como la asignatura depende del Plan de estudios y la cátedra

[19] Criterios de intensidad en la formación práctica en arquitectura. Resolución Nº: 286/07. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología.

es la unidad posibilitadora de la ejecución de las acciones para promover ese conocimiento. Procuramos aclarar, como influye el concepto de libertad de cátedra en la formulación de propuestas alternativas derivadas en cátedras paralelas, lo cual multiplica la oferta y hace que el número de asignaturas no coincida con el de propuestas para ellas. Hablando de responsables académicos, los talleres verticales, al agrupar varias asignaturas bajo un mismo coordinador, disminuyen la cantidad de cátedras que si los responsables fueran por asignaturas individuales.

La pertenencia de la asignatura a un Plan de estudios no implica una correlación con la estructura de cátedras, de organizaciones docentes agrupadas y organizadas con otras variables. El plan propone un camino de 35 pasos con una sola opción por cada unidad académica curricular. El proceso formativo tiene miles de opciones combinatorias entre las posibles secuencias de opciones de cátedras paralelas para cada unidad académica de acreditación. No hay un solo plan.

La cátedra es un posible lugar de trabajo en equipo, constante, para una formación pedagógica y disciplinar. Estableciendo acuerdos conceptuales, se hacen explícitos los objetivos a trabajar, se conforman códigos comunes, propios de la disciplina, y de la acción pedagógica a seguir. Todos los roles adquieren importancia, los aportes son valorados, la búsqueda en común adquiere significado, fortalecen al grupo y le dan identidad. Como dice Burton Clark (1983):

> Personas que han laborado juntas durante una década desarrollarán sentimientos en común acerca de "su" organización, un conjunto de creencias tendientes a definir su sitio en el universo y a dar sentido al hecho de que hayan dedicado tanto tiempo y esfuerzo a una institución determinada.

Según Niremberg (2007, citado en Celman, 2009), la justificación de la participación incluye argumentos provenientes de tres vertientes: razones axiológicas, epistemológicas y prácticas. La participación como un valor social deseable, derecho humano que debería ser ejercitado y respetado; la participación permite un mayor y mejor conocimiento acerca de esa realidad y del modo de intervención para los cambios, y la participación cuando se procura transformar la realidad y producir cambios en las personas. Estar por fuera, sentirse por fuera, no apropiarse de lo que se enseña, deteriora la propuesta, desmotiva, entristece y dirige más fácilmente al fracaso que al éxito. Perrenoud (2000), dice que va en perjuicio del ejercicio de la profesionalidad de los docentes al hacerlos dependientes en la aplicación de decisiones y programaciones en las que no han tenido arte ni parte.

La carrera Docente ha establecido diferentes tiempos de permanencia conjunta muy diferentes de aquellos que promovieron la reforma con la periodicidad de cátedra. Prolonga la convivencia en períodos de trabajo conjunto, que generalmente culminan con la jubilación de un docente. El tiempo de construir juntos, una actitud reflexiva, mantener la cordialidad y afectos verdaderos. Generar un sentimiento de pertenencia, disminuir la frustración por el taponamiento y la estaticidad, por frenos en avances y superación de categorías y dedicaciones. Generar focos de autorrealización. Constituyen nuevos escenarios de trabajo en un mismo grupo de docentes y un gran desafío permanente.

El concepto de trabajo conjunto en una cátedra, adquiere otra dimensión para valorar, vista a través del tiempo y de su trascendencia. Han sido muchos los obstáculos y se han emprendido múltiples acciones en procura de una buena práctica. "Toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular" (Bourdieu, 2002, p. 16). En la evaluación resulta importante construir la confianza para que se dé el aprendizaje desde la evaluación.

> Parte de problemas y presiones que son reales; promueve una constante experimentación, revisión y reflexión; requiere un ambiente propicio en el que cada uno pueda expresar su opinión sin sentirse amenazado ni amenazar a los demás; implica perfeccionar destrezas y sentar pautas elevadas que luego puedan ponerse en uso dentro de la comunidad (Gardner, 2000, p. 16).

Veíamos la complejidad desde el contexto y sumamos lo complejo desde las múltiples incidencias del propio ámbito concreto del desarrollo de la propuesta. Dice Álvarez Méndez (2009, p. 28):

> Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben u ocultan procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso en el que adquiere significado y sentido.

Aprender del error y del logro, descubrir dificultades y marcar aciertos. Y que estas acciones se den a la par de otras actividades durante todo el ciclo establecido para la materia. "Evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (el fracaso) después de recorrer el camino de aprendizaje" (Álvarez Méndez, 2009, p. 20). "Lejos debe quedar aquella práctica que limita la evaluación a la calificación final, cuando ya no hay remedio para mejorar los procesos, de enseñanza y de aprendizaje, los dos, de la mano". Apartarse del concepto excluyente de la evaluación como calificación y aproximarse a una concepción de la evaluación como forma de obtener más y mejor información sobre sus propias acciones. Celman (2006, p. 19) comparte su idea afirmando "Me gusta mucho más no hablar de evaluación continua, sino de evaluación de proceso, que alude a otra cosa, alude a otro núcleo que no significa estar continuamente evaluando, sino qué vamos a evaluar".

Todo estudiante que se inscribe en una asignatura le corresponde acreditarla al final de la cursada. El trabajo pretende centrarse en la nota de acreditación como un hito. Ese punto de intersección entre las variables contextuales institucionales y la propuesta, entre el docente y el alumno, con resultado y proceso. La evaluación de acreditación no comienza en el final, ni es una parte escindida de la propuesta general. "Empieza cuando comenzamos a pensar qué vamos a enseñar en nuestra cátedra, en ese momento estamos evaluando el que enseñar. Es un acto que tiene que ver con programas, con proyectos, con instituciones, con sujetos" (Celman, 2006, p. 11).

Las actividades de una jornada de clase tampoco emergen de una tabla rasa. Pero ese devenir puede explayarse en gradientes con mayor o menor conciencia y mayor o menor disponibilidad de instancias y tiempos para acordar, para trabajar en conjunto, los grandes y pequeños temas en el universo de la totalidad de los docentes que integran el grupo que la lleva adelante. "Es importante que los interesados en innovar la enseñanza

estén en estrecho contacto unos con otros y, toda vez que sea posible, hagan causa común" (Gardner, 2009, p. 16). Un tiempo previo para reflexionar sobre lo que se pretende dar, para trabajar eso que se ofrece: que y como. Una postura que evoluciona y deviene de experiencias anteriores y que se vinculan con el futuro hacia donde se proyecta junto al estudiante. Confirma Celman (2006, p. 19) que "los tiempos de reflexionar, de pensar, no son los tiempos de interacción en la clase, los procesos más ricos son antes y después".

Se puede decir que una cátedra conforma un grupo colaborativo. Allen (2000) formula que los docentes que deciden tomar parte en estos procesos, comparten la convicción de que a través de la descripción, el cuestionamiento, la retroalimentación y la reflexión que forman parte integral de los procesos, ellos pueden convertirse en mejores docentes. En esta participación activa de la evaluación, se contrasta, discute, y aporta posturas personales. "Toda buena evaluación de y sobre algo conlleva aprendizaje, en muchos casos compartido, sobre el objeto de evaluación" (Álvarez Méndez, 2009, p. 22). En varias oportunidades invocamos el tema de los tiempos coincidentes, ajustar horarios, organizarse y consensuar intervalos de trabajo rescatando la excelente disposición del grupo "Ya es bastante difícil hacer que la gente se reúna para llevar adelante un proceso; conseguir que se encuentren periódicamente para poder profundizar el trabajo cooperativo representa una ardua tarea"(Allen, 2000, p. 39).

La evaluación como una acción continua en el tiempo, con la idea de proceso durante el tiempo del ciclo lectivo. La idea de continuo, no por una visión estática del mero trascurrir del tiempo en nuestra vida profesional, sino como una actividad que se agita vigorosa en el tiempo de trabajo. La evaluación en este ciclo anual, es continua durante el ciclo, para docentes y alumnos, y resulta continua en el trascurrir de un antes, al considerar la experiencia y de un después, al valorar su aspecto significativo y su trascendencia.

Este Trabajo Profesional, actúa como una mirada externa pero a su vez muy comprometida, sobre la propia práctica, tomando esa moderada distancia de la reflexión en la observación de los propios actos pero bajo tensiones estructuradoras.

Los Objetivos generales del trabajo profesional son: Analizar el proceso de evaluación construido por una cátedra, para la asignatura "Introducción a la Comunicación Visual" a través de las actividades tanto para los alumnos como los docentes. Y Recuperar aspectos vivenciales de los integrantes a través de sus percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones.

Los Objetivos específicos son: Realizar un acercamiento a la evolución de la evaluación en la asignatura ICV, y la estructura funcional de áreas y ciclos, en la FAUD, UNMDP. Analizar las relaciones entre la Unidad De Promoción Curricular y la Unidad Docente. Identificar factores institucionales de organización que influyen en las instancias de la evaluación y examinar la normativa que rige en la FAUD, para la evaluación en la asignatura. Recuperar la instancia de la evaluación de acreditación de la asignatura y la modalidad de evaluación anual. Registrar actividades vinculadas a la notificación de la evaluación de promoción. Relevar actividades e instancias de evaluación de proceso y recuperación de los aprendizajes. Rastrear actividades de evaluación significativas en la historia de los integrantes de la cátedra, dentro de su desempeño en esta asignatura.

## Las entrevistas

Las técnicas adoptadas, según Denzin y Lincoln (1994, citado en Wittrock, 1989, p. 98).se inscriben en los denominados Estudio de acaso. Se recurre a tres técnicas para la obtención de los datos en concordancia con la especificidad metodológica de la oportunidad en desarrollo. Ya trabajamos fundamentalmente con el Estudio de Fuentes Documentales en los dos capítulos anteriores. Incorporamos fuertemente a partir de ahora el análisis realizado con la técnica de Entrevista en profundidad y algunos aportes desde la Narrativa Autobiográfica.

Trabajamos sobre la técnica de los relatos de vida, obteniendo la información mediante una Entrevista en profundidad, guiada por un conjunto de preguntas, temas centrales y cuestiones básicas a explorar. "El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas" (Valles, 2003, p. 179).

Entre los grandes temas que se buscará en los relatos de los integrantes de la cátedra, se distinguen dos categorías 1) la recuperación de las acciones evaluativas y 2) sus percepciones, interpretaciones, reflexiones y previsiones (Valles, 2003). Esto ordenado en los cuatro tiempos cronológicos establecidos: cierre, año, historia y futuro.

Confeccionamos un guión de la Entrevista en profundidad, según una de las cuatro categorías de Patton (1990, citado en Valles, 2003, p. 180) que reconoce en las técnicas cualitativas de entrevista, a la entrevista basada en un guión, "caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista". Se trata de un esquema que contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Interesa, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado.

Realizamos una entrevista a distintos miembros aunque no necesariamente con la misma intensidad, con temas comunes a todos los integrantes y otros específicos de su individualidad. Se ha considerado la aplicación de la técnica de Post Entrevista, facilitando el aporte de testimonios y documentación por parte de los entrevistados.

Es útil para recibir material escrito, producciones didácticas, fotos o cualquier documento que esté en la intención del docente entrevistado agregar a sus palabras. "El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación" (Valles, 2003, p. 99). Según la clasificación de documentos de MacDonald y Tipton, se espera contar con Documentos escritos y Documentos Visuales.

Será así complementada la entrevista, con el aporte de la observación de archivos personales, a partir de documentos de producción propia y de los grupos de trabajo de pertenencia. Las fuentes incluyen tanto textos como imágenes de trabajos, instrumentos o situaciones prácticas. A los archivos de documentos de la cátedra, se pueden acceder por un lado, a los instrumentos públicos en la web de cátedra, tanto del blog como de su sitio facebook, sobretodo imágenes, guías y material didáctico. Y los de circulación interna, en los mails y archivos específicos de la biblioteca privada. Su análisis se aboca en estos segmentos a la recuperación de las actividades realizadas y está sostenido en un discurso básicamente descriptivo.

Los criterios para la adopción de esta técnica, han considerado para la muestra la "heterogeneidad" y la "accesibilidad" (Valles, 2003, p. 91). Heterogeneidad en el interior del grupo dado por la diversidad en la formación docente, los roles, la propia individualidad. La accesibilidad dada por la pertenencia institucional y el conocimiento de las personas y "las prácticas relatoras empleadas por los informantes, antes de poder comprender con confianza razonable el significado de los relatos" (Brenner, 1985, y este en Valles, 2003, p. 194).

Dentro de sus ventajas y a los fines previstos, rescatamos la función "expresiva y emotiva" (Valles; 2003, p. 193). Se ha considerado que el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los entrevistados y proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta.

Hemos considerado sus limitaciones: El factor tiempo ha sido quizá el inconveniente más citado de esta técnica, los problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez en la interacción comunicativa. La acción diferida, rememorada y transmitida por el entrevistado de un hecho pasado, pero esta resulta acompañada de la observación y participación directa del entrevistador como docente en esas acciones. Se cuenta con las posibilidades de superar estas limitaciones con sus ventajas.

En el Procesamiento, Sistematización e Interpretación, el análisis ejecuta un índice inicial sobre el material desgravado con su sistema de organización: codificación, clasificación, integración, del volumen de información producida en las entrevistas.

Los temas centrales germinales para la Narrativa Autobiográfica son los mismos que se plantean para el trabajo y las entrevistas en profundidad para el resto de la muestra. Como puntos fuertes se rescatan El carácter retrospectivo, longitudinal, que permite un conocimiento a fondo, de la cronología y los contextos de surgimiento y desarrollo de la interacción social y de los puntos de vista de los individuos. Como dificultad se ha evaluado entre otras, problemas relacionados con la tensión entre la memoria individual y colectiva pero pretende ser salvado y equilibrado.

Finalmente La información y el análisis emergente de estos tres relevamientos son considerados con la Técnica de relatos cruzados (Poirier y otros, 1983, en Valles, 2003, p. 240) y como un tipo de Análisis e Informe Centrado en los Temas (Weiss 1994, en Valles, 2003. p. 263) vinculados a los cuatro momentos ya explicitados.

La muestra final determinada está conformada por todos los individuos docentes, pertenecientes a la cátedra Introducción a la Comunicación Visual A, turno noche y que hayan participado de las actividad de evaluación en el periodo del 26 de noviembre al 10 de diciembre de 2014. La cátedra está integrada por varios auxiliares estudiantes adscriptos que por estar realizando tareas de fin de sus cursadas no participaron de estas actividades.

En Introducción a la Comunicación Visual, ejerzo el rol de Profesor Titular. La muestra está constituida por María Patricia Recayte como Profesora Adjunta, Alejandra Luisa Macchi en el rol de Jefe de trabajos prácticos, Los Auxiliares graduados ayudantes de primera María Alejandra Azpiroz, Mariano Andrés De Schant, Mónica Beatriz Rábano;

Silvia Ricco, Andrés Ignacio Tapia Ávalos y Katia Beatriz Zaccanti. La docente auxiliar adscripta graduada María Manuela Fuertes. El docente auxiliar estudiante Pedro Gerónimo Sturla y la docente auxiliar adscripta estudiante Tatiana Milena Casares. Hemos adquirido un total de más de 12 horas y media de grabación de los encuentros. Rondaron en aproximadamente una hora por integrante, con un tiempo mínimo de 25 minutos y un tiempo máximo de 110 minutos.

| nombres | apellido | fecha de la entrevista | duración | rol |
|---|---|---|---|---|
| *María Alejandra* | Azpiroz | jueves, 19 de noviembre de 2015 | 59 | Auxiliar graduado |
| *Tatiana* | Casares | miércoles, 28 de octubre de 2015 | 25 | Auxiliar estudiante adscripto |
| *Mariano Andrés* | De Schant | lunes, 16 de noviembre de 2015 | 67 | Auxiliar graduado |
| *María Manuela* | Fuertes | jueves, 10 de diciembre de 2015 | 76 | Auxiliar graduado adscripta |
| *Alejandra Luisa* | Macchi | jueves, 03 de diciembre de 2015 | 85 | Jefe de Trabajos Prácticos |
| *Mónica* | Rábano | jueves, 12 de noviembre de 2015 | 80 | Auxiliar graduado |
| *María Patricia* | Recayte | martes, 01 de diciembre de 2015 | 110 | Profesora Adjunta |
| *Silvia* | Ricco | martes, 17 de noviembre de 2015 | 66 | Auxiliar graduado |
| *Pedro* | Sturla | jueves, 29 de octubre de 2015 | 60 | Auxiliar estudiante rentado |
| *Andrés* | Tapia Ávalos | viernes, 20 de noviembre de 2015 | 63 | Auxiliar graduado |
| *Katia* | Zaccanti | miércoles, 11 de noviembre de 2015 | 73 | Auxiliar graduado |

*Figura 23. Tabla con información básica de entrevistas.*

Hemos relatado la aproximación al grupo de trabajo docente, en general y 2014 en particular. Planteamos conceptos de evaluación desde los que nos aproximamos al trabajo y aspectos metodológicos de la entrevistas.

Hemos diferenciado un capítulo de Experiencias personales relativas a la evaluación por fuera de la cátedra y que han marcado a los entrevistados, seguramente influyendo en su actitud general o particular en la docencia. Nos relatan aspectos que rememoran de la evaluación en distintas circunstancias de su vida dentro y fuera de ICVA, en general como estudiantes.

Posteriormente ya nos adentraremos en el periodo establecido y las actividades específicas, también asociándolas a otras experiencias previas.

# Capítulo 4: Experiencias personales, caminos que dejan huella

Al plantear el tema de la evaluación, pareció interesante en el plan de trabajo, proponer recuperar aquellas experiencias de evaluación que permanecieran vívidas en el recuerdo, cuyos efectos indudablemente nos marcaran de alguna u otra manera.

Dice Steinman (2008, p. 7) "Cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones".

Las vivencias rondan alrededor de distintas cuestiones. Por un lado experiencias propias que han originado sentimientos negativos o positivos, también observaciones de relatos de terceros destacando estas situaciones y finalmente, un pequeño acercamiento a las vivencias de evaluaciones de los hijos en nuestro sentido de la evaluación. Debemos aclarar que la interrogación inicial estaba dirigida a recuperar aspectos negativos de la evaluación en épocas de estudiantes por lo cual varios relatos se centran solo en esta fase, por lo tanto de por sí, no resulta implícito de este estudio ni se descarta que pudiera haber otras situaciones personales positivas. Solo en algunos casos en el devenir del diálogo en la entrevista surgió el aspecto positivo incluso con anticipación a los otros.

En este sector de la comunicación, nos pareció enriquecedor incluir los relatos y diálogos de manera más integra y continua, ya que son sus narraciones. Centrarse en el individuo y la historia, más que en el recorte temático, que en este caso, sería experiencias que han impactado en ellos desde la acción de evaluación. Las hemos separado en un sector independiente ya que son experiencias por fuera de la asignatura pero que de alguna manera la construyen.

Tenemos diez experiencias, los relatos de Tatiana y Pedro, Andrés, Katia, Manuela, Mariano, Mónica, Silvia y Patricia. Hay entrevistados que ante la pregunta específica, respondieron solamente "no" y se prosiguieron con el diálogo aportando desde ya, mucho en relación a los otros núcleos. Otro solicitó que su relato específico no fuera incluido.

Iniciamos con el nombre, la transcripción de sectores particulares de la entrevista y un análisis de aspectos que destacamos en relación a la evaluación. Preferimos comenzar la sección con los relatos de los docentes auxiliares estudiantes.

## Tatiana

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 28 de octubre de 2015, en dependencias del Centro de Estudios de Diseño.

> - Contame si alguna vez te sentiste frustrada con una situación de evaluación.
>
> - A mí lo que me pasó muchas veces, en distintas cátedras, en Visual generalmente no, pero en Diseño siempre pasa mucho , es que no sabemos qué criterios toman para evaluar. A mis compañeros también les ha pasado que llegamos, venimos, corregimos todas las clases, y pasa que alumnos que han faltado un montón, llegan con el mismo nivel. ¿Cómo sería el criterio para evaluar? Venimos, corregimos, hacemos. Vemos todo lo que es vivienda y después... ¡abajo!, cero, todo cero. No sabemos cuál es el criterio para evaluarnos. Gente que vino todo el año, corrigió; y gente que vino menos,

corrigió menos, y llegó al nivel, e incluso superó a los que corrigieron todo el año. "¿Qué pasó? ¿En qué fallé? Que me faltó?"

- "¿Qué cosas no entendí? O ¿qué les faltó decirme?"

- Claro. A mí me ha pasado. Más que nada en Diseño creo que pasa, en la carrera, que todos nos frustramos con Diseño. Nunca sabemos qué nos faltó o porqué.

- Cuando te dan la nota: ¿te sentiste explicada ante esta pregunta? ¿Vos preguntaste "por qué es un 6"? ¿O no la preguntaste? Y ¿Surgió de ellos explicarte porqué era esa nota más baja? O no te lo explicaron.

- Yo por lo menos de la nota nunca me quejé, porque sé a que nivel estaba. Pero no entendía la nota del otro, del porqué. De mi nota yo siempre fui muy... como muy a tierra. Sí, me faltó, pero porque no me enrosqué más o no le di una vuelta más al proyecto. Pero en la nota jamás me sentí "necesito más". No te explicaban. Te decían: "Estuvo bien tu proyecto pero le faltó". Esa era la respuesta, sin saber qué. Capaz que una corrección final se necesitaría después de la nota. Decir "bueno, te equivocaste en esto" o es así en comparación con tus compañeros, con todos los proyectos de los chicos, tanto el mío como de mis compañeros. Mirar uno por uno y decir: "cuando nivelamos es por esto, esto y esto". Y por eso a vos te bajamos nota, cosas así. No sé por qué no se hace...

La frustración es un sentimiento que suele aparecer. Los motivos que se relatan marcan el desconocimiento de los parámetros utilizados en la evaluación que otorga nota. En realidad, pareciera mostrar una desconexión entre aquellos que se utilizan en el seguimiento, en el proceso, y aquellos que se ponderan en la evaluación final. La incomprensión de las situaciones, la falta de explicitación, de explicación, supone arbitrariedad, desigualdad.

Otro aspecto que consideramos a veces sobrevaluado, sería la relación del presentismo con la posibilidad de aprobar. Esto solo es una temática sensible para profundizar. Asistencia, presencia, participación, esfuerzo como valores positivos. Ausencia, aislamiento, separación, vagancia como contraparte negativa.

El relato da cuenta del reconocimiento de las propias limitaciones, una autoevaluación que se da sabiendo que la dedicación podría ser mayor y también los resultados, cierta dosis de contribución especulativa.

Tatiana propone una devolución final con explicación. Que sean explicitados sus aciertos y errores para que realmente esa evaluación motive una situación de aprendizaje. Resulta sumamente interesante, que su experiencia como docente alumno ha enriquecido su actitud como estudiante preocupándose por otras cosas, ya que ejemplifica lo deseado con las acciones del proceso de acuerdos y devolución que empleamos en ICVA.

## Pedro

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 29 de octubre de 2015, en un bar próximo al Complejo Universitario Juan Manuel Belgrano.

- ¿Te ha pasado en tu carrera, como estudiante, que hayas sentido con la evaluación final, frustración, rabia, bronca, incomprensión?

- Sí. Tengo un caso concreto que era Construcciones. Fue la época que yo tenía que promocionar todo lo que se pudiera promocionar, porque me iba a vivir a Pinamar en el verano, me iba a trabajar allá. Si aprobaba los parciales, joya. Si no, tenía los recuperatorios a fin de año. Tenías que ir completando las entregas parciales del TPU (Trabajo Práctico Único), y si completabas todas las entregas, estabas en condiciones, a fin de año, de promocionar. Bueno, joya, sabía cómo eran las condiciones. Le expliqué a Mx: "- yo necesito aprobar todo porque el 5 de Diciembre me estoy yendo...", "- si, dale, buenísimo" (le dijo).

Rendimos con E (un compañero) los dos parciales. Los aprobamos a los dos. Encima a esos parciales no los aprobaba nadie. Los aprobamos con E, ambos los dos. Después el TPU lo fuimos entregando y fuimos aprobando todas sus etapas. El día que llega la entrega final, yo tenía que hacer unos trámites para irme. En vez de irme a las 8 de la mañana, pedí irme a las 12 del mediodía. Voy y le hablo a Sx, era la persona: "Mirá, yo el jueves que viene, que entregan las notas, ¿viste que nosotros ya aprobamos?, te trajimos el TPU, ya está. Necesitaría que me digas en que horario tengo que venir, así yo aviso porque tengo que trabajar". Me dice: "bueno, no hay problema. Venite a las 9 de la mañana que los chicos todos arrancan a rendir los recuperatorios y yo me siento con vos y terminamos de ver la nota". "Bueno joya", le digo.

Llego a las 9 de la mañana, "hola Sx ¿cómo estás? Te acordás que yo te dije... ". Me dice: "si, si, esperanos ahí sentado un segundito que voy". Pasó una hora, yo estaba sentado, ya eran las 10. Ya estaban todos rindiendo el recuperatorio. Voy y me acerco, "¿te acordás que yo te había dicho que me tenía que ir a trabajar...". Y me dice: "si, si, si, esperame un segundito que ahí estoy con vos". Me voy a sentar. Pasan treinta y cinco, cuarenta minutos más...Me acerco de vuelta, "discúlpame, no quiero ser molesto pero me están esperando para ir a Pinamar. Me están llamando por teléfono para ver qué hago. Ya son casi las 12 del mediodía....". Y me dice: "bueno, bueno, pero me tenés que esperar porque acá no sos el único que tiene que hacer cosas." Le digo: "está bien, yo no tengo problema con eso, pero por eso charlé con vos una semana antes, para evitar esta situación". Me dice otra vez: "bueno, esperame ahí un ratito que ahora te llamo". Me vuelvo a sentar, pasa como media hora más. Me llama. Había una ayudante nueva que había arrancado hacia un mes con ella. Me dice: "bueno Pedro, ustedes aprobaron los dos parciales y entregaron todas las etapas del TPU. Lo de ustedes fue de menor a mayor, fueron avanzando, el TPU fue tomado cada vez con más seriedad. Así que bueno...un 5". Y yo le digo: "¿cómo un 5?". Y me dice: "y si, ¿que, te parece poco?". Y le digo: "somos cuarenta alumnos, hay solo cinco que aprobamos los dos parciales. Entregamos el TPU con las condiciones que nos pidieron, siempre en fecha, decís que fui de menor a mayor... Y ahí me interrumpe, cuando le estaba diciendo todo esto, me interrumpe la otra ayudante que era nueva, y me dice: "igual si no, podés rendir final para levantar la nota". Ahí la miro y le digo: "¡no!, discúlpame, yo me estoy yendo hoy a Pinamar. Me voy y vuelvo en Marzo. Ya está, cerremos con esta nota". Y me tuve que levantar. Y me tuve que ir.

Yo creo que fue una situación muy injusta y creo que fue porque se molestaron con mi presencia ahí. Esto de que fui dos o tres veces a pedirle que me dieran la nota.

- Pero no debería ser posible que te vayan bajando la nota por las veces que preguntas...

- Es la única explicación....siempre tengo esta anécdota...

- En el apuro tampoco te quedaste a ver si te daban más explicación...Porque la explicación que te dieron no estaba fundada.

- Fue muy violenta toda la situación. No me dieron mucha opción al debate tampoco. "Esta es tu nota y si no la querés, podés rendir un final".

- Además resultó contradictorio con lo que te venían explicando y con las condiciones que te habían dado...

- Tal cual! Eso fue. Con la explicación, como me venían diciendo todo eso... yo pensaba "bueno, joya"... Fue la única vez que tuve una situación así. De evaluación sobre todo, porque si me hubiese dicho "bueno Pedro, estuviste más o menos. El TPU estaba medio incompleto...". Ahí me hubiese quedado callado porque lo hubiésemos visto ahí. "acá faltó esto, esto y esto y listo!". Pero la devolución fue realmente positiva, justamente destacaron estas cosas que te digo, que nosotros nos ocupamos. Éramos cuarenta en el grupo y aprobamos cinco. Y con E nos mandamos unos cortes constructivos buenos, que eran hojas dibujadas a mano, porque sabíamos los dos que en diciembre queríamos terminar. O sea, lo teníamos bien claro. Siempre me acuerdo de esta anécdota porque al año siguiente X me llamó para ver si quería ser ayudante de Construcciones. Me citó en el café, en el Roca y estuvimos charlando. Me preguntó cómo me había ido, y es re loco, porque es la única materia en que tengo un 5, como nota, en Construcciones x, en Introducción tengo un 9. Y me dice, "¿por qué un 5?". Le expliqué toda la situación y me dice:" bueno listo, charlemos de otra cosa", me contestó. Así que no sé qué habrá sido, por cuál fue el motivo. Yo supongo que fue porque les molestó esta situación metiéndole presión... o no se... sintieron que no quería rendir final por vago... No sé cual habrá sido el motivo...

Se dan diversas situaciones. Por un lado resulta extraño que siendo una asignatura que por reglamentación debía ser obligatoriamente de cursada y final, se de la posibilidad de la promoción. Este aspecto me interesa marcarlo porque no es un lugar en el que se haga hincapié. Son ordenanzas que no se entregan a los docentes en los concursos y a su vez no las manejaban los Departamentos. Aun así, pareciera que al menos para los estudiantes, estaban claras las condiciones requeridas para su acreditación curricular.

Anticipando una situación personal particular, el estudiante recurre al docente quien acuerda un momento y un modo que después no respeta. El convenio privado establecido parece demostrar un diferencial de importancia entre ambas partes. Si se quiere hasta cierto manejo sin reversibilidad en términos de autoridad.

Hay ciertos imaginarios que creen que al estudiante solo le importa aprobar, pero para algunos, el número, el valor de la nota tiene su importancia por múltiples motivos. La nota esgrimida como castigo por una consideración de situación personalísima. Podría ser la razón, de cualquier manera hay incoherencia en los discursos que se proponen. La incoherencia trae incomprensión y frustración.

Otro aspecto que rescatamos es la importancia de la coherencia del relato con la nota. La explicación debe orientar el resultado que se informa. El estudiante desea se marquen los aspectos destacados además del error, para la definición de la nota.

## Andrés

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 20 de noviembre de 2015, en mi domicilio particular.

- ¿Te acordás en tu vida de estudiante, una situación de evaluación que te haya resultado sumamente frustrante o te haya dado angustia, con sentimientos negativos?

¿o alguna experiencia en donde sentís que en la devolución, te hizo bien esa valoración de parte del docente?

- Sí, sí, me acuerdo de algunos trabajos de Visual y de Diseño. Sí, me acuerdo. Si querés te cuento algunos. En Visual, por ejemplo, en primer año, en el trabajo final, no llegué a terminar cosas, pero tenía todo pensado. Era un trabajo complicado. Le había metido un montón de horas, pero se ve que no calculé el tiempo. Y me hicieron una devolución, que yo no me esperaba, que les había encantado el trabajo. Me acuerdo que vos te acercaste incluso, y me dijiste que te había gustado mucho todo y creo que estaba Pablo Hansen, también que me dijo que era bueno. No terminé de armarlo, pero estaba en el proceso. Había entregado con muchas menos expectativas de lo que había significado en realidad el trabajo. Me quedé impactado.

Después con X en Visual 2, el trabajo final. Todos entregaban cuatro láminas, cinco láminas y yo hice una lámina de 50x70, una sola lámina, ese era mi trabajo final, con mi maqueta. Yo me sentía raro. Después la vi colgada en la exposición dije "¡uh, qué bueno!". También vino X y me dijo que le había encantado el poder de síntesis y la comunicación, que todos los demás habían hecho un montón de láminas y que yo lo había acotado a una sola lámina y que le había parecido fantástica, que le había encantado. Que era la única entrega en todo el taller que tenía una lámina. Y yo en un momento me sentí inseguro de eso cómo que van a decir "¡uh... no quiere laburar!... hizo una sola lámina". Pero me llevó mucho laburo pensar esa lámina para poder mostrar todo. Me acuerdo también en Diseño también tenía un trabajo. Siempre tenía trabajos expuestos así, jajaja.

- ¿El hecho de encontrarlo expuesto, ya te daba una sensación de felicidad?

- Sí, una sensación, sí. En general siempre estaban expuestos, porque me iba bien. Pero después están los comentarios cuando eso está expuesto de alguien que viene y te dice algo. Por ejemplo en Diseño 3, se me acercó Xx y me dice que le había encantado. Me dijo las cosas que le gustaban, me dijo lo que no le gustaba también, o lo que no había llegado a hacer. Y conversamos. Y conversás de arquitectura, porque estás conversando del proyecto y de por qué hiciste esto y yo le contaba... "porque si lo movía un poquito para allá, se me corría la puerta y no entraba". Ese cierre de conversación final sobre el espacio, sobre la arquitectura, sobre darte cuenta que el otro tipo lo miró, porque se dio cuenta de que yo todo eso lo estuve pensando un mes, y se dio cuenta de que yo tenía ese problema. Eso es buenísimo, porque los flacos en la entrega dicen "no... si eso no lo van a ver". ¡No!¡Lo vemos! Eso me parece que está bueno de la devolución.

-¿Y situaciones negativas? En exámenes finales, un examen parcial, cualquier situación de evaluación.

- Negativas... Sí, entrega también de Diseño. Entregué una vivienda entre medianeras, que nunca la había corregido con el ayudante que me tocaba a mí, porque no me llevaba muy bien con el ayudante. También te puede pasar, yo iba, miraba otros grupos. Estaba buenísima la vivienda, estaba expuesta, pero me clavó una nota que yo no me lo esperaba.

- ¿Más baja? ¿Aun estando expuesta?

- Más baja de lo que yo esperaba. Estando expuesta, final del año. Después me pusieron una nota baja y me quedé como... ¿viste? Te quedas enojado. Después supe que era porque yo no corregía con ella, como que no sé..., cómo que me debe haber agarrado bronca, qué sé yo... Es una situación así, rara. También inmadurez mía por no ir a aclararlo, o por no decirle, "mirá, me quiero cambiar de grupo". Después te das

cuenta que no era culpa de ella, sino que yo también tendría que haber puesto un poco más de carácter y tratar de resolverlo.

- A lo mejor vos, ahora, si ves a una persona que hace eso, que está en tu grupo y corrige en otro, vos como docente tenés una actitud de afrontarlo explícitamente. Vas y le decís al docente "che, este está viniendo a corregir con vos, pero está conmigo" y a su vez le decís al flaco: "mirá, si vos querés, por ahí, cambiáte, pero si te quedás en este grupo, yo, el laburo lo tengo que ver". O sea, le anticipás al flaco, porque si no corrige con alguien, es posible que su nota sea diferente.

- Sí, sí o la otra cara. Por ejemplo, algún flaco que viene a corregir conmigo que es de otro grupo. Le digo, "está bien yo te puedo decir cosas, pero hablalo con tu ayudante". También tenés que hacer el rebote porque, por eso trabajamos todos en equipo, tenés que hacer el rebote de los dos lados. Tenés que estar atento a eso. A nosotros (en ICVA) nos pasa poco eso, porque a fin de año los flacos eligen con quién estar. Te eligen seguramente por afinidad y por un montón de cosas que vieron en vos. Te puede pasar en los grupos al principio pero después, en general, los que están a fin de años con vos, es porque ya te conocieron un poco y eligieron.

Además de la incidencia de las devoluciones sobre el trabajo, deseamos destacar en este relato, la exaltación de las Exposiciones como escenario de aprendizaje y reconocimiento de logros destacados. El hecho en sí de mostrarse a modo ejemplificador, resulta ya una actividad aprendida en las prácticas disciplinares, sobre todo en las áreas de proyecto. Las exhibición del producto es una anticipación, resulta mas gratificante junto a la explicitación de los aspectos destacados. La mera posibilidad de construir un diálogo recompensa en un premio, el valor de la palabra, del discurso respetado. Nos interesa mencionar que en la actualidad Andrés es docente en las dos subáreas en las que no solo se destacó su producto final sino que hubo una explicitación personal sobre ellos.

Estarían presentes variados roles y categorías docentes. Hablar de arquitectura, sobre el proyecto, resulta en un acercamiento profesional, proximidad epistemológica motivacional.

Rescatamos la importancia de promover la defensa de las ideas renovadoras. Valorar la audacia construyendo confianza que alimente la transgresión hacia respuestas creativas.

La devolución pormenorizada no solo valora y destaca, sino que además, exhibe el detalle de la observación. La fantasía de la evaluación tentativa, irresponsable, la nota por la cara o el nombre, está viva en el imaginario del alumnado. La nota por el recuerdo. El temor a trabajar en vano, "no lo van a ver".

La situación negativa tiene que ver con la ruptura del código y cierta fragmentación en el interior del grupo docente. Primeramente por la contradicción entre la valoración de un trabajo exhibido de modo ejemplificador por su resultado exitoso, en contraposición a la valoración numérica seleccionada para ese estudiante. Esa contradicción y desajuste de códigos aprendidos genera sorpresa y frustración.

Presenta también la situación de los estudiantes que llevan un proceso dificultoso con un docente y no saben como manejarlo. Suelen ser reglas ocultas. En algún momento hubo un desajuste y a mi modo de ver hay irresponsabilidad de la conducción del equipo docente. No hubo un acuerdo entre quien ponía la nota y quien seleccionó el trabajo. No hubo un acuerdo para la nota. Tampoco hubo acciones durante el proceso en las que el auxiliar del grupo original procurara exponer esta regla al estudiante ni en ajustar la

situación con el otro docente. Esto tampoco fue realizado por el docente receptor. Confianza, diálogo, canales, reglas, son todos elementos a considerar para evitar estas situaciones fácilmente controlables. Algunos comentarios al respecto, amplían esta situación en el capítulo que tratamos la propuesta de cambios rotativos de las comisiones.

## Katia

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 11 de noviembre de 2015, en dependencias del Centro de Estudios de Diseño.

> La mayoría de quejas que yo escucho con respecto a las evaluaciones, tiene que ver con esto que a mí también me hacía mal cuando comencé. Es esa cuestión, tan pegado el tema subjetivo en la corrección, con la producción. Que en la devolución el alumno tampoco puede llegar a discernir que hizo mal. Cuando se dan esas variables hay mucha insatisfacción "hice lo que él quería pero no fue suficiente". En esto no aprendí nada, aprobé pero no aprendí nada.
>
> A veces, cuando no se tienen claros los objetivos o las consignas, hacia donde ir. O cuando se hace lo que el auxiliar comenta como una posibilidad, quizás un ejemplo, pero sin comprender por qué. Se deposita la acción en el vínculo.

Volvemos a la falta de explicitación que no solo dificulta el aprendizaje sino que carga de sentimientos negativos. Resulta muy difícil el vínculo generado en los talleres. Por un lado se procura el reconocimiento del individuo pero a veces los vínculos se prolongan en relaciones de cierto poder paternalista, de obediencia, sin comprensión ni aprendizaje sino en busca de la aprobación del otro.

Este aspecto ha sido destacado por el Servicio Universitario Medico de salud, en estudios del área de psicología del centro de atención médica de la UNMDP, como el principal trastorno psicológico de la carrera de arquitectura. Algunas asignaturas que centran su aprendizaje en el hacer, tienen dificultades para explicitar los logros y avanzar en la superación del error.

A veces se marca el error, y hasta se propone una solución, sin destacar el origen, el sustento, las causas, de estas diferencias. Suele dibujarse sobre el trabajo del estudiante, realizar por el otro una solución supuestamente acertada sin explicitar los valores que hacen a esta mejoría. Se realizan mejoras para cumplir, esas mejoras para lograr no solo la aprobación del trabajo sino la del sujeto.

## Manuela

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 10 de diciembre de 2015, en mi domicilio particular.

> -Como estudiante, ¿reconoces algún momento positivo o negativo, satisfacción o momentos en donde te sentiste angustiada, incomprendida o furiosa? Podrías contarme algo sobre cualquiera de esas dos situaciones.
>
> - Me sucedieron las dos, una produjo la otra. En Comunicación X, llego al trabajo final y yo no había tenido proceso se ve. Con mi ayudante no éramos muy afines. Me pasó a mí. Yo llegaba al taller y me quería ir. Me partió al medio porque no quería estar ahí. Me volvía loca. Llegaba siete y media y me quería ir, y no me hizo bien a mi proceso. Ese último día, cuatro de la mañana, antes de entregar, no me salía la perspectiva y no

me salía la perspectiva y no tuve la entereza para seguir. Yo no quería zafarla, fui y no fui a entregar el trabajo final. Yo no tuve la posibilidad de charlar con mi docente porque no teníamos relaciones entre alumno, no había...

- No había diálogo.

- No... no.

- ¿Ni con el ayudante, ni otros en la cátedra con los cuales pudieras hablar?

- No, en absoluto, no sé si fue la cátedra, si fui yo, o no era mi momento. Era muy chica y necesitaba... porque hay muchos que tardamos un año en hacer las cosas y otros tardamos dos. Ese fue el momento más desesperante, donde yo sentí que estaba sola. No sentí que tenía un docente que me ayudaba, o sea, yo sentí que ellos eran una cosa y yo era otra. Y lo mismo sentí en Diseño, fueron las dos veces que decidí... En el caso de visual no fui a entregar y al año que le siguió decidí volver al mismo lugar (cátedra). Estuve con otro docente y me propuse ir todas las clases. El docente estuvo muy bien conmigo, sabía que yo recursaba. Tuvimos buena relación. Mi nota fue satisfactoria. Disfruté hacer la maqueta, disfruté hacer los planos. Todo lo que no había disfrutado en el año anterior, lo disfruté. Y tuve esa devolución por parte del docente. Me dijo que se había notado en el resultado del trabajo todo lo que se había disfrutado, y eso me trajo mucha satisfacción. Porque si, lo había hecho. Yo lo había hecho justo con mi viejo (que falleció) y fue como lo mejor del mundo, estuvo fantástico. Me fui con mi glorioso 9 y fue la que había recursado el año anterior.

- ¿En algún momento fuiste a un examen que pensaste que aprobabas que sabías y te sorprendiste con un resultado negativo?

- No, eso no me pasó nunca. La única vez que fui a un examen que me fue mal con Estructuras X, sabía que no lo entendía y me saqué lo que me tenía que sacar, no estaba sorprendida... Si me dio un poco de miedo ir a cursar de nuevo. Siempre fui muy consciente de cómo me iba a ir. No creo ser tan consciente de lo que aprendía sino de que si cumplía más o menos lo que querían o no. Para mí era lo que querían, no era como objetivo, era raro.

En Diseño X, lo mismo, me sentí excluida por los docentes. Fue esa cosa que yo odio tanto que es potenciar al de 10 a un 15 y al que le va más o menos, no ayudarlo realmente. No sé si me arruinaron la carrera o me la mejoraron del todo, porque ahí fue cuando me di cuenta que la estaba pifiando en todo, en grupo humano, en cátedra. Empecé todo al revés; a partir del año que le siguió, empecé a disfrutar realmente de ir a Diseño, de que todos seamos iguales, no era consciente.

Este relato marca nuevamente las dificultades de los vínculos y la necesidad que el responsable de la asignatura monitoree las actividades, las conozca. La posibilidad de generar los canales para recibir información de estas situaciones, para accionar en estos eventos.

El diálogo son infinitos puentes que se disponen en una actividad estratégica explícita y constante. Estar alerta al estado profundo de los estudiantes. La muerte de un padre suele ser, lamentablemente una situación que acontece durante el plazo de estudios. Ante esta o tantas otras circunstancias no podemos ser tan ciegos como para no registrar ninguna conducta diferente en un estudiante con el que se transcurre de marzo a diciembre.

Mecanismos como cambios de grupos por solicitud, rotaciones planificadas, etc son algunas de las posibles estrategias para evitar estas situaciones vinculares de desgaste.

Pueden incluso acabar con la vida universitaria y promover la deserción definitiva del estudiante. Las cátedras paralelas configuran una salida posible a situaciones personales más extremas u organizativas que impedirían otra vía de canalización.

Nuevamente aparece el tema de hacer lo que el ayudante pide o dice. Falta de explicitación en los procesos. Se entrega al estudiante a realizar su propio análisis sobre una nota resultado, sin mediación de parámetros conocidos. Resulta sumamente estresante tratar de ajustarse a reglas que ni siquiera son explicitadas.

## Mariano

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 16 de noviembre de 2015, en dependencias de un espacio público de bar y confitería, concertado por conveniencias mutuas.

> - Esto que venimos hablando me sugiere preguntarte, ¿te ha pasado eso, desaprobar sin imaginarte? Sentir frustración.
>
> - Si, si, si. En el momento no hay argumento que te puedan decir. Después con el tiempo, que se yo... El otro día, de casualidad, revolviendo unos papeles encontré una entrega mía de primer año ¿no? Yo no me hubiera aprobado. Era malísimo, era de terror. Pero lo ves treinta años después. En el momento me parecía...otra cosa.
>
> -¿Te acordás cuanto te habías sacado?
>
> - jaja...Había desaprobado. Era de Diseño, con Jx. Era malísimo. Era malísimo... Pero yo, en ese momento..., como que la odiaba...

Resulta dificultoso el proceso de regulación de nuestros criterios que nos permiten ubicarnos como estudiantes, en la escala que pueda estar manejando el docente que nos evalúa. Sorpresa, incomprensión, sentir que no tiene valor esa palabra después, que debió haber algo antes que facilitara ese entendimiento. También el valor de una explicación pero con cierta distancia. La conformación de mecanismos de autoevaluación enriquecidos con el avance en la carrera y la actividad docente.

Nos resulta interesante estar alertas ante estos sentimientos, buscando explicaciones que se atengan a la situación, intentar adecuarla al momento y circunstancias personales. Me animo a formular que además de los logros, el error no debe ser marcado como castigo en la selección discursiva. El descubrimiento de aquello que no se vio antes, orientarlo al aprendizaje, para salir enriquecido con posterioridad a la toma de conocimiento de la nota.

Reflexionamos además en las múltiples estrategias que requieren un tiempo posterior al momento de obtención de la nota y la dificultad que muchas veces se nos plantean, sobretodo en relación a los tiempos requeridos para estas devoluciones, no como tiempo extra laboral sino como tiempo utilizable en relación a la comunidad de intereses educativos y como plazos propios internos.

## Mónica

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 12 de noviembre de 2015, en dependencias de su trabajo matutino.

- ¿Recordás, en tu trayectoria de estudiante, tener alguna situación (de evaluación) en donde te hayas sentido muy angustiada o frustrada? En donde la evaluación te haya incomodado, generado un sentimiento negativo.

- No, yo no. Lo que si sé y creo que es una de las cuestiones que me han motivado, no sé si es por la época en la que cursamos o qué. Siempre dije que no iba a ser docente como los docentes que tuve, que iba a demostrar que había otras maneras. No sé si de enseñar pero si había otra manera de ser docente que la que me tocó.

- La veías ¿cómo?

- Autoritarios en su mayoría. En esa vieja versión del docente y alumno diferenciado, que no te dejaban lugar a nada, a participar de nada como alumno. Te miraban tipo cordero. Tenían una relación, en su mayoría, muy de maestrito ciruela. Siempre dije lo mismo, en realidad no soy docente porque si. Me llamaron desde diseño al año siguiente que terminé y ahí le empecé a tomar el gusto de estar en la facu y desde ahí siempre diciendo lo mismo, sobre la experiencia propia. Buscando una manera diferente, casi opuesta, a estar en contacto con los estudiantes y generar otro tipo de cuestión, que en definitiva creo que tantos años de facu terminaron dándome la razón

En realidad potenciamos básicamente la relación. Creo que lo primero que tenemos en claro es que son personas, segundo que tienen nombre y apellido y tercero (por lo menos en mi caso) la historia. Me hago cargo de eso y eso genera una relación distinta y una posibilidad distinta de saber por dónde entrarle. A algunos les entra por la tontera, por eso les hablo de Racing, a otros les entrás por algún gusto que tengan, a otros les entrás por tener cierto dominio del leguaje etario. Eso hace que podamos generar el grupo, como que están más distendidos. Implica todo un laburo, no sé si consciente o inconsciente, los flacos encuentran los canales para sentirse más distendidos y eso ayuda al aprendizaje. Una de las cosas que es trabajo es saber llegar y es todo un laburo. Desde el lenguaje, desde los ejemplos, desde la manera de organizar la información o desde los aspectos que son extra universidad que son sus gustos, sus elementos de contacto. Sobre todo en estos niveles, es primer año. Decíamos cuando estudiábamos, cuando X se ponía a hablar de algunos temas, era suicida. Como hablaba, lo que hacía era dejarte afuera, o él se quedaba afuera y no te agregaba valor a lo que estabas tratando, al tema

- Marcaba mucha distancia...

-Sí. Se ponía en un lugar distinto. Se ponía en la vieja propuesta de que "yo soy el que sé, vos no".

Muchos aspectos entran en juego, pero sobre todo, generar empatía. Procurar reconocer a ese otro en un vínculo de confianza. Es muy importante en materias proyectuales, para dar libertad a los canales creativos.

Hay menciones a situaciones implícitas del contexto histórico en el que uno transcurre.

Se plantea también la distancia cognitiva, sobretodo en asignaturas de primer año. La dificultad en la comprensión, generadora de impotencia y frustración. Las prácticas alejadas, no solo en los modos o contenidos sino sobre todo en su postura general.

## Silvia

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 17 de noviembre de 2015, en su domicilio particular.

- ¿Alguna situación, como alumna, que te haya resultado frustrante? En tal examen, tal corrección ¿tenés alguna situación de evaluación que te generó un sentimiento negativo de frustración, angustia, bronca o algo de eso?

- No me pasó a mí en particular. No, realmente creo tuve una carrera bastante pareja. Quizás me pasaba que al principio..., me pongo en la situación de inicio de clases. Me acuerdo que a veces tenía unas teóricas..., claro como no sabía... No tenía la menor idea... Te comento algo puntual. Xx pasaba filminas. Yo miraba las imágenes y estaba pasando, por ejemplo, esquemas de cortes de carpintería, pero en una escala que te ocupaba toda la pantalla y yo no distinguía si era un corte de carpintería o si era la planta de un edificio. Todavía no había internalizado este tema de los cortes, de las distintas escalas. Ahí me doy cuenta que cuando empiezo a hablar con los chicos que recién empiezan, hay que pensar que les puede estar pasando eso, como que hay que dedicarle tiempo a las cosas que para nosotros son obviedades. Parece que uno está explicando cosas zonzas, pero en realidad me pongo en esa situación. Yo hubiera necesitado a alguien que me dijera "no, fíjate que eso es..." y que me muestre un pedacito de una carpintería de aluminio y te diga "¿ves? Todo esto es lo que está allá en la imagen". Puntualmente me acuerdo de eso, que tenía una confusión total cuando daba las clases Xx y decía "¿pero qué es esto?"

- ¿Vos sentís que haber tenido hijos y haberlos seguido en el colegio o en la facultad, escucharlos comentar lo que sentían... ¿influyó o influye en como vos como docente? ¿Cuándo evalúas o cómo tratas de ser docente? ¿Alguna vez pensaste eso?

- No, no lo pensé pero seguramente que sí. Que ha influido, porque con los hijos es más fuerte la cosa. Pero también uno se pone en lugar de los estudiantes, pensando en cómo era cuándo uno era estudiante. Cuando uno tenía una corrección, había docentes con quienes realmente era fantástico corregir. Otras veces te ibas odiado de haber corregido. Vos decís "yo no quisiera nunca que un estudiante de mi grupo se vaya así, mal o deprimido". A veces los veo con una cara como que están caídos, les digo "no te pongas así, fijate que hay distintas posibilidades..."

-O sea, que ¿estás atenta a esa situación, a esa actitud?

- Puede ser que también piense en mis hijos. Sí, obviamente. Porque te contaban "¡hoy mirá lo que me dijo la de historia, mirá que yegua!...." O otra que es "¡vos sabes que me propusieron si quería ser ayudante!" O sea, las dos caras ¿no? Y obviamente que uno trata a partir de eso.

- Me siento identificada en esto que decís, de escuchar cuando un hijo te comenta acerca de algo con lo que sufrió o que resultó feliz... En relación a la vida, hablando de esto de la docencia, porque a mí también me ha pasado como vos decís, tanto en situaciones personales, como en lo que puedo descubrir que está haciendo sufrir a alguien por una situación de aprendizaje. Aprender de eso. Ser consciente y no hacerlo. Me sirvió para aprender.

- Tal cual. Sí, yo creo que uno está aprendiendo permanentemente ¿no? en el trato cotidiano hay cosas que tenés que sacar. No sé la estrategia, en el momento, porque se te plantean situaciones muy dispares, muy distintas .Pero uno a medida que pasan los años se va armando de muchas estrategias.

La problemática del estudiante de primer año posee su propia especificidad, actuando en varios frentes como un espacio de transición desde la formación previa a la disciplina. Los docentes que no tienen experiencia en estos ciclos, suelen olvidar las características de anclaje del conocimiento. Adoptan sus decisiones sobre la base de su conocimiento

disciplinar sin caracterizar el imaginario lego. Esto ha sido una zona de investigación a la que varios integrantes de la cátedra, aunque sea en alguna oportunidad, nos hemos dedicado, varios durante muchos años.

Silvia ocupó durante gran parte de su trayectoria docente, el segmento del ciclo básico, los años intermedios. Explicitar las condiciones de ciclo constituye especialmente un lugar de intenso aprendizaje propio. Si bien la respuesta no responde hacia la evaluación, se prende de la palabra frustración dirigida a otros aspectos de la didáctica. La importancia de reconocer a ese otro, al estudiante con toda su humanidad. La necesidad de concientizar en el receptor de nuestras frases, dichos, explicaciones. Palabras, gráficos, modos.

La experiencia como alumno ha sido mencionada en la mayoría de los casos definiendo situaciones a contrarrestar. La experiencia con los hijos otorga otras perspectivas a las vivencias en torno a la evaluación. Situaciones para emular, situaciones para evitar.

## Patricia

Este diálogo es parte de la entrevista personal realizada el 01 de diciembre de 2015, en dependencias de su estudio profesional privado.

> - ¿Te influyó la experiencia de tus hijos en sus evaluaciones y en el trato con el docente?
>
> - No sé porque mis hijos estudiaron cosas tan diferentes, me parece que no.
>
> - Comentarios de inequidades, de situaciones en las que sufrían, tratar de no reproducirlas, no replicarlas...
>
> - En realidad las inequidades y las cosas sufridas las veo tan... antiguas... Me hace sentir orgullosa de cómo estamos (en ICV), porque en realidad, no estamos ni cerca de las cosas que por ahí cuentan, como cosas complicadas, o algunos maltratos. No me afectó porque es tanta la distancia que veo... Al contrario, me hacen sentir orgullosa. Los cuentos que me hacen con el tema de las relaciones con los docentes, no siempre para el mismo lado. Uno tiene otra relación con los chicos, esto de poder hablar con ellos sin un problema...Viene alguien y me dice "-¡ah! porque yo en económicas no puedo hablar con el profesor, no entiendo nada, no puedo hablar", "-¡hablale, como no vas a poder hablar!, -No, porque no quiere hablar conmigo". No lo puedo entender, como puede pasar eso... No se me ocurre pensar como un profesor puede ser así. Me pesa más cuando los cuentos son de nuestra facultad. Es tan difícil la parte esta que nos toca (de conducir un grupo), porque el tema de maltrato con los estudiantes, no maltrato porque les vaya a pegar, pero vos sabes de que maltratos hablo. Es muy difícil estar alerta a todas esas cosas. Es muy difícil si te das cuenta, como intervenir para corregirlo, para que no ocurra. Porque las personalidades no las podés cambiar, pero por lo menos, que en la cátedra que sos responsable, que estas conduciendo, esas cosas no pasen.
>
> Yo creo que tendría que haber algún especialista, que sirva de orientador al cual uno pueda ir a consultar la situación, en la Universidad, uno solo. Que uno pueda decir "mirá, hay tal situación, ¿cómo me recomienda manejarla?" porque... es verdad esto que decís ¿Qué hacés? la mandás al psicólogo, no sé. Tenés que saber una manera de encarar. Uno está atento, pero después también pareces una persecuta. Te acusan de persecuta. A veces no son mal intencionados, sino que son maneras de ser. Yo a veces escucho, tiene buena onda, quiere que aprendan los chicos, pero tiene una manera de

hablarle a los chicos que te asusta. Y no es por una cuestión conceptual de entender como es, no, es la manera de hablar que tiene. Es la manera.

La falta de diálogo como característica relevada, marca que su presencia resulta contemporánea y vigente. No es una práctica anacrónica sino persistente en modalidades actuales. Es más, casi que me preguntaría si el diálogo multidireccional es una cualidad que resulta considerada como un valor necesario. Posiblemente las prácticas asociadas a procesos creativos, en donde la confianza resulta imprescindible para la movilidad de las estructuras cognitivas, el diálogo ha sido considerado casi un propósito no escrito.

Patricia nos plantea una gran dificultad. Primero observamos un aspecto sumamente positivo que es la conciencia de responsabilidad y la supervisión del accionar de todos los integrantes que componen una cátedra. Esto implica la permanencia del docente en el taller, en todos los espacios físicos en donde se desarrollen actividades, la observación, la conciencia de aspectos a observar, entre tantas cosas.

Resulta bastante claro saber también que no hay mecanismos para ajustar actitudes que se desborden de los límites aceptables. Los estudiantes realizan las quejas pero no suelen realizar denuncias. La posibilidad de recibir consulta y asesoramiento resultaría invaluable ya que desde esa dependencia también se podrían gestionar las diversas alternativas de mejora de esa situación y su resolución.

**A otro tipo de presente en el relato.**

Hemos rescatado en cada relato algunos aspectos significativos. Muchas de sus experiencias están integrando el acercamiento por el momento cronológico y tema que prosigue. Estos han sido los aspectos más personales.

Ahora si, a continuación: día de Entrega. El período del 26 de noviembre al 10 de diciembre de 2014 visto en profundidad, e incorporando aspectos primordiales de experiencias anteriores, rescatadas por alguno de los protagonistas docentes y que impactan en el episodio de referencia.

| | D | L | M | M | J | V | S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *NOVIEMBRE* | | | | **26** | **27** | **28** | **29** |
| *DICIEMBRE* | **30** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| | **7** | **8** | **9** | **10** | | | |

*FECHA DE ENTREGA DE TRABAJOS*
*PERIODO EVALUACIÓN INTRAGRUPO*
*EVALUACIÓN GENERAL COMPARADA*
*DEVOLUCIÓN DE TRABAJOS Y NOTAS*

*Figura 24. Cronograma de evaluación de acreditación de actividad académica.*

El calendario Académico oficial nos ha otorgado una fecha de Entregas finales. En el año 2014 fue el día miércoles 26 de noviembre. La clase anterior, lunes 24 ha sido feriado nacional ratificado por el Ministerio de Interior por el Día de la Soberanía, 20 de noviembre, trasladado al lunes por la Ley de apoyo al turismo. Distanció las instancias de últimos ajustes que intensificaron las consultas por la página de Facebook.

Ese primer día de evaluación final, está la recepción de trabajos, con actividades de completamiento por los estudiantes, también el registro del material entregado y su almacenamiento. La temática se aborda en el capítulo 5. En la evaluación en si, como parte del proceso, prosiguen actividades orientadas a la construcción de indicadores de evaluación y trabajos referentes. A continuación los docentes realizamos la evaluación de trabajos intragrupo, actividad que finaliza con el llenado de indicadores en una planilla de evaluación. Cerrando las actividades de evaluación propiamente dichas está la evaluación general descripta en el capítulo 7.

En este calendario concentrado faltaría incorporar el periodo para actividades de recuperación, durante el mes de marzo 2015. La devolución compone dos capítulos: el primero con actividades de exposición de trabajos, una encuesta a los estudiantes y una charla de los docentes al taller general con lectura de notas. Finalmente este proceso aborda en los últimos capítulos, el momento de la explicación, la devolución del material y los resultados.

# Capítulo 5: Hoy "Entrega". Recepción del trabajo práctico final.

Es el día de "Entrega". Entrega es la Acción y el efecto de entregar o entregarse. Son las cosas que se entregan de una vez. Entrega es atención, interés, esfuerzo (RAE, 2016). Entrega y Recepción, par de palabras que representan dos caras del mismo acto. El alumno trae la Entrega. El docente lo recibe. Toma lo que le dan, se hace cargo, sostiene, sustenta. Recibe y debe hacerlo de una manera activa. No solo ese día. Entregar, recibir. Acciones que enfatizan la intensidad del proceso.

Secretaria Académica dispone una fecha de conclusión de las actividades de cursado para cada asignatura. Como ya vimos, en base a diferentes consideraciones, determina con la aprobación del Consejo Académico, un día de recepción de los trabajos prácticos. En el área proyectual ese día se denomina "día de Entrega". Preparar este trabajo práctico final, es "estar de entrega". Muchas cosas representa esta palabra en el mundo académico disciplinar proyectual, es un espacio inmenso de interminables y ricas historias personales, grupales y de comunidad. Elementos que caracterizan a un estudiante que suele no dormir como parte del ritual, lugar narrativo del estudiante en su mundo, que queda por fuera de este trabajo.

Llegó la fecha. El fin del Calendario Académico, "porque el calendario no incluye ni los días que se evalúa, ni la devolución de trabajos. Ese último día, como si a partir de ahí todo lo demás fuera un trámite" (R. Soprano. En entrevista a P. Recayte. Diciembre de 2015).

Este día sin embargo, es el inicio de las actividades de evaluación final, que nos aproximan a la nota de acreditación. No es el inicio de las actividades de evaluación, que se vienen desarrollando durante todo el año. Si de esta etapa que particularmente intentaremos observar, describir y analizar en profundidad.

El Trabajo Práctico Final es un Paseo Recreativo Costero. Se sustenta en la generación de una composición morfo arquitectónica, consistente en un recorrido con diferentes categorías de espacios conectados entre sí, respondiendo a una organización formal propuesta, y manifestando ordenamiento geométrico. Entregan el proceso, un sobre con todos los elementos gráficos correspondiente a trabajos realizados durante la última secuencia didáctica, y los elementos finales Globalizadores Comunicacionales.

El material a presentar son láminas y maquetas. Las láminas comunican el paseo recreativo desde dos escalas de aproximación. El conjunto del Paseo Recreativo en escala 1:100, conformada por una planta de techos del conjunto, una planta cortada del conjunto, una vista del conjunto desde el mar y un corte longitudinal del conjunto. También el foco en la Unidad de Atención al Público (UAP), su comunicación en escala 1:50, conformada por una planta de techos, una planta cortada, una vista, un corte vista y una perspectiva de la UAP. Se acompaña con la memoria de generación del Paseo organizada en dos bloques, la memoria de generación del conjunto y la memoria de generación de la UAP.

La presentación de toda la comunicación gráfica toma el soporte de la modalidad de paneles de exposición, en módulos semirrígidos. La dimensión en el 2014 de 50 cm x 70 cm. Tanto la cantidad de paneles, como la dimensión, pueden variar de acuerdo a la intencionalidad de presentación del estudiante, o con las consignas anuales.

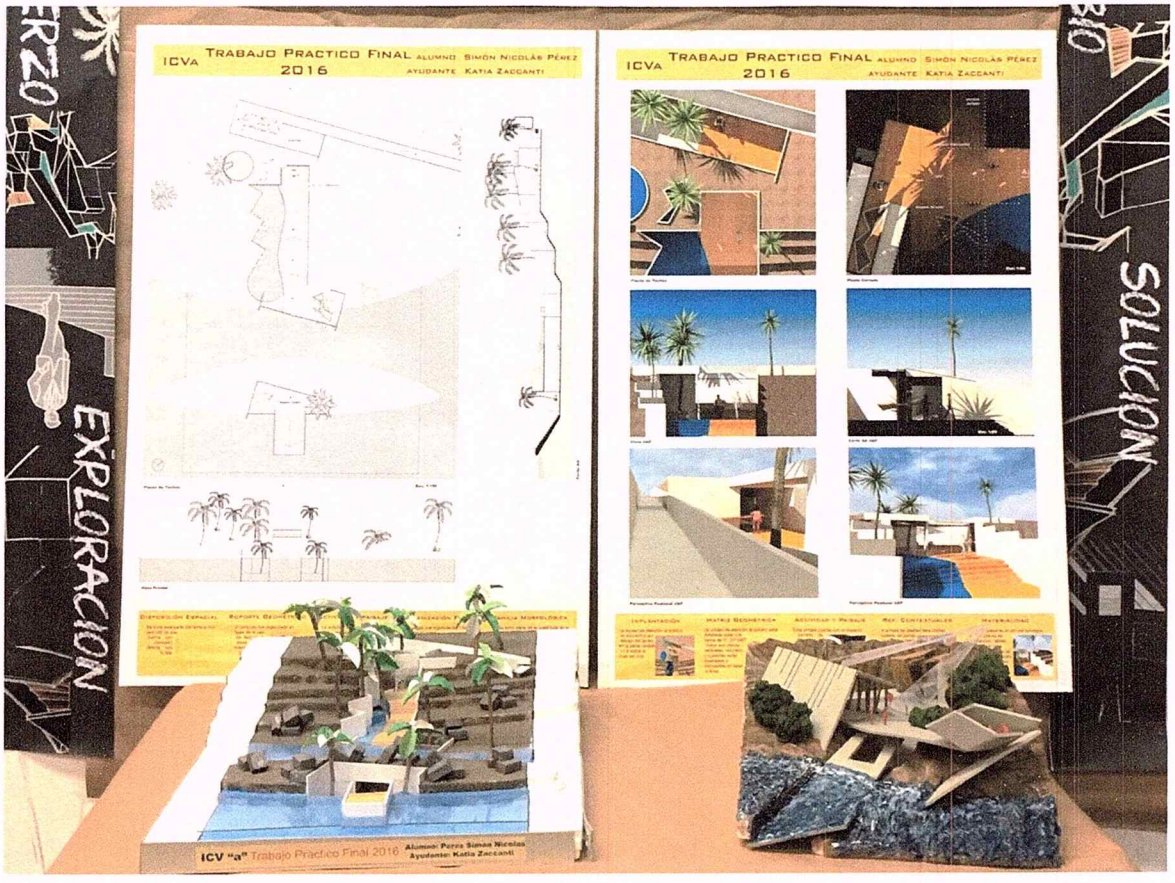



*Figura 25. Ejemplo de los elementos Globalizadores de un Trabajo Práctico Final 2016.*

Las maquetas son dos, en correspondencia con las mismas escalas de observación: conjunto y focalización en UAP. La maqueta de conjunto mide aproximadamente 35 cm x 50 cm y 25 cm de alto y la maqueta de la UAP 50 cm x 50 cm y 30 cm de altura.

Esta aproximación descriptiva del material, solo la realizamos a los fines de comprender que estamos recibiendo elementos que ocupan un mayor volumen que los impresos en hojas tradicionales, oficio o A4. Aunque tienen bastante rigidez, es un material frágil, con una base resistente al traslado y a soportar su propio peso, pero con vegetación y otros elementos a escala que para su almacenamiento no pueden superponerse. Multiplicando estos volúmenes por la cantidad de alumnos, más de un centenar, nos permite intuir la necesidad de una logística particular para este tipo de evaluaciones. Secretaría Académica dispone de un espacio físico, de uso exclusivo, para el almacenamiento durante un tiempo estipulado que modifica de acuerdo a las variables que considere. La limitación está dada por la asignación del aula o taller a otra actividad. Una vez finalizado todo el procedimiento, el taller debe vaciarse de material retenido.

El espacio de recepción es aquel en el cual se realizan las tareas de evaluación, en general no se corresponde con el mismo lugar en el cual se realizan las actividades durante el año, porque esos días continúa las clases otras asignaturas. Es un espacio nuevo que se organiza para esto. Y si fuera la misma aula o taller, ese día sería diferente, adaptado a la función de recibir y almacenar.

Para el día de Entrega, se fija una franja horaria. No es una hora específica determinada sino un periodo. Se establece de las 18, 30 a las 21,30, un horario similar al horario de

clases. El lapso considera la gradualidad en los procesos de impresión, llegada y organización personal, pero por sobre todo, la posibilidad de completar elementos. Los docentes concurrimos al menos una hora antes, para organizarnos.

En este capítulo vamos a alcanzar esta etapa iniciática, la recepción, contaremos diferentes experiencias con fechas únicas o dobles, los estudiantes realizando tareas en torno a actividades de último momento y la resolución de situaciones conflictivas. También analizaremos algunas actitudes de los docentes registradas en esta etapa, la colaboración, el acompañamiento, la ansiedad y las expectativas. Finalizamos con el acomodamiento del material de trabajo.

## La recepción

En la entrega propiamente dicha, hemos clasificado tres momentos. La acción de recepción de los trabajos, la actividad de terminación de elementos faltantes o completamiento y el almacenamiento.

Será por la profesión, que muchas veces diseñamos nuestros espacios pedagógicos físicos, modificando la posición del mobiliario y el uso habitual.



*Figura 26. Mesa de Recepción.*

Alguien diseña un espacio ordenado en donde hay algunas mesas que actúan de mostrador de recepción, y conjuntos de mesas y bancos dispuestos para cada comisión o grupo a cargo de un auxiliar. Se improvisan planos superpuestos para optimizar las superficies de mobiliario disponible.

> Me gusta siempre preparar el espacio, tanto para la clase, como para recibir las entregas. Tiene que ser un espacio que tenga límites. Porque no es un trámite. Tiene que ser algo que muestre que es importante para la cátedra y para ellos. O sea, no tiene que ser un banco o un tablero tirado por ahí. Siempre armamos una tira de tableros que bloquea un poco el acceso y una parte de depósito donde vamos a poner las cosas. Cuando quieren pasar por el costado (decimos) "no, chicos, atrás de eso. Por ahí no pasen". Me parece importante porque vos les mostrás seriedad. Como que es un momento importante la entrega. Presentar las cosas, que te anoten cuántas láminas, las maquetas. Eso me parece que sí, que es también un poco de respeto mutuo que hay para ese momento. No puede ser algo así a la ligera, ni informal. Tiene

que ser algo formal, tiene que estar hecho así (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Nos interesa recordar que esta asignatura es de cursada anual, en un Taller, con ocho horas semanales. Hay mucho diálogo y convivencia durante todo el año entre docentes y alumnos. Experimentamos múltiples intercambios de material gráfico, escrito y maquetas. Surge la necesidad de marcar que este no es un momento más, aunque varias otras entregas lo anteceden.

Además de asignarle formalidad, una barrera que impide el paso protege el material que va siendo recibido. Somos responsables de ese material hasta que sea evaluado y devuelto al estudiante. Es un documento, aquello que dará validez a su promoción.

## Diferentes modos. Fecha desdoblada.

En diferentes ciclos lectivos, se han realizado varias modalidades de recepción del trabajo Práctico. En el año 2014, el material solicitado para la entrega del Trabajo Práctico Final se recibió todo en un mismo y único día. Durante muchos años hemos recibido la entrega, desdoblada en dos fechas consecutivas, en la semana, con un día de diferencia. Esto no se ha podido realizar en los últimos años por la disposición del calendario académico. Con el objetivo de finalizar las clases con anticipación, se han distanciado las fechas de entrega, de la semana de exámenes, considerado un mayor tiempo del estudiante para su preparación. En los últimos años, no hemos podido contar con la previsión de esas fechas en el calendario. Las materias de Diseño, al disponer de fechas secuenciales posteriores, levantaban quejas contra esta actividad no prevista y difundida diferente por la institución por lo cual debimos suspenderla. Esos pocos días más, significaban para la cátedra, una excelente propuesta de reafirmación y cierre.

Al hablar con los entrevistados, la situación de fecha desdoblada, es considerada una situación ideal. Andrés dice: "Me resulta mejor, tanto para nosotros como para ellos, desdoblar la entrega. O sea, hacerla en dos días distintos, separados por tres o cinco días. Primero debería ser la maqueta, por ejemplo y después, las láminas" (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Para la entrega final básicamente hemos tomado distintas formas de entregar. Lo que mejor nos ha resultado, ha sido considerar dos días de recepción. Algunas veces eran las láminas primero y una de las dos maquetas después o a la inversa. Otras, el estudiante entregaba su trabajo final el primer día establecido por calendario y las láminas de su actividad recuperatoria anual en la clase siguiente. La actividad de recuperación de objetivos y competencias no alcanzadas, se volvía a considerar sumando una gráfica específica sustentada en la nueva morfología del TPF. El estudiante que tuviera todas sus Series anteriores aprobadas, podía elegir un elemento para entregar la clase siguiente y dedicarle un poco más de tiempo. Había un acomodamiento a las fechas y a su vez un ajuste, también como un premio al que había resuelto todas las variables previas satisfactoriamente.

El sentido de la observación en la instancia de recepción del material que se registra, cambia notoriamente de acuerdo a la modalidad de fecha única o desdoblada.

> Si es en un solo día no me fijo en los detalles. Si, en algo que se pueda resolver en el momento. Si hay algo que no se puede resolver ahora, si se puede entregar en término

> más tarde -ya que en algún momento lo hemos hecho,- ahí si me pongo a marcarles con tranquilidad. Un ajuste con cada estudiante según su desarrollo (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).
>
> En ese momento la recepción de láminas era como una mirada también orientada a decidir junto con el estudiante, cuál era la lámina que se completaba o que se llevaba para completar para la clase siguiente. Entonces, la mirada cambia si no hay posibilidad de hacer nada en ese rato que estoy recibiendo. Ahí, contengo y recibo (R. Soprano, en Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

El Trabajo Práctico Final (TPF) durante el 2014, se recibió en una única fecha.

## El completamiento

El TPF se está entregando y el material específico debe consignarse. Es una previsión por la incidencia de la información que aporta cada lámina y la influencia negativa de posibles faltantes. Los trabajos deben registrarse, no solo con la identificación del nombre y apellido del estudiante sino también con el contenido que se entrega, a fin de asegurarnos que la ausencia de una lámina, de un elemento gráfico o icónico, no sea producto de una sustracción o pérdida. Por esta razón también es que se delimita el área de circulación de estudiantes, sin estar en contacto con el material ya entregado por otros.

La recepción está a cargo del docente que acompaño al estudiante en el proceso del último trabajo. Esta mirada conjunta posibilita un aporte en aspectos que puedan mejorarse en el tiempo disponible, aunque no se conste de unos días intermedios. Al tratarse de un periodo de varias horas, nos permite proponer un tiempo de trabajo supervisado. El docente ya conoce al estudiante y su trabajo.

> Para mí, no (hay que) irse a los extremos. Ninguno de los dos está bien, ni recibirles las láminas y "¡Ya está!", ni ponerse puntilloso con la recepción. Por ejemplo no sé..., te traen las láminas en un rollo..., capaz que encartonar la lámina, termina tirando un poquitito más para un lado que para el otro (la nota). Es algo que pueden hacer. "Andá enfrente, comprá los cartones, fíjate... allá hay cartones". Y se ponen a encartonar en el pasillo o en el taller. Me parece que ese tipo de cosas si son productivas. Acomodar, pedirles cosas posibles. Me parece que está bueno sumarle. Ahora, si por ejemplo, en todo esto que estamos hablando, es algo que, la verdad, no van a llegar..... Porque el cuerpo llega un momento que dice "No, ¡basta!". Esas cosas no. Le marcaré algo, pero no digo de ir al detalle en el momento de la entrega (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Hay un margen de disposición que depende del estado físico y emocional que porta el estudiante al llegar ese día.

> Yo creo que eso (disponer de un tiempo y espacio para completar el trabajo), sobre todo en primer año, es valioso. Porque esas dos horas o esa hora significa mucho para ellos. Para poder cambiar algo o darse cuenta. En los años más avanzados, una semana no te hace diferencia en una entrega de un trabajo, porque ya hay cosas que son más complejas, más cerradas, es como que no tiene sentido. Pero en primer año sí, me parece que sí tiene sentido, que ellos lo puedan arreglar. Darse cuenta en ese momento, un error de sistema o un error de cualquier cosa, sobre todo en los sistemas me parece, lo van a asimilar y lo importante es que se lleven ese conocimiento ¿no? Para mí es el momento de mirarles las láminas cuando entregan es fundamental, yo no

> dejo que ninguno se vaya sin que les mire las láminas (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Estamos diciendo entonces que la recepción sigue siendo un momento de aprendizaje. Hay una evaluación que se ofrece en este contacto en que el elemento puede ser modificado. Esto resulta importante en la asignatura que evalúa la comunicación. Es modo, es contenido esencial. La forma se continúa modificando hasta avanzados estadios del cronograma. Lo creativo depende mucho de los procesos internos que no están agilizados todavía. Observar sobre lo hecho se torna en una posibilidad nueva de seguir recibiendo información en base a algo que antes no estaba disponible.

Sobre el diálogo entre tutor (docente de taller) y alumno, Schön (1992, p. 150) dice que:

> Cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al tutor o lo que ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el tutor, a su vez, se pregunta lo que este estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia o dificultades y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarle mejor.

Este tiempo de consulta y actividad, es anticipado al estudiante como parte de las actividades del día. Diferentes actividades realizadas en los días de entrega de otras secuencias didácticas previas, disponen al estudiante a estas prácticas.

> Los que vienen temprano se pueden quedar trabajando, completando o pegando alguna cosa. Muchas veces es una consulta más, para el que llega temprano. Viene el estudiante, muestra lo que tiene y si vos ves algo que es posible de ser mejorado o arreglado, aún en ese momento, que capaz dispone de dos horas más, se lo comentás. O sea que sigue habiendo esa posibilidad de seguir mejorando. Sobre todo si era algo que se podía arreglar en ese momento. Como pegar una lámina, arreglar una cosa (R. Soprano, en Entrevista A. Tapia Ávalos, 20 de noviembre de 2015).

Los sentimientos son variados, se proponen mejoras accesibles, sabiendo que esas acciones o elementos faltantes pueden variar la nota clasificatoria final y a su vez, propone una mejora en el aprendizaje, la superación en donde había un error. El espectro es amplio. Actitud resolutiva para conflictos característicos de último momento, actitud colaborativa y acompañamiento o ansiedad, de encontrarse finalmente con ese logro conjunto. También, con el correr de las horas, la preocupación por estudiantes que habiendo cursado todo año, todavía no se hacen presentes.

## Resolución de situaciones conflictivas

Como en todo momento, aparecen situaciones que resultan imprevistas para los estudiantes, pero que los docentes experimentados, con el paso de los años, estamos en conocimiento que pueden acontecer. A los estudiantes les produce mucha angustia y hemos tratado de considerarlas y resolverlas, en busca de un equilibrio entre lo que consideramos la equidad y la consideración de la situación individual.

> El momento de entrega es un momento crítico. Porque surgen problemas y hay que resolver ahí. Es una manera de evaluar también, a ver que consideración se tiene. Hacer una consideración general para todos, para que no haya desigualdades. Esto es una cuestión de evaluación que me parece que atiende más a la equidad, a ser justo en las condiciones. Por lo general, con el tema de los años, uno ahí ya tiene como unas

> reglas claras, más o menos ajustás, por ahí con algún cambio particular en un año. Así que ahí, me parece que lo que más pesa, es eso. Es la necesidad de equidad y justicia para todos, para que nadie se sienta que le están cagando sus derechos o no lo escuchan. Y además para que después la evaluación también sea más tranquila (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Dice Steinman (2008, p. 133) que "cada alumno/a adulto por las diferentes prácticas sociales en las que participa, por las diferentes historias personales que acumula, por las diferentes componentes de su estructura cognitiva, suele aprender dimensiones muy diferentes de un mismo objeto de conocimiento". La historia personal en un momento determinado condiciona el proceso en cada etapa.

Las situaciones de último momento pueden clasificarse en problemas personales en: situaciones menores generales de primeras presentaciones, y situaciones mayores personales. En relación a las mediaciones informatizadas: problemas de hardward o softward y de salida o impresión.

**Situaciones personales menores generales.**

Es importante la administración del tiempo. Si el estudiante va desarrollando el avance de acuerdo a las etapas y en el tiempo propuesto, seguramente resultará satisfactorio. Esta falta de administración del tiempo puede ser una cuestión de último momento que modificó la planificación del estudiante.

> Suelen haber problemas y cada caso es particular. Dos chicos venían trabajando bien. Ves el proceso. Tienen todos los pasitos que vienen dando durante el año y si les pasó algo particular, ahí uno tiene que contemplar eso. Por ahí (el estudiante tiene) un año de 8, 9, 10, viene haciendo todo fantástico y algo le pasa a fin de año. Hay que darle una oportunidad más (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Aunque el calendario planifique una gradualidad en el cierre del año, muchas asignaturas no lo respetan, a pesar de los años que lleva esta práctica de acuerdo académico. Profesores que no se responsabilizan del acuerdo colectivo y lo ignoran conscientemente o ajustes de imprevistos. El plan curricular y la carga anual, no condicen con algunas prácticas ajustadas a la sociedad actual. El trabajo tiende a congestionarse sobre esta fecha. Múltiples tareas en intensidad regulada en sus trabajos de proceso por el estudiante, requieren de un tiempo de adaptación que se aprende avanzando con sus propias experiencias.

> Se hace una consideración de situaciones particulares. No serviría de otra manera. No estás trabajando con un número. Los flacos, cada uno tiene una circunstancia alrededor que lo motiva a estar en un lugar, a hacer algo. Descontextualizar, meter al flaco ahí adentro como si fuera un laboratorio, me parece que es perder de vista donde se está y para que se está. No tiene sentido. Te parás ahí adelante explicando un ejercicio de matemática y te fuiste. Nosotros, por la carrera y por la materia, no estamos en ese lugar. Estamos en una materia en donde hay que incentivarle y tratar de despertarle la parte de la neurona que tiene que ver con lo creativo, con la posibilidad de generar cosas. Y eso no es 2+2=4 (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

La enseñanza de aspectos que involucran la creatividad, tiene características particulares ya que soltar y reacomodar estructuras solo puede facilitarse en un ambiente de confianza.

> Porque es lo creativo. Lo involucra entonces, se quedan muy en eso. Lo mismo pasa con diseño, no les permite hacer las otras cosas que tienen que hacer. Yo siempre digo: "recuerden que la materia se llama Introducción a la Comunicación Visual. Eso que ustedes comunican en una entrega, es un montón de la nota final. No es solo la UAP (Unidad de Atención al Público) y el paseo. Tienen que balancear, en algún momento hay que cortar y empezar a armar la lámina. Porque eso, entre sistema y comunicación, te lleva dos tercios de la nota. Es otra de las cosas, es como muy abstracto todo eso ¿no? O sea que lo que ellos ven es la cosa. La cosa es la maqueta (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

La asignación a los tiempos predominantemente de proyecto y tiempo predominantemente de armado de la presentación, es algo que se aprende en el avance a la actividad profesional. Cada línea modifica el objeto. El acomodamiento a la manera de las situaciones posibles en el espectro de las imprevisiones, genera angustia en los estudiantes. Hay que estar presentes, atentos. Es una causa de deserción tardía, justo cerca del final del período.

**Situaciones mayores personales.**

Esta consideración del estudiante como individuo, es una característica que intentamos consolidar y hacer efectiva en la totalidad del año.

> Somos seres humanos y hay que tenerlos en cuenta. Yo no me puedo desprender si vienen y me cuentan una historia. No me puedo desentender de lo que le pasa. Que maneje las cosas. Ver de qué manera (puedo ayudar). No lo dejo con la angustia. No le puedo resolver el trabajo pero sí alentarlo a que trate de hacerlo, sobre todo si es el trabajo final. (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

La actitud del estudiante tampoco es similar ante los problemas ni a su socialización.

> Lo mando a llamar cuando dejó y era que iba a dejar la carrera. Uno a veces no se entera de esas cosas y eso que uno les dice: "No dejes de venir... ". Algunos se aprovechan y otros les da como cosa, les parece que están molestando. Eso está fuera de nuestro alcance. Con este trato cotidiano, generalmente uno sabe de esta cuestión tan personal que tenemos en nuestra carrera (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

La vida, la muerte. Alegrías, tristezas. Son cosas que pasan. Embarazo, nacimiento, enfermedad, desempleo. Pasa. La vida nos transcurre en el periodo lectivo.

> Después de cursar con Uds., cuando me preguntaban cual cátedra recomendaba, era ICVA. No era porque la había cursado, sino porque te vas a cruzar con un grupo de personas, que si te pasa algo, nunca te van a dejar de lado, nunca te van a dejar en banda. Es más, van a hacer todo lo posible... Por eso yo me quedé. Estuve de ayudante en Xx, estuve de ayudante en Xxx y me encontré con otras cosas que no me gustaron y me fui. No porque no tenía ganas de estar o porque no tenía tiempo. Me fui porque no me gustaban otro tipo de cosas. Me acuerdo, que estuve con Manu. Tuvimos un alumno que no había podido entregar una serie. Nos parecía rarísimo, porque tenía todo hecho. Un alumno que venía siempre. Esa gente con la que le corregís y podés charlar de otras cosas de la carrera. Viene la clase siguiente y dice: "-no pude entregar", -"¿qué pasó?" –"no, no pude entregar porque tuve un inconveniente. Igual traje el certificado". Cuando me dice "certificado", yo pienso que trajo un certificado médico...Y me trajo el certificado de defunción del padre, que había fallecido la semana anterior. Después hablaba con Manu "vos entendés que el pibe este, tuvo que pedirle

> a la mamá que pida certificado de defunción del padre que había fallecido un día antes de la entrega, para traerlo acá a la facultad...". Obviamente recurrí a ustedes y en seguida se ocuparon. Yo lo contuve pero desde mi lugar, que por ahí ni siquiera era un lugar de autoridad dentro de la materia. Entonces yo les comenté y terminaron de charlarlo con él. Después pensaba y hablaba con Manu, que en esa época me llevaba para casa, le digo: "¿te das cuenta lo que pasó? Y nos acordábamos como una cuestión de responsabilidad frente a la materia, y cómo se lo contuvo con todo eso. Manu se lo llevó a fumar un ratito afuera y estuvieron charlando. Fue toda una situación, que me gustó muchísimo. Porque tuve la posibilidad de participar y ver que todos participaban de la misma manera. Entonces por eso, a mí me gusta esta materia (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

Si uno escucha estas situaciones, parece lógico acompañar a la persona. Pero la realidad es que no siempre resulta así. Es así porque lo estamos considerando a cada instante del que tomamos conciencia. Porque en la fría planilla, ese alumno que no se presentó a una instancia de evaluación parcial pudiera haber quedado libre y perder el año. Y si bien no es el tema central del trabajo, resulta apropiado resaltar la importancia de los propósitos, de aquellos de letras mayúsculas, de los que refieren a la universidad y la transformación social y el individuo como algo integrado. A nosotros nos queda claro que el estudiante aprendió mas así, y todos nos vemos beneficiados. Estos ideales van conformando las características de grupo, el sentido de pertenencia, la integración.

**En relación a las mediaciones informatizadas.**

Los trabajos llevan gran parte de sus componentes que son mecanizados, resueltos en una computadora cuya salida, debido a las dimensiones no se realiza por los mecanismos de impresión familiares sino en casas especializadas.

Hemos reconocido diversos problemas. Algunos propios del hardward o softward. Del medio de trabajo en sí y de su salida o impresión.

> - Venís mencionando aspectos que consideramos de distinta índole, mencionaste algunos que tienen que ver con la cuestión personal, por ejemplo a muchos a les ha pasado de alguna enfermedad, de un parto, de un accidente, de la familia, de un problema de salud grave de algún familiar. O sea cosas que tienen que ver con la parte personal, que les ocupa la mente y sus emociones. El tiempo para haber llegado a lo que el mismo se había propuesto como objetivo cambia. Pero después, también mencionaste varios, que son aspectos operativos o mecánicos que tienen que ver con aparatos por los que pasan nuestras entregas. Fueron a la casa de impresión y la impresión salió fea, la imprimieron en otro papel, no tiene nitidez porque se la pasaron rápido o antes de eso estaban en la máquina y tuvo un problema, se colgó justo el programa porque vencía.
>
> - Esta inclusión de las tecnologías en la carrera revolucionó todo. Lo que los chicos van aprendiendo durante el año, lo aprenden por medio de herramientas diferentes, de las de antes y las de ahora. Se intenta más o menos mezclarlas. Me parece que a la hora de la entrega es importante tener en cuenta eso. Porque (el equipamiento informático) son máquinas finalmente. Capaz expiró la licencia del programa o entró un virus. O sea no lo puedo evitar. Me entró un virus, no soy técnico, estoy estudiando arquitectura. Si bien ellos tienen una facilidad enorme porque instalan y desinstalan. Cuando ellos vienen a decirte que problemas tuvieron, escuchar. Porque si, uno dice: "No, son excusas". "No te quieren entregar en tiempo", y que se yo. Muchas veces no es eso, es que realmente tienen un problema. Por ejemplo fueron a una casa de impresiones a

> hacer una impresión y como había mucha gente fui a otra. Me salió totalmente diferente, el papel era re malo, me imprimía todo negro o era azulado y son todas cosas que a nuestras entregas le afectan un montón. Me parece que son todas cosas a considerar y decirles antes todas estas cosas, para que al momento que ellos impriman, se saquen la carga de encima. Como esto de guardar en la computadora de un amigo, en pen drive, "Saquen las cosas. Suban a la nube". Que se acostumbren a todo ese tipo de cosas que vienen con las cosas nuevas, que son problemas nuevos. No se puede tener dos computadoras pero podés irte a lo de un amigo y completar. También avisarle al docente y que el docente evalué las posibilidades que le puede dar. Porque ahora con las redes sociales puede haber un contacto más fluido de afuera del taller. Nosotros tenemos el grupo (en Faceboock). Los chicos traen un montón de dudas, en los programas, errores que te saltan. Nosotros en general los podemos ayudar. (Diálogo R. Soprano y M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Hay muchos aspectos que podrían haber sido tenidos en cuenta y no se los consideró importantes. Pero si en la propuesta nos decimos que el estudiante puede aprender hasta el último momento que está con nosotros, entonces, debemos tener maneras y modos de resolver estas situaciones.

Un problema real emerge del organigrama institucional. Al coordinar las entregas de la subárea para ambas carreras en la misma semana, las casas especializadas en la impresión de láminas se ven desbordadas. Hay que pedir turnos con anticipación, ponen personal extra, trabajan en continuado veinticuatro horas al día. El volumen es diferente a cualquier otra época del año. A pesar que se les anticipa esta circunstancia, no suele ser bien considerada. Hemos resuelto que el estudiante debe entregar aunque sea el archivo digital para cumplir con la fecha.

Cada situación es analizada en un nivel general y en un nivel particular. Los auxiliares reciben las primeras informaciones, son consideradas por el profesor titular, adjunto y jefe de trabajos prácticos y se les da una respuesta en el momento. No está de más aclarar que la asignatura funciona como taller y que el momento de la entrega es otra instancia más de las actividades en las que la totalidad del personal que integra la cátedra en sus diferentes roles, está presente. En general consiste en la recepción al día siguiente para los casos de problemas de mecanización, y plazos y condiciones particulares para los casos más graves.

## Actitudes docentes manifiestas

Durante este periodo de actividad, se pueden distinguir al menos dos actitudes. Una centrada en el estudiante, una actitud colaborativa, de acompañamiento, hasta de disfrutar de los logros alcanzados. Otra centralizada en su propia ansiedad, vinculada a las expectativas hacia los resultados.

### Actitud colaborativa y acompañamiento.

La mirada se dirige al estudiante al que se le ofrece ayuda. Se da contención, generando un acercamiento. La proximidad que extiende la mano desde lo institucional a lo personal.

> Me saco un poco la parte académica, teórica. Trato de ser como un tío que los va a ayudar. Les ayudo a llevar la maqueta, las subo. "¿Necesitás cortar acá?". "Bajemos al

taller, lleválo y cortá tranquilo". Los ayudás a bajar las cosas para que vayan a cortar a otro lado o los bancás hasta la hora que sea para que vengan a entregar. Trato de volver a cuando yo era estudiante y que me hubiera gustado que pase ese día. Yo iba a entregar muerto, sin dormir y todo eso. Es más como un soporte que un académico que está mirando las láminas. Es un día soporte. Vos te sentís como un soporte y como que te armás de paciencia para todas las cosas que les están pasando a los chicos. Porque llegan con cara de... ¿viste? de que no me imprimieron, o las láminas, o no sé qué... Y vos las recibís las entregas. Las mirás. Sabés que estuvieron un montón de tiempo haciéndolas. Si le tenés que decir algo de la misma lámina hay que tener mucho cuidado y criterios para decírselos. Por más que veas un error que tienen. Tratar de decirles que tengan ánimo, que lo hagan bien, que es último remo (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Las vivencias propias de momentos similares hacen que muchos estén sumamente allegados a las posibles situaciones del otro.

> Es un momento muy especial. Llegan re contra cansados. Frustrados por lo que no les salió, porque siempre se fijan en las partes que no les salió. Lo único a lo que atino siempre ahí, en ese momento, es recibirles con todo el cariño que puede llegar a necesitar una persona. Totalmente cansada, sin comer y sin bañarse, que eso es muy diferente a todas las otras carreras. Intento no sumar más nervios porque sé que es un momento bastante complicado. Más para primer año. En general es la primera entrega en las proyectuales y es la primera entrega de su vida. Entonces llegan colapsados, siempre, siempre. Lo único que atino es a acompañarlos, "Muy bien ¿qué trajiste? ¿Qué pudiste hacer?" Preguntarle a ver si tuvo algún tipo de problema que hizo que no llegara. Si viene mal, ver si lo podemos resolver. Siempre lo importante es valorar todo lo que trajo. Si lo que trajo muestra lo que él aprendió, está buenísimo. Y si no, la posibilidad de poder charlar. Ver si puede traer una lámina mas tarde (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Nadie sabe como se le ha dado forma a la intensidad de trabajo concentrada en los periodos próximos a los vencimientos de los plazos, por más que uno realice formulaciones metodológicas en aproximaciones parciales secuenciales. Extender los tiempos de proyecto por sobre los de la concreción de los elementos y manejar esta relación a un punto óptimo para cada individuo y cada circunstancia, es algo que se va aprendiendo en el transcurrir de la carrera. Se dice que "si te presentás a un concurso de arquitectura, no te van a esperar", y si, pero esta es su primera experiencia cercana a lo que pueda ser un trabajo profesional, es primer año, primera entrega.

El acompañamiento se da también rescatando el logro. Destacando los aspectos positivos del esfuerzo para que resulte placentero, para el estudiante y el docente.

> Veo las caritas esas que llegan. Lo que me pasa es que siempre llegan con mucha felicidad por el trabajo que traen. Lo hayan logrado como se lo imaginaron o no. Y eso me da mucha satisfacción. Creo que ese es un gran logro de la cátedra, que los chicos se enamoren de eso que hacen, que lo sientan propio. Hay dos instancias. Una instancia que es lo que produjeron, lo que diseñaron, lo que pensaron como idea. Después, como eso fue comunicado. Esa reflexión sobre todo lo que aprendieron durante el año les produce un segundo asombro. El primer asombro es, "¡pude, Me quedó bien!". Y el segundo asombro es cuando lo empiezan a comunicar y empiezan a usar todas las herramientas que fueron construyendo y les sirven para avanzar en eso que pensaron. Y en reflexionar. Hay una segunda satisfacción. Yo siempre veo que ellos llegan diciendo "mirá todo esto, ¿te acordás lo que era cuando empecé?", "¡mirá todo

> lo que hice!". Eso siempre lo veo, por lo menos en el grupo que voy constituyendo y con otros que he tenido durante el resto del año también. Eso me parece muy interesante, muy lindo de vivir. Toda ese esfuerzo de ellos y nuestro de todo el año. Cuando empiezo con el repaso el día de entrega, trato de no mirar con detenimiento. Trato de disfrutar eso y ver que hayan entregado. Y esperarlos así que, trato de disfrutar eso (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

**Ansiedad y expectativas.**

El resultado, es considerado un producto con una alta carga de inversiones, de tiempo, de conocimiento, de afecto. Esto genera un nivel de expectativa diferente, que en algunos conlleva gran ansiedad.

> Ese día al llegar a la facultad estoy nerviosa, muy nerviosa. Por preocupación. Si, a mí me tiene ansiosa esperarlos, que lleguen, que traigan todo, que vengan bien. A mí me pone nerviosa el primer día y me pone nerviosa el último día. Nerviosa no, ansiosa. La apertura y cierre.... No miro jamás la entrega. Nunca porque como les digo siempre cuando te quieren mostrar, tengo que poner cara de poker. No te puedo decir llévate la lámina y corregila y tráela bien hecha, entonces pregunto así por arriba si están las cosas, las láminas, las maquetas. Más o menos y nada más, pero no es un momento de ponerse a mirar en detalle lo que está presentado (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Las acciones que se toman varían con la metodología. Si está la posibilidad de acceder con un material seleccionado a la fecha siguiente, entonces hay tiempo de evolucionar el producto. Se evalúa eso. Que cosas puede el estudiante aprender y seguir mejorando en este momento de acuerdo al tiempo y opciones disponibles.

En la última semana, los últimos días, el trabajo alcanza su punto de maduración de modo muy intenso. Según el calendario pudimos haber tenido una clase dos días atrás o una semana. Esto factibiliza que es común que se realice con el tiempo de cierre, sin que el docente esté observando esta parte del proceso.

> Estoy como ansiosa por ver. Ver cómo se plasmaron todas las cosas que estuvimos hablando. (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Y lo bueno es que cuando uno recibe el trabajo final, como siempre les digo a ellos, no solamente los estamos evaluando a ellos sino que nos estamos evaluando cada uno de nosotros. ¿En qué sentido? En como llegaste, al flaco, como conseguiste entusiasmarlo, involucrarlo, como conseguiste que te entienda, como supiste explicarte. Una de las cosas que siempre digo es que yo no quiero que me entiendan. Yo quiero saber si me explique bien, porque eso es fundamental. Cuando uno ve un Trabajo Práctico de alguna manera está viendo hasta donde llegamos en conjunto, en dúo, no de a uno, no llegaron ellos sino que llegamos los dos a un proyecto y ahí es donde a veces nos agarra una rabieta, claro el momento final las decisiones que a veces toman, los querés matar. En el último momento hacen síntesis y en esa síntesis a veces se olvidan de las cosas valiosas o de alguna cosa valiosa. Entonces en el trabajo práctico final, más allá de la cuestión de consigna o de verificación, creo que también se evalúa sin tener los números adelante, por el seguimiento del año, se evalúa la evolución del todo el año, y empieza en el momento que se recibe el trabajo. Incluso siempre nos pasa que había algunos proyectos que te surgen para un lado o para el otro y que cuando uno se enfrenta al trabajo presentado hay que mirarlo bien, a conciencia, para ver en ese

último rato que tuvo, las últimas decisiones, para donde encaró (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

El momento de la entrega de los trabajos para mí es un momento de mucha expectativa, muchísima expectativa. Me he llevado a veces desilusiones y otras grandes sorpresas (positivas). Entonces, a partir de esas vivencias anteriores, cada año que pasa el momento, se reviste de una expectativa más grande. Justo estaba comentando eso con otra docente. Digo "Tengo trabajos que están muy buenos. Espero que cuando los traigan siga sintiendo la misma felicidad que tengo ahora mientras los estoy corrigiendo en el taller". Cuando estoy corrigiendo, voy haciendo una evaluación y también hago una evaluación sobre mi tarea. Porque si hay algo que se repite mucho me hace pensar que fue lo que no hice, donde estuve, porque no puede ser que sea una constante. Yo lo hago, por eso me gusta, veo que ellos hacen esa verificación de la comprensión (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Uno está o con expectativas o con preocupaciones, también. Yo con el trabajo final, la verdad que miro a ver si hay algo que lo pueda ayudar, pero si no, prefiero en ese momento no decir nada, en ese momento no. Le doy una mirada como para ver si hay algo en lo que los pueda ayudar. Pero tengo esa misma ansiedad de ver algo, que realmente no tiene solución, y que le dé un ataque, que le cree la misma angustia a ellos. En ese caso la evaluación también es uno. Lo afecta a uno, entonces uno trata de que salga lo mejor posible. No sé, creo que es eso ¿no? Después, se te presentan cosas que uno no lo puede manejar. Como darte cuenta de que un alumno, no capitalizó todo lo que vos quisiste decirle o darle y se quedó siempre en lo mismo. Eso también. Uno en la evaluación. En el estar ahí. Cree que está aportando y resulta que no es recibido como una lo espera. También eso. Uno tiene que tener, para poder ver y evaluar a los chicos, tiene que tener esa propia evaluación (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

Esa ansiedad está también porque cada uno nos imponemos no solo una observación del estudiante, sino de nosotros mismos. Es claramente una autoevaluación de cada docente y una autoevaluación colectiva.

Esto es una apreciación mía, de la experiencia de cuando yo estuve de ayudante y lo veo ahora. Hay un momento en que todo es una cagada. Todo es lo peor del mundo y después se ve que no. Que hay laburos buenos y hay laburos buenísimos como en todos los años. Ese momento que me parece que es diferente, cuando reciben los trabajos. A nivel de expectativas. Para algunos hay un nivel de expectativas muy altas y todos los laburos que llegan son una cagada. Son todos malos. Todo venía buenísimo pero, "¡cómo no hicieron lo que yo me imaginé que iban a hacer!". Hay también como un nivel ahí, me parece, como de competencia entre comisiones. Entonces empieza a mirar los laburos del otro y siempre parecen mejor los laburos del otro grupo. Después me parece que eso se va acomodando. Cuando se va corrigiendo (en los grupos) eso ya empieza a cambiar. A mí me da la impresión que se baja ese nivel de expectativas porque se empieza a tener conocimiento. Se ve que hay cosas que están buenas. Bajan el nivel de expectativas y empieza a poder valorarse, más justamente, o sea con los objetivos más claros (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

En muchas oportunidades retomamos esta conexión entre el producto del alumno, su evaluación, su proceso y nuestra propia evaluación, en diferentes estratos. Lo que compete a la cátedra como propuesta formulada, como plan de actividades y lo hace al docente por si mismo en el cumplimiento de sus funciones, la manera de realizar sus actos, observando el resultado, los productos finales.

## Estudiantes que no se han presentado todavía

Está la incertidumbre, por observar los resultados, por cerrar la etapa, porque esos estudiantes completen el ciclo después de tantas horas y tantos trabajos. Al ser una actividad curricular con promoción directa, todos los estudiantes que cursan en un determinado año, entregan en la misma fecha. Hay aquí, un control diferente del que pueden disponer las asignaturas con examen final y varias fechas de calendario. Surge la preocupación por la ausencia de estudiantes que han venido asistiendo a clases con regularidad pero pasan las horas, se acerca el horario de finalización del periodo de entrega y no se han presentado.

> Está preocupación de que por ahí no vienen. Lo que me preocupa en algunos casos es cuando es más difícil la comunicación, a veces es más fluida y otras veces menos. Con Facebook y los mensajes. Hay algunos chicos que desaparecen, desaparecen. Le pregunté a algún compañero, "A fulano ¿qué le pasa? No vino". (Contestan por ejemplo) "No. Empezó a trabajar" Pero entonces le digo "¿qué quiere decir eso, que no va a entregar o va a entregar?" (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Aproximadamente 45 minutos antes del cierre se publica en la página de Facebook un llamado a presentarse en horario. Hay estudiantes que están en aulas próximas completando trabajos, eso no es ningún problema. La mayor dificultad se da en los atascamientos dentro de los locales de impresiones. Solemos ir preguntando a los estudiantes que vienen de las casas de copias, nos reporten su relevamiento de compañeros en estas circunstancias. Solicitamos alguna información de su estado para ir previendo el devenir de los hechos. Para algunas carreras o asignaturas de otros niveles, estas condiciones podrían resultar infantiles o sobreprotectoras, reflexionamos en relación a esto pero la anualidad, la doble asistencia semanal, la restricción impuesta a sus correlatividades, enlazadas al salto cognitivo impresionante sobre sus lenguajes visuales, nos han llevado en este sentido de atención a la individualidad aun en modos masificados.

## Acomodar los trabajos.

Los trabajos van siendo recibidos. Permanecen bajo el cuidado de la institución durante unos días. Cada grupo tiene un sector designado, en el mismo taller. Hemos realizado previamente una especie de inventario de elementos de apoyo y repartimos equitativamente ese material. Los trabajos pasan del área de recepción, a la de resguardo, depósito a la espera de ser evaluados durante el periodo estimado. Cada docente maneja un ordenamiento propio.



*Figura 27. Esquema "en peine", con sectores para el material ordenado por auxiliar a cargo.*

"Los acomodo por orden de llegada", dice A. Azpiroz. Aproximadamente en la misma dirección Silvia comenta; "Uno prepara el espacio donde se va a extender, donde va a tener después todos los trabajos. Van llegando azarosamente. No sabés si llegan los mejores o los que están menos bien. Los voy acomodando como llegan". En diferente postura Mónica describe: "Los voy acomodando, las láminas en los tableros y arriba las maquetas. Por orden de llegada o aleatorio. No tengo preconceptos y no me gustan los preconceptos".

El ordenamiento en la recepción puede tener cierto vínculo con el modo de realizar la evaluación posteriormente, en las etapas que el grupo ya tiene incorporadas.

> Vos sabés cómo vienen en el proceso y los trato de ordenar nivelándolos. Hago como una tira de tableros de menor a mayor. Más o menos lo que me imagino. A veces le pego en todas y a veces no le pego. Algunos que me sorprenden y suben del escalón que los había puesto. Lo hago, uno, para tener el orden después de la evaluación cuando hacemos la nivelación de trabajos y hacerlo más rápido. Y otra, para cuando vamos corrigiendo el trabajo saber con cuál arrancar, porque no está bueno arrancar con uno ni que esté muy bajo, ni uno que esté muy alto. Arrancar con alguno que sea un bueno, seis o siete (de nota). Un buen trabajo, completo, como para poder cerrar los primeros valores (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Algunos anticipan la próxima actividad organizándose en función de los tres momentos subsecuentes: Construcción grupal de referente, Evaluación de la producción intragrupo y Evaluación integral conjunta de taller.

Esta sección ha dado la puerta de entrada a las dos semanas de trabajo cercanas a la nota final. Comenzamos la evaluación con dos actividades: trabajos evaluados de manera conjunta por todo el grupo docente procurando la construcción de acuerdo de categorías e indicadores para dar el próximo paso a la etapa de evaluación del material dentro de cada comisión o grupo.

# Capítulo 6: Conformando indicadores comunes. Construcción grupal de referente y Etapa de Evaluación Intragrupo.

Los trabajos ya han sido recibidos. Nos organizamos para la tarea conjunta de evaluación de los trabajos. Combinamos un momento, día y hora en la cual podamos estar todos. En general, puede ser el día de la clase siguiente. Esto es de un lunes a un miércoles, pero de ser de un miércoles al lunes próximo, se arregla para otro día intermedio, con la finalidad de acortar la espera y poder dar inicio a las actividades en concreto. En alguna oportunidad con fecha desdoblada, nos hemos reunido ese mismo día. El día de la segunda entrega, del material complementario o entrega de recuperatorio, cuyo procedimiento es mucho más rápido que aquel en el cual se realiza una visualización en profundidad.

La elaboración del juicio de valor se realiza siempre sobre algo construido por quienes evalúan y en relación con algo. Como dice Rafaghelli "Evaluar implica apreciar, conocer, interpretar un objeto en relación con una norma o punto de referencia. Se aprecia el aprendizaje de un alumno como bueno, malo, mediocre o pobre en relación con lo que se considera un buen aprendizaje" (2009, p. 91). Y continúa en este concepto en donde:

> Revisar los referentes en las prácticas evaluativas es una invitación a reflexionar sobre las teorías cotidianas, sobre las posiciones alguna vez construidas y con el tiempo naturalizadas. La necesidad de su revisión se debe a que es la claridad de los referentes y su explicitación lo que da consistencia al acto evaluativo (p. 92).

En la práctica diaria, es muy utilizado el término corrección o corregir, con la carga que eso conlleva. Podría darse la situación de metodologías más constructivistas que recurran a este vocablo para su aplicación coloquial, o formas más conductistas que se autodenominen evaluatorias.

Evaluación. Acción y efecto de evaluar. Evaluar. Del fr. évaluer. Señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos (RAE, 2016).

Corrección. Del lat. *correctio, -ōnis.* Acción y efecto de corregir, enmendar. Cualidad de correcto. Reprensión o censura de un delito, de una falta o de un defecto. Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección. Figura que se usa cuando, después de dicha una palabra o cláusula, se dice otra para corregir lo precedente y explicar mejor el concepto. Corregir. Del latín *corrigĕre.* Enmendar lo errado. Advertir, amonestar o reprender a alguien. Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para dar una calificación. Disminuir, templar o moderar la actividad de algo (RAE, 2016).

Según esta rápida aproximación, no hay corrección, ni modificación, ni censura del error. Entramos en la etapa de Evaluación de la producción Intragrupo, dentro de la propia comisión, tratando de: señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes, en sus acciones vertidas en elementos del TPF y su proceso. Consideramos que evaluamos, aunque coloquialmente el término corregir está bastante presente.

Al establecer indicadores, cuando sometemos el trabajo, buscamos no disociar la enseñanza de la evaluación. Innovar en ese momento con el contenido o con el modo, se constituye de algún modo en lo que Steiman plantea, que estaríamos "traicionando" al estudiante, "si evaluamos contenidos o requerimos cierto tipo de trabajo cognitivo con los contenidos que no han sido previamente objeto de enseñanza, estamos traicionando a los alumnos/as" (2008, p. 134) y como decíamos, también cuando se nos ocurre innovar en el momento de la evaluación, presentando formatos que no han sido trabajados previamente durante nuestras intervenciones de enseñanza.

Nos referimos en este capítulo a dos actividades enlazadas. Primero la construcción de indicadores comunes a partir de una actividad de evaluación conjunta grupal total, lo que implica coordinar tiempos comunes. Posteriormente continuamos con la etapa de evaluación de los trabajos dentro de cada comisión o grupo. Aquí acometemos hacia otras experiencias de evaluación conjunta, diferentes metodologías de abordaje por parte de los docentes, la planilla de registro de indicadores como instrumento representativo de esta etapa, su relación con la emisión de nota a modo intuitivo, y los mecanismos de regulación en este proceso: recurrir al trabajo referente grupal, a los referentes intragrupo, la consulta personal y los tiempos en sus procesos reflexivos para los ajustes.

## Coordinar tiempos

El tiempo de trabajo compartido, cuando se da fuera del horario de clases, depende de la agenda de todos los integrantes. Es necesaria una buena disposición. Puede suponerse que la confianza en la calidad de las actividades, la motivación positiva y la creencia en la relación esfuerzo y resultado, sean condiciones que influyan en la posibilidad de dar lugar a estos tiempos compartidos, que no responden a las grillas horarias habituales. El periodo final se encuentra densamente ocupado por todos los docentes. Por un lado las tareas que cada uno realiza en el ámbito profesional y las responsabilidades familiares. Específicamente existe el inconveniente de la proximidad de fechas. Los calendarios se ajustan por subáreas. Los docentes de esta asignatura también cumplen funciones en otras asignaturas del mismo subáreas en esta carrera para el mismo ciclo o ciclos superiores y en la misma subárea pero de la carrera de Diseño Industrial. Al organizar todas las entregas de la facultad en la misma semana, hay una consecuencia directa con el agravamiento del cúmulo de responsabilidades para afrontar en el mismo plazo temporal.

La etapa se desarrolló durante el tiempo que media entre la fecha de Recepción de TPF, lunes 26 de noviembre y el miércoles 10 de diciembre, con las actividades de devolución del material y entrega de notas. Son catorce días.

> Después está la instancia de evaluación individual, que en realidad tampoco es individual, individual digo del docente. Del docente con los trabajos, nunca es individual, porque en la manera que tenemos de corregir en la materia, más que nada en esta cátedra, es esta de corregir en equipo. De poner acuerdos con las fechas para corrección. Está bueno porque hace compartir los laburos. Mirar algún laburo que esté corrigiendo uno, y mostrar, y ver el resto. Ahí, en las cuestiones cuantitativas de la calificación, ayuda. Como para compartir algunos criterios, que está bueno (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> Los días lunes y miércoles en los horarios habituales suelen quedar fijos. Pero esas horas no resultan suficientes a la realización de la evaluación de toda la producción. En realidad no son catorce días. El día de la devolución y el lunes, se destinan al trabajo de Evaluación general nivelatoria conjunta a taller total. Los días de trabajo se reducen a una semana. Ale, la jefa de trabajos prácticos, registra un horario semanal, en donde cada uno acuerda otros días y horarios. En función de estos, JTP, adjunta y yo, nos aseguramos de estar presente (R. Soprano, memoria autobiográfica, 16 de Diciembre 2015).

La cátedra ejecutó diferentes estrategias para las instancias de abordaje de cada trabajo y su observación pormenorizada mediante la planilla de evaluación. Durante un período considerable, la formación de los parámetros conjuntos, estuvo centrada en la evaluación de a pares. Estas actividades dejaron su impronta aunque no se sigan realizando al pie de la letra.

## El Trabajo Nivelador conjunto

La primera tarea que hemos realizado durante muchos años, es la corrección, de manera conjunta, de uno o más trabajos, por la totalidad del equipo que participa de estas jornadas. Vamos siguiendo la planilla de evaluación. Casillero por casillero. Haciendo explícitas las variables que intervienen en cada casillero indicador de una valoración en algún aspecto determinado. Lo denominamos Trabajo Nivelador.

El ajuste de indicadores, es un momento de explicitación de objetivos. De medición de logros. De adecuación de los resultados a la experiencia específica de ese año.

Se conforma un trabajo referente. La selección del trabajo debe cumplir como requisito tener todos los elementos y que sea un trabajo de un nivel promedio desarrollado en cualquier grupo.



*Figura 28. Evaluación inicial conjunta y planilla de registro.*

La corrección conjunta de los referentes puede llevarnos aproximadamente una hora, pero cualquier tiempo dispuesto en este momento, es tiempo ganado en las etapas siguientes de evaluación. Es también un momento de aprendizaje de la cátedra. Es una situación formativa derivada de la evaluación. Según Shön (1992, p. 36) "La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos se convierte en conocimiento en acción".

A veces realizamos la tarea sobre un solo trabajo, a veces con dos. El trabajo evaluado colectivamente permanece como referencia para todos, durante el período de evaluación en los grupos.

El nombre del Autor del nivelador se constituye en un referente que muchas veces en su valor ejemplificador, trasciende el ciclo lectivo de pertenencia.

> El trabajo nivelador eso siempre sirve. Después todos nos acordamos del nombre de ese porque preguntamos "¿cuánto tenía?" Me acuerdo de mi amigo Pancho, de Pancho Villamil. El primer trabajo que corregimos ese año era de él, hace unos cuantos años. "¿Cómo estaba el de Villamil? ¿Cómo estaba el de Villamil?". Estamos hablando del 90 más o menos. Así siempre te acordás del que arrancás. Y está bueno porque lo vas comparando y hace que entre docentes tengas una nivelación mejor, me parece (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Aunque un docente concurra solo a realizar las actividades intermedias, siempre persiste el trabajo a disposición para consulta.

La modalidad ha sido fortalecida en el seno de la cátedra y ha migrado a algunos lugares de trabajo de otros docentes.

> Hay cosas que me parecen muy valoradas. Muy buenas. Inclusive las hemos llevado tal cual a otras cátedras. Aunque hay una diferencia de la cantidad de gente, o de trabajos, es común en ciertos aspectos. Una etapa que a veces hacemos más, a veces hacemos menos. Ese primer trabajo de nivelación que corregimos entre todos. Eso me parece importantísimo, porque ahí uno veía que siempre había una diferencia, de un punto más o un punto menos, no había mucha diferencia. Si hubiera mucha más diferencia estaríamos hablando de que estamos totalmente fuera de la cátedra. Eso se construyó con el tiempo también. Uno dice 6, otro dice 7, otro dice 5. Es un rango aceptable y de apreciación subjetiva. "Yo veo más esto, yo veo más otra cosa". Ahora si uno dice 8 y otro dice 4, tenemos un problema. Pero esa pequeña variación, hay que ajustarla en esa instancia. Creo que es importante, porque hace que después sea más rápida la corrección y más precisa. La primera de la nivelación, de alguna manera ahí hay un acuerdo entre todos. Es una instancia de discusión en donde todos acordábamos tal cosa. No todos tenemos el mismo criterio para todo, ni para el aprobado ni para el 10. Ahí, como toda cuenta colectiva, hay una construcción y un acuerdo. Con los temas nuevos, con todo, para todo. Puedo no estar de acuerdo con tal cosa, pero si lo acordé, lo acordé. Listo, después no hay más lugar a discutir. Eso también alivia un poco: "A mí me parece que hubiera sido desaprobado", "yo le hubiera puesto tanto". No es lo que vos le hubieras puesto, sino que el grupo decide que habría que ponerle. Al principio lo hacíamos con tres trabajos seguidos, después hacíamos los tres trabajos juntos. A mí me parece que es importante (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).
>
> Muchas veces, antes de empezar hemos hecho la actividad de ver al menos un trabajo entre todos, como para hablar de las cosas nuevas que tenía el año, los cambios que tenía el año, sobre todo los años que empezábamos a ver lo de informática o sea, a la medida que hemos ido poniendo cambios, trabajamos muchas veces en la corrección de 1, 2 y hasta 3 trabajos todos juntos para ajustar estas variables (R. Soprano, en Entrevista A. Azpiroz, 19 de noviembre de 2015).
>
> Llegar a una objetividad mayor. Porque si no, es lo que uno piensa de un trabajo de un estudiante y me parece interesante la mirada de todos los demás. Incluso, cambiar ideas. Si te dicen "no, ese trabajo, en ese aspecto, da para una nota más o da para una

> nota menos", ¿Por qué? y llegar a un acuerdo (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).
>
> Tener en general esas cosas de ejemplo para posicionar los trabajos, para los costados o si es del mismo nivel. Esta bueno porque ayuda al momento de nivelar, que no sea tan diferente lo que uno pone de lo que realmente es en el taller en general (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).
>
> Me resulta muy tranquilizador, por lo menos en esa primera instancia, donde todos miramos lo mismo. Está bien. Somos distintos los que miramos pero nos enfocamos en lo mismo (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).
>
> Uno tiene que saber que cosas tiene que empezar a mirar. Si no, no me encontraría segura. Depende también el año, si realmente hay cosas nuevas uno tiende a tener que tener más seguridad en lo que tiene que mirar (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> La corrección en grupo entre todos, está bueno, justamente porque tenemos visiones muy distintas y tenemos varas muy distintas. Tenés una línea que es la consigna, está o no está. Está bien, se está acomodando, lo que pasa es que hay gente que la vara, que la consigna es o blanco o negro y que, entonces, si hay algo que está mal, esta todo mal. No es capaz..., a mí me parece que uno siempre tiene que buscar rescatar que cosas están bien y que es lo que le falta, ahí es donde aparecen entre el 0 y el 10, del 9 y el 1. Está en todo eso. Creo que hay gente que es muy dura y sigue siendo dura. Creo que hay gente que por personalidad, por formación o por extra cátedra, como que vienen de lugares un poco más duros, están siempre peleando entre una cosa y otra. Y creo que les gana la dureza (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Esta etapa tiene muchos objetivos y logros. Se trabaja sobre el instrumento de evaluación de la siguiente etapa, de grupos más reducidos, en donde cada docente procesa los trabajos de los estudiantes que condujo en la última secuencia didáctica. Cada casillero de la planilla se resignifica explícitamente para definirse por oposición y encontrar los aspectos propios que le incumben. Los diferentes aspectos que entran en cada indicador se sopesan y obtienen un modo de ser calibrados. Establecemos parámetros, y se conforman los valores asignados a diferentes niveles de logros parciales.

La norma general que se ha de aplicar en la construcción de una escala de calificación, dice Camilloni (1998), que "el número de grados de la escala debe ser elegido de acuerdo con la posibilidad real que tiene el evaluador de operar con una técnica apropiada y disponible para él, discriminando los diferentes grados de calidad" de aquello -rasgo, conducta, realización- que ha de ser evaluado con dicha escala. También establece que las escalas de calificación pueden clasificarse en numéricas, conceptuales o descriptivas y gráficas.

Las escalas integradas por un gran número de grados dificultan "una discriminación rigurosa y clara de cada una de las categorías de calidad correspondientes". Pareciera que "lejos de perfeccionar la exactitud de la medición, contribuyen a acrecentar la imprecisión de las calificaciones asignadas por los docentes" (Camilloni, 1998, p.139).

También establece entre los condicionantes del docente: la experiencia anterior del docente frente a sus alumnos, la experiencia anterior del docente como alumno, los niveles de aspiración del docente, de la cultura organizacional de la institución escolar en

la que se desarrolla la enseñanza y de las tradiciones académicas de la disciplina que se enseña.

La planilla consiste en comparar al estudiante con una pauta establecida a priori por el docente, con la modalidad de la evaluación referida a criterios. Se salvan las limitaciones del sistema con el trabajo anual de formación docente y con el trabajo de construcción de referentes acorde al específico año lectivo.

El trabajo nivelador y los años realizando actividades de evaluación conjunta formativa, colaboran a establecer consensos en los criterios de calificación empleados por diferentes docentes, mejorando la definición de cada grado y con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento en la calidad de las evaluaciones, discriminando con mayor fineza el nivel de logro en las realizaciones actuales de los alumnos.

Cada uno de los grados de la escala, debe estar según Camilloni "especificado en términos de lo que el docente está en condiciones de observar, conceptualizar e inferir realmente. En ninguno de los dos extremos se colocarán categorías que no puedan ser alcanzadas efectivamente o que se estima casi imposible que se presenten en los alumno que integran la clase" o que pierda sensibilidad ante las diferencias individuales (1998, p. 141).

Hemos comenzado la docencia con técnicas de coloreado en acuarelas y dibujo con tiralíneas, pasando por puntas calibradas y ahora se modelan render 3D en programas informáticos. En 30 años cambia la tecnología de la gráfica y la tecnología constructiva derivando en nuevos lenguajes formales.

La explicitación renueva conceptos ya aprendidos y se gesta nuevo conocimiento en la incorporación de los aspectos innovadores de reciente incorporación. Construimos el detalle específico en un momento de hallazgo conjunto abriendo la lupa en nuevos contenidos o profundizando en otros que se renuevan en la asociación de una nueva estructura. Es un momento de descubrimiento y justificación. Es esencial la participación de todas las categorías docentes aportando las características propias de su rol, la experiencia de todos desde adentro de la facultad y desde las otras cátedras de pertenencia y actividades profesionales externas.

En temas nuevos, la capacidad inicial suele ser la simplificación en niveles de aproximación. Vemos lo que conocemos, lo que podemos. Con el avance del aprendizaje sobre el aspecto evaluado, se perciben diferencias menores a un punto, distancias decimales que denotan claras diferencias. Observar un producto final representante de ese ciclo lectivo es también la valoración de lo producido.

"Ideas centrales de una práctica reflexiva: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en acción" (Schön, 1992, p.15). Cubrimos estas etapas entre la evaluación en si, la narración del proceso y la reflexión de este producido.

## De a pares con pares

Hay una actividad de evaluación en grupo, bastante utilizada en la disciplina y es alguna especie de nivelación final. A veces es toda la cátedra reunida, otras es un recorrido por los espacios de evaluación que han realizado los auxiliares, efectuado por los profesores a cargo que trasladan parámetros de la experiencia reciente antecedente y su arte. En

esta actividad se observaban claramente desajustes, tendencias individuales que se apartaban de objetivos de la propuesta o parámetros sometidos a diferentes escalas.

La nota final emergente de un corpus común ha sido una problemática de trabajo específico en este grupo. Si bien la conceptualización de lograr un acervo colectivo que dé cuenta la integridad y coherencia de lo propuesto está constituido por muchísimos actos diferentes, deseamos destacar cuatro que son mencionados en algún segmento de este trabajo: las reuniones periódicas de cátedra, la rotación docente, la evaluación de a pares y la evaluación general o escalera. El desarrollo de la temática de la rotación del docente a cargo, ya constituiría en sí mismo un tema para autónomo pero está brevemente incluido en el capítulo siguiente.

> Y lo otro, que me parece bueno, el hecho, que a veces no lo hacemos ya. La verdad que no lo hacemos hace mucho, el de la corrección de a dos. Antes le dábamos más tiempo a la corrección me parece. Corregir de a dos hace que se te duplique el tiempo (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

El trabajo consistía en procesar el resultado final del trabajo de un estudiante, pasándolo por la planilla de evaluación del TPF y acordar cada indicador parcial a partir del trabajo conjunto de dos docentes. El plantel total de docentes se conformaba con todos los auxiliares, JTP y profesora adjunta y titular. En general JTP y profesores, que no tienen grupo o comisión asignada propia, se asocian a un docente con grupo. Uno o dos pares quedan conformados con dos docentes con comisión. En estos casos se observan un TPF de cada uno en forma alternada. Los pares no eran fijos sino se acordaban en el día. Se consideraba el nivel de progresión en la cantidad de estudiantes ya evaluados, relacionando tiempo disponible hasta la devolución y avance sobre el listado. También el período de integración de la cátedra, dando más apoyo a los docentes con menor antigüedad. Los auxiliares alumnos rentados y los adscriptos que deseaban participar, se anexaban a algún par constituido en tríos. En algún caso un par podía eventualmente conformarse con un auxiliar graduado y un docente alumno con algo de experiencia.



*Figura 29. Espacios de evaluación intragrupo compartida.*

Conocerse. Instalar espacios de debate, fundamentación, acuerdos. Fortalecer los propósitos, dar carácter a la propuesta pedagógica y al grupo de trabajo docente son algunos aspectos sumamente priorizados para estas actividades.

Recibimos mención de dos aspectos, el formativo y la consideración del tiempo. La evaluación conjunta de a pares, puede ser también un espacio de contención además de construcción.

> Me parece que es importante la corrección en equipo. A mí me resulta... como que me da más seguridad. Porque uno siempre evalúa trabajos, en este tipo de actividad, en nuestra materia y corrés el riesgo de, a lo mejor, mirarlo del lado de si te gusta o no te gusta. Eso no te lo podés quitar, pero lo que tiene que evaluarse es si alcanzó el nivel, si pudo desarrollar todos los contenidos y si se ve que los comprendió. A veces la parte estética no es lo que a uno le gustaría, pero eso no quiere decir que el trabajo este mal. Me parece importante la mirada de otros (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Hay reconocimiento de las trayectorias y del espacio personal propio.

> En general primero, al ser adscripta, me parece que el auxiliar docente lleva como los papeles de la cuestión, siempre dejo abierto a lo que primero diga. Entonces me digo que cosas tiene, que cosas no tiene, para ver a qué lado se va. Todo eso lo hago internamente. Después cuando la otra persona me pregunta: "a mí me parece un 8 ¿Qué te parece a vos?" Y a ahí capaz le empiezo a contar, "a mí me parece que está entre esos dos". En general he dado mi opinión en todos los momentos. Según con el docente, me dicen que soy pijotera: "fíjate que tenés que valorar esto y esto". Si me surge alguna duda de que se valoraba en ese punto, entre los dos charlamos que puntitos eran para dar, "si tenés razón, es un poquito más" (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

La especificidad otorga una dimensión diferente a cada parámetro. La factibilidad de establecer diferencias y matices, es propia de la experticia.

> Lo tuve que aprender. Los primeros dos años estaban al lado mío enseñándome que era lo que tenía que mirar. Cuando mirábamos algún concepto, que era a lo que se refería. Me costó dos o tres años entenderlo. Inclusive en el tiempo que me llevaba porque volvía atrás, volvía a leer la descripción (en guías e instrumentos) del concepto que estaba mirando y que era lo que tenía que mirar. Continuamente. No lo podía totalmente digerir y hacerlo parte mía como es ahora. Lo miro y enseguida sé de qué se trata. Pero tardé, tardé (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

El acuerdo con otro, la labor conjunta, tiene ganancias conceptuales pero implica aumentar el tiempo requerido. Por un lado, se duplica cuando los trabajos observados son alternados de cada grupo en el par compuesto y por otro, el acuerdo, impone la explicación, la exposición, justificación, defensa, aceptación. Todas acciones de desgaste interno además de su consecuencia temporal.

> A mí me parece que es mejor primero verlos solos, estar solo. Después separar estas cosas que hablamos recién (los mejores y los trabajos con muchas dificultades). Los que están con algún problema, verlo o con vos (PT), o con Pato (PA), o con alguien más o con alguno de los chicos también. Te agiliza la corrección, sino se hace muy largo. Si vas de a dos o de a tres mirando un laburo, se hace más lento. Vos tenés que explicarle al otro el proceso y todo. Por ahí se hace largo, digamos que te cansás. También hay que juntar energías para hacer la corrección. Entonces, por ahí no es necesario, todo

> ese tiempo en el que vos ya veías a mas (trabajos). Capaz que sólo, ves tres y con otro, ves uno. Sobre todo cuando hay muchos alumnos. Ya hace tanto tiempo, la mayoría tenemos más de quince años por lo menos haciendo esto, entonces, con esa experiencia no le erramos por mucho. Hay siempre alguno que se le escapa o para arriba o para abajo pero, no le erramos por mucho. Ese apoyo, o para ver o complicados, o flacos que vos decís este está para 10, está para 9, eso si. Es como que terminar de verlo con otro esa parte (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Las narraciones igualmente no descartan el trabajo conjunto. Compartir un buen trabajo o consultar con algún profesor algún caso que presente mayor complejidad, anticipa el avance para la nivelación general.

> Ir cambiando, un día con uno, un día con otro. No sé, ahí me juega en contra que tengo una velocidad para corregir diferente al resto, sin perder de vista muchas cosas. Depende con quien, porque hay veces que es una tortura y a veces va más alineado. Normalmente no hemos tenido problema. Al contrario, a veces viene bien esto de mirar. En realidad nosotros nos seguimos viendo, nos seguimos juntando, y preguntás y te sacas una duda. Como estamos corrigiendo todos en los mismos horarios, más o menos, nunca estamos solos. No nos ha tocado eso de ir encerrarte y corregir solitos. Siempre hay dos o tres dando vueltas, depende de los tiempos. El intercambio es valioso, ayuda. Y ayuda a regular también esas cuestiones de diferencias (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Pareciera estar establecido, convenido, que a pesar de no darse los pares estrictos, la modalidad fue internalizada e incorporada como para sobrevivir sus rasgos en ausencia ya de la misma en su modo estructurado. El camino a la consulta fue liberado. Lo utilizamos frecuentemente en las etapas iniciales y medias de conformación del grupo de trabajo docente. No se duda acerca de preguntar. No hay temor acerca del pensamiento del otro por posibles atribuciones de menosprecio, superioridad, ignorancia. Consideramos que el aprendizaje está valorado no solo para el estudiante sino en el seno esencial de la cátedra hacia cada uno de nosotros.

## Emprender la tarea particular

Las entregas recibidas, comienza la etapa de evaluación en el interior de cada grupo -en otras disciplinas se usa con más frecuencia el térmico "comisiones"-. Intentamos profundizar en los abordajes posibles, desmenuzando aspectos involucrados en esta tarea.

> Cuándo empezás a corregir decís, "que empiezo... ¿empiezo por uno medio?". El orden no siempre es igual. Depende del año, de los alumnos. Depende de la cantidad y del nivel que imaginás en el grupo. Siempre dejás lo feo para el final. Hay años que uno prefiere directamente empezar por el medio, sacarse todo lo que pueda estar aprobable y después dejar lo que no pueda estar. Creo que depende mucho del nivel que consideres que has tenido durante el trabajo final. Pero uno puede saber que tiene trabajos muy buenos y quiere dejarlos. Hay trabajos muy buenos y hay trabajos medios. Y por ahí prefieras sacarse primero los que sabe que pueden no estar. Otros años en los que son todos, nivel medio, prefiero ver todos los medios o sacarme los malos porque sé que están mal. Por ahí uno viene corrigiendo muchos malos y agarrás uno bueno como para darse un poco de ánimo. Prefiero dejarlos para el final, para

> tomarse el tiempo de disfrutarlos (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> Tiendo a empezar por el nivel medio en el grupo, un medio mejorado, digamos. Un 7 llegando a 8. Como avanzo depende del día. Me parece que después de ese trabajo, no es azarosa, pero es en relación al momento. Varía un poco, depende la hora que estemos corrigiendo o con quién estés corrigiendo. Trato de no agarrar trabajos complicados cuando estás cansado porque lo matás. O no lo ves tan objetivamente. Se pierde un poco la paciencia. Tenés que estar bien. En general los trabajos buenos los corregís rapidísimo. Lo ves y ya estás impactado. Y ves todo, todo bien. Y después de ese ver, otro de los que tenés que poner más ojo en ciertas cosas, no está bueno (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).
>
> Agarro por comodidad. Cual está más cerca. El tipo de orden es, están ahí y vamos buscando. No tengo en la cabeza ningún tipo de orden previo. De ir mirando primero unos, después otros, o vamos a ver esto que venía más flojo. Es aleatorio, totalmente aleatorio. El que entregó lo miramos (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

El criterio para la cadena de trabajo está vinculado a la cantidad de alumnos, a la calidad del nivel general de la producción estimada en el grupo y al momento o circunstancia en particular. Observamos que los buenos trabajos, permiten el disfrute y en cierto sentido menor esfuerzo. La observación detenida en objetos difíciles de descifrar, se torna fatigosa. Se buscan elementos en las láminas de entrega del TPF pero también en las láminas del registro sistemático de proceso.

## La planilla de evaluación en el TPF

### Características.

La planilla de evaluación se plantea, en este caso, en un enunciado de dieciséis (16) indicadores. Organiza aspectos específicos de cuatro agrupamientos: a) La memoria descriptiva, b) Morfología, c) Unidad de Atención al Público, d) Conjunto. Los valores parciales de los catorce indicadores, se expresan en número entero del 0 al 10. El cero marca solo la ausencia del elemento. Su promedio directo general, es la nota final con centésimos que emplaza la disposición en niveles para la siguiente tarea de asignación de nota definitiva, realizada a taller general.

Cada casillero observa categorías excluyentes entre sí, lo que implica que ninguna observación específica podría ser incluida simultáneamente en más de una categoría. La definición de las categorías debe ser clara y no generar ninguna interpretación ambigua que pueda prestarse a error de clasificación. Tiene su andamiaje en la experticia general y en la actividad conjunta realizada previamente.

Una serie de categorías ordenadas de acuerdo con un criterio definido por un sentido u orientación determinada que no permite introducir alteraciones en la secuencia. Los grados de la escala se ordenan de mayor a menor o de mejor a peor, tiene la definición del criterio de ordenamiento de la serie. Los intervalos entre pares de grados consecutivos deben ser iguales. Este último rasgo "permite operar con las mediciones en las que se han utilizado las unidades medidas por estas escalas efectuando operaciones aritméticas que no pueden realizarse con las escalas ordinales" (Camilloni, 1998, p. 137).

Obtenemos tres promedios parciales referidos a cada uno de los tres ejes esenciales: Morfología, Sistema lógico geométrico y Técnica instrumental. Estos promedios son orientadores a los fines de informar rápidamente áreas concordantes o áreas de logros diferenciados. Se utilizan para interpretar diferencias entre posibles observaciones rápidas engañosas de quien no verificó el trabajo en profundidad en la nivelación general.

| ESTUDIANTE | | MORFOLOGIA | | | | | UAP 1:50 | | | | | | CONJUNTO 1:100 | | | | | | ORIENTATIVO | | | PENDIENTES | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | | | | | | | | |
| | MEMORIA CONJUNTO +RECORRIDO MEMORIA UAP + RECORRIDO | UAP. GEOMETRIA CUALIFICACION | DISPOSICION ESPACIAL ORGANIZACIÓN FORMAL | CONJ-GEOMETRIA CUALIFICACION | DIAGRAMACION TECNICA | 3D | MONGE EXTERIOR SIST | MONGE CORTADO SIST | PERCEPTIVO MONGE | PERSPECTIVA | ASPECTOS PERCEPTIVOS 34 | MAQUETA 1:50 SIST+PERC | MAQUETA 1:100 SIST+PERC | MONGE EXTERIOR SIST | MONGE CORTADO SIST | PERCEPTIVO MONGE | NOTA PROMEDIO TPF | MORFOLOGIA | SISTEMA | TECNICA | RECUPERATORIO 32 | RECUPERATORIO 33 | RECUPERATORIO 34 | NOTA CON RECUPERATORIOS |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ##### | 0 | 0 | 0 | | | | ##### |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ##### | 0 | 0 | 0 | | | | ##### |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ##### | 0 | 0 | 0 | | | | ##### |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ##### | 0 | 0 | 0 | | | | ##### |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | ##### | 0 | 0 | 0 | | | | ##### |

*Figura 30. Ejemplo de planilla de indicadores del TPF.*

Realizamos consignación de los trabajos recuperatorios. Cada estudiante tiene un registro de los resultados de sus secuencias didactas parciales anteriores, o Serie de trabajos prácticos. Una Serie se aprueba por la nota que emerge de la consideración de indicadores específicos y con la presentación de al menos el 75% de los trabajos y la asistencia. Cuando alguno de estos requisitos no son cumplidos, la Serie se recupera.

El estudiante tiene la posibilidad de recuperar esta etapa por dos caminos. Uno es la presentación de la actividad extra programada en la Serie siguiente. De hecho cada secuencia reafirma la secuencia anterior para todos los estudiantes, en una propuesta que encadena y enlaza los conocimientos a medida que avanza el ciclo lectivo. Los estudiantes que no aprueban una etapa, explicitan las actividades de enlace a partir de este elemento extra, demostrando la comprensión de los objetivos que anteriormente no fueron alcanzados. En caso que estos siguieran sin aprobarse, el estudiante tiene la obligación de presentar elementos extras referidos a las problemáticas específicas a fin de año, en el contexto del TPF. De este modo el proceso de aprendizaje es considerado anual en el pleno sentido de la palabra, respetando los tiempos propios para una asignatura que establece un salto cognitivo abismal entre la cultura y la disciplina.

La entrega de este material extra y su evaluación es registrada en la planilla y su información se considera al momento de establecer la nota final del estudiante.

El diseño, contenido, cantidad de indicadores, especificidad de las partes, cambia y se ajusta acorde a las experiencias acumuladas. Ciertos elementos y criterios se sostienen pero tiene una continua adaptación, evolución y ajuste. No solo por nuevos contenidos sino por el modo renovado obtenido por la sumatoria de todo el crecimiento colectivo del grupo. Un lema está instaurado, "y si no, el año que viene saldrá mejor", no hay cambio factible si hay temor a experimentar. De las propuestas se aprende. Permanecen, se van, vuelven. Cada parte confirma su validez en su pertenencia al ciclo. Así comenzamos por el 2000 haciendo rótulos en Word y hoy trabajamos con modelos digitales 3D y renderizados. Paso a paso y con confianza, que entre todos podemos hacerlo.

**Uso anticipado en el TPF.**

La planilla de evaluación del TPF no es un instrumento que aparece para los docentes en esta etapa final de evaluación interna. Los parámetros son laborados junto a los estudiantes durante toda la duración del trabajo. Muchos aspectos incluso poseen un desarrollo explícito como modalidad a lo largo de todo el año.

> La planilla la tenemos bastante aceitada. El hecho hasta de tener escrito esos puntos, no tienen esas dudas (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Presentamos un diálogo con Patricia (R. Soprano y P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> - El tema de la planilla de evaluación, antes de la recepción, en realidad está la planificación de la planilla de evaluación. Ya hace un tiempo que venimos evaluando los últimos días de la corrección a los estudiantes con esa planillita. Hay un ajuste previo a la entrega, donde los ponemos en caja a los ayudantes, a todo el grupo y a los estudiantes con que es lo que van a ver los docentes.
>
> - A mí me parecía que incluso, a medida que fueron pasando los años, fuimos ajustando las etapas, el discurso, la manera de llamar las cosas. Desde la descripción, desde la enunciación en las guías, lo que está dirigido en la evaluación. Como que cada vez todo el trabajo final tiene más que ver con la planilla que está evaluada.
>
> - Sí, sí. Creo que forma parte desde el inicio qué es lo que se va a evaluar. Aunque no esté presente la planillita. Porque están esos parámetros construidos y hay acuerdos con eso, entre los docentes.
>
> - Esto que marcás vos de haber, sacado la planilla del final para antes, al proceso de ejecución del trabajo, hace que también esté más explícito. Antes por ahí el docente la usaba. Ahora que con el alumno se vaya viendo los distintos aspectos, ya anticipa explícitamente.
>
> - Claro, ellos lo hacen explícito todo. Lo conducen con esas pautas de evaluación porque son las pautas del trabajo. Pero sí se hace más explícito con los chicos también en la última semana. Ahí es donde ya tienen más material y también para que ellos tomen conciencia de las cuestiones que no están resueltas.
>
> - Son los mismos paquetes de los que usamos en la evaluación final. Se la habíamos anticipado a los alumnos. Las correcciones, muchas veces, ya pasaban por un filtro parecido. Eso sirve para que ya estés vos más tranquila de la nota que tienen en cada ítem, al hecho de ya haberlo usado con los alumnos.

En el capítulo de la explicación final, varios docentes hacen alusión a esta utilización previa. Es parte de un conjunto de acciones. La coherencia terminológica con los elementos descriptos en las guías, los agrupamientos de aspectos en relación a los tres ejes, los detalles de cada parámetro indicador de los aspectos que se observan. No está a disposición la planilla en si tal cual desde el comienzo del trabajo, la planilla lleva su germen y se torna concreta a medida que el estudiante avanza en el proceso. Construye su definición y especificidad a medida que se complejiza la resolución del trabajo.

## Planilla y vuelo de pterodáctilo

Quizás en los extremos de modalidades de otorgar valor a un resultado estarían las observaciones viscerales, intuitivas. El pantallazo, la idea previa, denominada generalmente "vuelo de pájaro". Una observación superficial de primeras impresiones.

En la jerga de ICVA la llevamos al extremo de denominarla "vuelo de pterodáctilo" aludiendo a un proceso más primitivo, prehistórico y rudimentario extremo todavía. En el otro, estaría el desguace en indicadores parciales y subíndices fragmentados. Intentamos usar la planilla en un estándar medio, más tendiente a los valores, donde el contenido es determinado. De cualquier manera, el producto del estudiante viene siendo supervisado en un seguimiento de 256 horas anuales. La evaluación de su producido final no es un primer encuentro con el material. Los docentes usan su experticia para organizarse.

> Uno siempre tiene un pantallazo como para saber a ver en qué lugar está. Se podrá llevar un poco más de sorpresa, un poco menos. Pero uno tiene un pantallazo de cuál es el resultado. Ya sabe de hecho. (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

> Cuando vas poniendo la nota es como que ya tenés la nota y lo bueno es cuando te da el promedio de la planilla y por lo general coincide con lo que vos ya tenés en tu cabeza. Pero es como una confirmación de lo que vos sospechaba que iba a hacer. Además sabés si estaba tan bueno esto acá y se me vino acá abajo, "¡ah! porque este sector fijate le faltan", no sé, "está mal lo sistémico", que se yo (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> El primer golpe de vista puede ser muy mentiroso, puede ser muy equivocado si querés (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Es como que sí ya sabes que le va a ir bien, después le tenés que poner los numeritos de la grilla igual, porque es lo que tenemos que hacer. La parte objetiva para sacar un número. Pero vos lo ves al trabajo y ya sabés que está bien. Los que están más en el medio y para abajo, sí, los tenés que mirar un poco más, porque esos están peleándose la nota. Tratar de ver los posibles errores que tengan o aciertos (en relación a) los objetivos que nosotros les planteamos (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> Hay una cosa, que cuando miro una entrega, el primer vistazo. Hay algo en mí que dice: "esto es un siete, esto es un seis", lo tengo todavía. Y en un alto porcentaje pasa, que después de pasarlo por la planilla, en donde trato de olvidarme de ese prejuicio, se acerca bastante. Pero esa reflexión, ese desglosar y analizar por partes, me permite justificar esa primera impresión que yo tuve. Esto es un seis, pero no es porque a mí me pareció que es un seis. Después empiezo a hacer toda la evaluación y digo: "mirá, es un seis acá también". Quiere decir que por esto, por esto, por esto, que lo veo, que lo tengo incorporado por los años de profesión, de estudio. Vos te das cuenta. Lo mismo cuando ves una obra que decís: "esta obra es buena". No sabés si tiene premio, si no tiene premio, si la publicaron. Solamente vos te das cuenta y después te ponés a investigar y es una obra que tuvo premios. Decís hay algo en la percepción del espacio, la percepción, en este caso de la comunicación, que enseguida surge (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Algunos valoran la experiencia propia previa y se sostienen en el proceso exhaustivo, otros parecieran experimentarlo con cierta obligación estratégica.

Creemos que a pesar de la observación sistémica, la intuición, puede ser considerada como experticia incorporada que acorta procesos cargando facetas intuitivas. Ahí se torna dificultoso por la influencia de nociones previas formadas durante el proceso, cada nota parcial podría estar imbuida de la carga de la observación intuitiva. Para eso está la nivelación final, entre otras cosas para equilibrar los valores alivianando el preconcepto.

Esta posible tendencia a volcar valores hacia un lado o hacia otro, puede provenir de la idea previa que ha formado el docente en el seguimiento del proceso.

> Hay algunos trabajos que por la diagramación y el desarrollo que tienen las imágenes, que es muy vendedor. Después cuando lo analizás más en detalle, ves errores de concertaciones, o errores de escalas. A veces te deslumbra un trabajo y no es tan bueno. Y hay otros que no te deslumbran tanto y tienen una resolución más acertada. Hay cosas que te atrapan a veces y después cuando lo mirás en detalle decís "no, esta equiparable este con este otro, que no es tan deslumbrante, pero se equilibran". Uno a lo mejor tiene más alarde de la parte de las técnicas y el otro es más racional, la parte sistémica está mejor resuelta (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Termina siendo muy subjetivo sino te fijas punto por punto que cosas se evalúan dentro de cada cuadradito de la grilla. Termina siendo muy perceptivo y estético, mientras que hay muchas cosas, que si bien capaz no están tan lindas, puede ser un 10 en sistema o un 10 en otras cosas (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

También en la necesidad de aplacar las tentaciones del eje estético de la comunicación tanto morfológico como instrumental, en relación al eje básico de la sintaxis sistémica, las leyes organizadoras del pensamiento espacial. El aspecto formal, el aspecto de la técnica, son cosas más desde lo visible, lo estético, el placer sensorial y hay cosas más del contenido, de un plano profundo, en el aspecto de lo sistémico, del orden racional. Características propias del contenido de la asignatura. Evaluar de a pares colabora en el anclaje firme de los valores.

> Cuando volvemos con la planilla y ver cómo vamos corrigiendo, reflexionando sobre lo que hicieron (los estudiantes), es una etapa distinta. Yo me tengo que posicionar en otro rol. En primera instancia hay una situación empática. Hay un momento donde yo también me siento estudiante que venía con la entrega. Y la cara que pone el ayudante ya te dice algo. Vos estás viendo si le gustó, si no le gustó, que dijeron. Esa situación la abstraigo totalmente y es más quirúrgico lo que hago. Para eso me ayuda la planilla. Yo vengo de una experiencia anterior, en otra materia que también tiene que ver con lo proyectual, en donde esos puntos que acá los tenemos discernido, cercenados con una cierta objetividad, no estaban. Entonces se daban discusiones infinitas y vueltas para atrás y para adelante y con apreciaciones muy subjetivas. Las instancias de evaluación para mi eran muy agotadoras, muy muy agotadoras. Me resultaba un stress, a cierto punto insoportable venir a corregir. Al no tener una mirada quirúrgica, acética, no sé cómo explicarlo, del trabajo; no lo podía hacer. Porque tenía muy pegado el tema empático, lo subjetivo. Porque en todo momento toda la discusión se daba a ese nivel, se ponían todas esas cosas en juego continuamente (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Nuevamente podemos comentar que las reglas claras y explícitas dan tranquilidad en el desarrollo de las funciones docentes.

> Esas planillas están cargadas de información, visualmente. Esté llena de flechas, esté llena de números, de asteriscos o de lo que sea. La cargamos con mucha información en este proceso de la nota, que está estable solamente al momento que pasa a actas. Ahí termina de ser definitiva y todos los datos como bien vos decís que va teniendo, son para seguir dándome información hasta que llegue ese a momento (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).

Las planillas resultan apropiadas por cada docente. Algunos usan la planilla modelo impresa. Otros ya cargan las puntuaciones en archivos digitales. La personalización también tiene que ver con la estética que facilita la comprensión y con el registro de información complementaria.

## Mecanismos de regulación

El procedimiento para otorgar valores a los indicadores parciales suele generar dudas. Por un conjunto de razones, en algún momento resulta dificultoso otorgar este puntaje con cierta certeza o se generan dudas posteriores en la reflexión acerca de la actividad.

Hemos detectado varios mecanismos: basados en la observación de un trabajo y su evaluación, basados en la experiencia de otro evaluador, sustentado en un proceso reflexivo propio y suspendido hasta la nivelación general final. La observación de trabajo referente se da en dos modalidades, el trabajo referente común producto de la nivelación inicial y los trabajos ya evaluados en la propia secuencia intragrupo.

### Trabajo referente común.

Mariano nos presenta la modalidad de trabajo referente en las dos versiones registradas.

> Yo particularmente siempre tengo un trabajo de referencia. Por ejemplo cuando hacemos ese único entre todos. No era que lo miraba, pero tenía las notas y trataba de recordar. Si por ahí había algo que no estaba muy seguro, trataba de mirarlo, de ver "bueno, a este le pusimos esto". (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

> En algún momento agarrábamos uno o dos, hasta tres trabajos. Los hemos corregido entre todos para ajustar que incluíamos en cada punto. Incluso el indicador, la valoración de las cosas en ese punto, de acuerdo a lo que habíamos dado en el año. Que era un 10, que era un 6. Y ese trabajo suele quedar de referencia. (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

> Igualmente yo por adentro construyo una nota. Y tenemos ese trabajo, digamos modelo, el que corregimos entre todos. Como que lo posiciono entre este y este y digo: "bueno, está entre este 7 y este 9". (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Cada docente ha ido registrando en una planilla, los resultados de la evaluación grupal inicial. Algunos realizan anotaciones que resulten en alguna aclaración de aspectos relevantes a su criterio.

La planilla con esta información conforma una adaptación propia y un documento clarificador para esta actividad. Es posible que la mera rememoración ya resulte esclarecedora del interrogante, si esto no bastara, el trabajo mismo puede ser observado nuevamente buscando las circunstancias que deriven en justificaciones específicas.

### Trabajos referentes intragrupo.

Los trabajos ya evaluados en la propia comisión se constituyen en un reservorio de decisiones tomadas. La evaluación va construyendo su proceso de coherencia interna.

> Vuelvo a ver otros trabajos, sí. "¿Que le puse a...?", al que evalué antes. En la planilla lo vas viendo. Te acordás siempre de uno que es más o menos como el que tenés y decís "¿Cuánto le puse a...?" Y entonces referenciás. Cuando tenés una duda de qué nota le

estás poniendo, también voy a ver otro trabajo que ya corregí. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

**Consulta personal.**

La actividad de evaluación llama a compartir la observación de algún trabajo en dos situaciones: salvar una duda o compartir situaciones extremas, sea por alto nivel de dificultad en el producto como altamente satisfactorias con logros distinguidos.

> Si le querés mostrar a alguien, por ahí si venís vos, o viene Ale o Pato, por ahí te puedo mostrar tanto uno que está complicado para consultar o te puedo mostrar uno bueno. Porque te quiero mostrar uno que está muy bueno. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> El trabajo sobresaliente es como que tenés que verlo... Es casi como una exposición. Vos se lo mostrás a alguien "mirá qué bueno que quedó esto". (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

La permanencia conjunta en el taller y la variedad de prácticas colectivas ha facilitado la instalación de la consulta a un par, en el procedimiento de resolución de una duda.

> Por ahí decís, "¡mirá! ¿Te parece?" O no sé, la llamo a Mónica o a Katy o a Mariano, "mirá esto". Les muestro (el trabajo) y les muestro, o la pregunta o la duda que tengo. La verifico también. La verificamos nosotros siempre. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> Ese ajuste también se da entre nosotros, preguntándole a otro. No estás segura si es esta nota, si es la otra. "Mirá, ¿qué decís?", "¿qué pondrías vos en esta?". Eso también puede ser. Hay otros, también hace a esto... ¡Claro! "¿qué opinás de esto?", "yo en mi grupo eso", "para mí, eso está mal", "¿por qué? por tal cosa", "tenés razón" o "no tenés razón". Vos no habías visto algo o "mirá, es muy exigente para el objetivo que nos pusimos", "si se supone tal cosa, fíjate". También hace a tomar la decisión (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

Este momento es también un momento de construcción de saber colectivo. Se ajustan los indicadores, se comparte, se aprende.

> Si estás evaluando algún casillero en particular, en un trabajo que te genera dudas. Hay trabajos que te mandan enseguida a una respuesta, pero hay trabajos que tienen cierta contradicción, que genera dudas. Estas en el taller ¿Cómo lo resolvés? ¿O de qué maneras diferentes resolvés esa duda? (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).

Una versión intermedia de consulta, resulta en la observación del resultado de la evaluación de otros. Se observa el trabajo y la planilla con los indicadores, buscando situaciones ejemplificadoras que colaboren en dilucidar situaciones similares.

> Si algún trabajo o alguna situación tengo cierta confusión, voy, busco otro de los docentes. Miro lo que está haciendo. Miro las notas que está poniendo y me comparo. Antes de hacer la evaluación conjunta. Digo, "a ver Andrés que hizo" y... "este por lo sistémico... y en lo perceptivo... ¡ah! Él le puso tal nota y está bastante parecido al que tengo yo". Y quizá yo lo mire con ojos más críticos o no, o estuve más generosa. Entonces me comparo y encuentro el punto (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

La consulta entre grupos es un paso previo de acuerdos generales que avanza hacia el proceso de nivelación del taller general.

> Hemos vivido también momentos en que no sé esto. Para mi es justo un 4 y ¿para mí, "Ay... no sé", me queda una duda. Entonces llamás a otra persona. Puede ser otro auxiliar o JTP o adjunto, lo que sea. Ahí tenés otro escaloncito previo a la escalera-(M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> Esta es la nota sí, derecha. Lo tengo que nivelar en el conjunto de mi grupo y a su vez después, el conjunto de mi grupo tiene que nivelarse con el grupo de los otros (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Son muchas y variadas las situaciones de consolidación de consensos. El trabajo de evaluación general conjunta, el trabajo aislado individual dando coherencia interna a los indicadores propios, la consulta con otro docente de igual o diferente rol y la evaluación niveladora final.

**Proceso reflexivo y ajuste.**

El proceso evaluativo organizado en varios días, permite la reflexión. No está formulado como un ejercicio individual y no está concebido para una resolución rápida ni intuitiva, sino sustentada y fundamentada. Los docentes utilizan este periodo para ejercer mecanismos reguladores.

> Uno a veces pierde objetividad. Eso es normal. Vos corregís, corregís, corregís.... y es como que se te va corriendo el nivel. Eso es normal y lo sabe el que trabaja mucho con la gente que hace el control de calidad. En la industria el tipo mira y mira, y después de ver cien iguales te empezás a ir. Tenés que parar, salir y volver a mirar una tabla para ver si este es el nivel. A nivel de las correcciones, a veces, no es lo mismo el que corregís primero y el que corregís último (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

> Siempre te quedás pensando. Porque te quedás pensando. A veces, terminaste de corregir y lo que decíamos, por ahí estás cansado. Después al otro día estás más fresco y "¡uhh...! "no sé... le puse mucho", o "le puse poco". Si te quedás con alguna duda después volvés y lo revisás. Sí, sí, seguro (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> Al entrar en dudas con alguno a veces decís: "bueno... entonces, si este en vez de un 5 es un 6 o 7. Aquel que le puse el 8, en una de esas es un 9" (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Ajusto todo el tiempo. Todo el tiempo. A medida que corregís uno. Evalúas uno. Le ponés nota, lo mirás, lo analizás. Cuando llegás al tercero..., el primero y el segundo normalmente los vas comparando en simultáneo. El tercero te empieza a provocar la duda del primero. A medida que avanzás te van quedando cosas, lo que viste y como evaluaste determinada cosa de un trabajo. Vas viendo los otros o vas avanzando. A mí me hace, por lo menos, dudar, si manejé todo con la misma vara. Entonces más de una vez vuelvo. Y vuelvo bastante. Uno tiene una línea de seguimiento de la corrección de los trabajos. Siempre hay algo, un laburo que lo presenta o similar, o muy distinto. Hace que tenga que volver a ver cómo estás corrigiendo. Estás poniéndole nota a uno, ahí ir y mirás ese que te había quedado atrás. Y en llegar a casa y decir "mañana voy a mirar el de Juancito, porque no vaya a ser cosa que le haya puesto poca nota, o le haya puesto mucha nota". Entonces ahí sí. En la evolución de los trabajos, hace que uno pueda reflexionar sobre lo que puso, lo que estuvo viendo. Y nos pasa lo mismo que a

> ellos. A medida que acumulás información empezás a poner en crisis lo que hacés. No es una cosa lineal de que vos corregís ponés nota y te olvidaste (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

La revisión se realiza por ajuste de posibles desviaciones por cansancio o por el hecho de consolidar el valor del indicador. Se pueden reconocer situaciones de posibles respuestas alteradas hasta por la propia secuencia y orden de los trabajos observados, el trabajo visto con anterioridad, la alteración perceptiva del momento. El valor de luz al ir a la claridad o inversamente. Hay un proceso de reajuste entre los días de corrección dentro del propio grupo, se va equilibrando. El tiempo favorece la contemplación de las acciones con cierto distanciamiento objetivo. Una autoregulación del proceso de evaluación.

El hecho que la evaluación se realice durante más de un día, posibilita y puede proponer un proceso de reconsideración reflexivo. Esto favorece la revisión de notas indicadores parciales de manera previa a la etapa de repaso y nivelación con la producción del taller total.

**En suspenso.**

Por alguna razón, es posible que algunas notas, en uno o más casilleros, queden a la espera de ser resueltas. La mayoría de las dudas han sido superadas a partir de algunos de los procedimientos anteriormente descriptos. No obstante, en alguna circunstancia se espera otro momento propicio. Suele acontecer que el docente deja expresada su duda en el casillero de la nota, colocando cual es el intervalo entre el cual se dispone su duda. La expresión usual en colocar una nota inferior, una barra y la nota superior.

> Tengo momentos que pongo dos notas y después vuelvo a mirar, para ver en comparación con los demás, si realmente era una u otra. Uno muchas veces duda si era un 7 o un 8, y decís" bueno, lo dejo ahí". Después veo en general como está en comparación, poder poner la nota, cual es la nota definitiva. No sé si reverlos (a los trabajos), pero sí poder decidir en función de lo que vea. (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

> A veces no me alcanzan los 10 números. A veces me da 6,5 no sé, pero...es como que... Dejo casilleros abiertos. Siempre varios abiertos, 6/7, 7/8. Después lo termino de definir, con la final. Cuando termino. Antes de la escalera (nivelación a Taller general). Si tiene muchos casilleros así, le pongo un asterisco o una flechita para arriba o para abajo, entonces ya sé que ese tipo en la escalera o sube o baja. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> Nos ha pasado que por más que veas y re veas un casillero ponés entre un 6 y un 7, y no lográs definirlo. Es esta otra instancia que se acomodan en el escalón de su nota. Ahí te das cuenta de que, o era un 6 o era un 7, te das cuenta que por eso iban sumando unos cachitos que te ponían o más arriba o más abajo como lugar de ajuste (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

También se adoptan diversos modos de registro de dudas. Por ejemplo, flechas conceptuales, un indicador que oscila entre dos valores, o un asterisco que indica la necesidad de recordar que hubo alguna situación particular con el estudiante. Señales mnemotécnicas que alertan al docente al momento de comparar ese resultado con otros en la actividad siguiente.

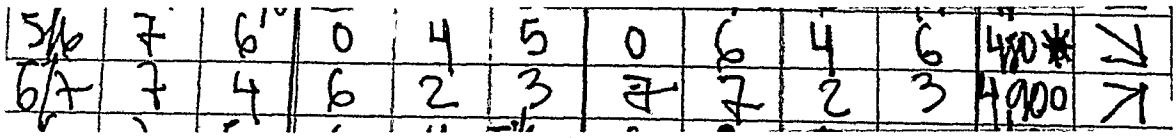


*Figura 31. Ejemplo de personalización de registro.*

Los casilleros cuyos valores generaron dudas, son marcados a los efectos de disponerse explícitos a la hora de la toma de decisiones finales. Acercándose al momento de la Evaluación niveladora conjunta, las notas finales, con decimales, están asignadas. La próxima parada, ese nuevo encuentro a taller general.

Hemos recorrido una etapa de construcción de un referente conjunto para pasar a la evaluación intragrupo, el docente de la comisión con los trabajos de sus estudiantes. En esta última sección, desarrollamos mecanismos de ajuste de la nota, recursos que los docentes adoptan durante el proceso de asignación de un valor a los indicadores de observación. Ahora prosiguen instancias cada vez más próximas a esa nota de calificación. Una actividad de relación entre los trabajos con la misma calificación compuesta y la confirmación en la escala general. Además la consideración del proceso en una doble nota: Trabajo Práctico Final y Nota Final de acreditación.

# Capítulo 7: La "escalera". Lugar de acuerdos docentes y consideración del proceso del estudiante.

Tanto en esta como para cada materia en su camino a la titulación, la institución impone normativas a los momentos evaluativos y ciertas condiciones de los modos. ¿Es posible hacer reinterpretaciones para que la evaluación final no sea el resultado de un solo examen tomado en un día y hora determinados? ¿O de un promedio de notas de exámenes? La evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados (Álvarez Méndez, 2009) debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente.

Según Camillioni (1998) las escalas de medición pueden ser clasificadas en cuatro grupos: nominales, ordinales, intervalos y razones o proporciones. Según la calidad de la definición de cada uno de los grados que las componen, pueden ser ordinales, intervalares o de razones. Para determinar la escala se deben tomar en consideración tres aspectos: el tipo de escala, el número de grados de la escala y la definición que se dará a cada uno de los grados. Clasifica seis regímenes de promoción: calificación promedio, logros mínimos exigidos, examen final, sin examen, puntajes derivados y portafolio.

La nota de acreditación, ese número final "tiene un carácter más significativo donde se trata de constatar la validez del aprendizaje ante las cuestiones centrales" (Celman, 2006, p. 31). La evaluación apunta a identificar y construir un objeto de evaluación que se construye con lo que la cátedra considera más importante.

Uno organiza estrategias didácticas, que demandarán por parte de los alumnos diferentes procesos cognitivos dentro de cada formato de enseñanza. La propuesta que desenvuelve la enseñanza debe ser recuperada en el momento de la evaluación. Se relaciona aquello que se enseñó y lo que se solicita para intentar conocer en la evaluación. "Sería injusto, una trampa, una mala propuesta pedagógica si uno le enseña de un modo y evalúa diferente" (Celman, 2006, p. 17). En un sentido similar Méndez (2009) dice que es delicado e importante, cómo el profesor debe hacer para 'traducir' sus observaciones en una nota, en una calificación, y cómo podrá expresar con ella toda la riqueza que pueda recoger por los medios que nos propongamos.

Valcárcel Casas (en Álvarez Méndez, 2009) propone entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante todo el ciclo y no solo al final. Fija tres premisas: proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, que la evaluación sea oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control y que además de las actividades, la calificación debe incluir implicación y actitudes de los estudiantes durante el curso.

Como vimos anteriormente en sus aspectos normativos reglamentarios, las técnicas de evaluación tienen múltiples formatos más aun diferenciados en la metodología y estrategia específica. En las asignaturas proyectuales los auxiliares tienen una activa participación en la evaluación de los trabajos, y dada la cantidad de inscriptos, el tiempo y el esfuerzo requeridos para realizarlo, sería prácticamente inviable para una mesa constituida por un par de responsables. La vinculación entre la evaluación realizada por un auxiliar docente y el profesor responsable de la cátedra y firmante del acta, es muy

variada como así también la posible relación a establecerse entre las evaluaciones realizadas por los auxiliares.

La práctica de una nivelación final, con muchos y variados matices, se implementa en la mayoría de las cátedras en las áreas proyectuales. Se adopta un universo, en general el grupo o comisión y en su interior los trabajos son observados en relación. No resulta habitual en las otras áreas.

En un extremo figura la mera recolección de los datos de las notas de los trabajos de las comisiones, en el listado para el acta. Los docentes auxiliares evalúan el trabajo bajo indicadores establecidos con mayor o menor precisión, con alusiones contextuales generales pero parámetros específicos personales individuales y "pasan" las notas al profesor titular o adjunto, o a un jefe de trabajos prácticos, quien realiza mecánicamente este acto en un completamiento aditivo. Esta es una práctica vigente y genera desigualdades en donde un trabajo de características similares, con la evaluación realizada individualmente por docentes diferentes, tiene más de un punto de variación entre grupos de una misma acta, una misma asignatura, una misma cátedra. La desigualdad origina sentimientos negativos que pueden impactar en la actitud del estudiante y la prosecución de la carrera.

No solo influimos en la decisión de quien levanta su compuerta de pase sino en otras emergentes posibles vinculadas a su nota. Perrenoud (2008, p. 7) plantea que:

> Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar,.... la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo.

La permanencia y desarrollo de las competencias pronosticadas en los exámenes se extienden en el tiempo futuro ya que la educación tiene fines de largo alcance. Según Camilloni, (1998, p. 153) la calificación "tiene un doble efecto: por un lado y de manera general, sobre la construcción del "sí mismo" del estudiante, y por el otro, y más específicamente, sobre las aspiraciones que tiene frente al estudio". Influye en el desarrollo de su personalidad, tiene efecto en las motivaciones y los niveles de rendimiento deseados y efectivamente alcanzados.

En este capítulo consideramos un modo de relacionar los resultados, entre estudiantes y del estudiante en su proceso. Describimos cuatro momentos importantes de esta actividad en los que una nota con centésimas emergente de una planilla de evaluación con indicadores numéricos, se observa pura y en relación a estos otros aspectos.

La importancia de conocer al estudiante y algunas estrategias que nos han resultado favorecedoras al ejercitar esta particular etapa. Dos situaciones de importancia son las de establecer la zona límite de aprobación y las actividades de recuperación tanto las anuales previas como la final.

La certificación de la acreditación según Perrenaud (2008, p. 12) "Garantiza sobretodo que un alumno sabe globalmente lo que deba saber para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar, ser admitido en una determinada situación o iniciarse en un oficio".

Como plantea Steiman (2008, p. 133) "Sé que aprobar pone en juego tiempos de la vida personal, que resulta ser un desafío a la autoestima, que implica no volver a gastar en

colectivos y apuntes para una unidad curricular que se ha cursado, que supone una dificultad", todos aspectos que pone en juego el docente al momento de establecer el límite de aprobación, el momento de definir la calificación final determinando los estudiantes que promueven la asignatura acreditando su actividad académica y aquellos que no. También "poder diferenciar el error que se manifiesta por falta de información o de buen procesamiento de la información de aquel que se manifiesta por abatimiento momentáneo por cansancio, por sobrecarga" (p. 202).

En Introducción a la Comunicación Visual, hemos desarrollado una propuesta de evaluación conjunta, como etapa final del proceso de asignación de la Nota de Acreditación de Actividad Académica Curricular.

No pretendemos enrasar, aunque "toda escala encasilla a los sujetos en algún lugar de la misma y hace percibir como "iguales" a todos aquellos que comparten el mismo lugar en ella" (Camilloni, 1998, en Steiman 2008, p. 180). Sobre todo porque en una única escala podrían homogeneizar "lo que de por sí es y seguirá siendo heterogéneo. Se produce así una homologación formal, sólo formal, perdiéndose las características diferenciales específicas". Como los estudiantes son diferentes, adoptamos una combinatoria propia de diferentes escalas e indicadores. Para la constitución de un sistema de calificación es preciso considerar dos cuestiones básicas: una escala de calificación y la convivencia de una o más escalas.

La denominamos: "la Escalera". No porque hayamos alguna vez diseñado el nombre. Quizás fue la asociación al medio funcional constructivo como derivación profesional. Se instaló así, y el hecho que tenga nombre también le otorga un sentido propio. Es un modo reconocido en el entorno próximo. Como en la arquitectura, hay muchas escaleras, pero esta es la nuestra. Es el modo en que la construimos.

## Descripción del proceso

Los docentes han realizado ya la evaluación de todos los trabajos. Se ha ponderado cada variable en la Planilla de Evaluación del TPF. Se obtiene un valor con decimales, resultante del promedio, de acuerdo a los pesos relativos que específicamente se haya propuesto.

Si juntáramos en ese momento las notas de todos los estudiantes, tendríamos una rampa, una graduación entre cero y diez. Una progresión no tan lineal, tensionada por diferentes influencias que iremos desentrañando. La vista de trabajos se realiza ordenada y progresivamente de acuerdo a una secuencia establecida entre resultados considerados inicialmente en un mismo grupo por semejanza de valores resultantes.

Cada uno de los TPF de cada estudiante se expone individualmente en una Mesa de Nivelación. Este es otra manera de denominarlo también, "Nivelación", aludiendo a la relación del nivel, un valor otorgado al cumplimiento de resoluciones similares ante las consignas generales. La "escalera" correlaciona las cifras indicadoras en vertical, con diferentes niveles de éxito. La "nivelación" es también un vínculo relacional horizontal entre el resultado de un alumno con los otros que están próximos en la valoración del resultado.

En esa mesa participan la totalidad de los docentes rentados de todos los roles, y los docentes adscriptos que hayan aceptado la experiencia. Como es una época de cierre de

año, muchos ayudantes estudiantes están abocados a su propia finalización de labores, con alta concentración de dedicación horaria y resignan su participación en estas actividades.

En la Mesa de Nivelación, el conjunto de elementos del TPF se arman según su diagramación propuesta, colocando cada panel en su posición relativa, junto a las maquetas. Los docentes nos colocamos de manera de poder observarlo. Cada auxiliar a cargo de grupo porta la planilla con el resultado del proceso de asignación de valores indicadores parciales. Otro docente, la planilla con el listado de los estudiantes y sus calificaciones parciales obtenidas durante el año.



*Figura 32. Brindando información de los indicadores.*

Sintetizando las actividades podríamos decir que una vez dispuesto, una secuencia habitual resulta primero en: a) la Descripción Sintética de los indicadores del Trabajo. Se expresan logros y dificultades que se han detectado en todos los aspectos ponderados. La descripción la realiza el docente que registró la evaluación en la planilla. Este docente supervisó y acompañó al estudiante en el proceso del último trabajo. En esa instancia, se sondeo el producto y realizamos preguntas acerca de cualquier situación que necesitemos para obtener más información, comprender algún aspecto o salvar dudas. Las preguntas las realizamos cualesquiera y son respondidas por más de un docente, sea por que ha participado de la evaluación del trabajo o porque encuentra una respuesta viable a la interrogación. El sentido es conocer, equilibrando tiempo y profundidad, conocer para opinar.

En ese momento ya tenemos una idea de la nota del TPF. Pueden pasar dos cosas: que haya acuerdo con el puntaje asignado o que se encuentren divergencias. Si hay correspondencia con el valor de observación, pasamos a b) considerar el ciclo lectivo del estudiante.

En aquellos casos que presentan incongruencias iniciales entre la visualización rápida y la calificación, se analizan en profundidad por el conjunto docente. Las incoherencias suelen surgir de al menos tres variables develadas: la escala propia de cada docente, y el desajuste de parámetros por trabajos evaluados en momentos de cansancio o por cuestiones que hacen al vínculo personal con el autor estudiante. Detectado un desfasaje

de la nota del TPF en relación al grupo de un valor establecido, o escalón de nota, se observa el registro en la planilla de evaluación que porta el docente por la evaluación intragrupo. Primero se aportan observaciones generales, dificultades en algún eje en particular, trabajos faltantes, luego los indicadores de cada aspecto considerado en la planilla. Esta actividad sirve para entender los criterios que llevaron a su nota propuesta.

Verificados estos aspectos, se puede coincidir y la nota se valida; o puede existir divergencia. En este caso el trabajo se evalúa nuevamente punto por punto de los observados. El repaso profundo puede realizarse entre todos, pero si presenta grandes inconsistencias, el docente responsable se retira sobre una mesa próxima y junto a uno o dos docentes más que lo acompañan, se resuelve el procedimiento mientras en la mesa central se prosigue con el siguiente caso.

Con esta nueva nota propuesta, si hay un posible valor diferencial entre el resultado de un trabajo y el valor de análisis del momento de la mesa, se revé con los valores menores o se mantiene en espera de los valores más altos de acuerdo a la circunstancia. Todas estas situaciones orientan la nota propuesta para el trabajo práctico final.



*Figura 33. Trabajo en la mesa de nivelación.*

El primera paso para cada calificación es asegurar el consenso de pertenencia al nivel que se está observando. En el siguiente paso y para cada estudiante, realizamos la lectura de las notas que consigna durante el año, registradas en una Planilla de Síntesis de Notas. Los docentes que condujeron al estudiante en cada Serie o Secuencia didáctica formalizada, dan su opinión del estudiante destacando logros y dificultades tanto en aspectos del conocimiento específico como en actitudinales. La expresión de opiniones es abierta a todos los que tuvieran conocimiento del estudiante y su proceso.

El procedimiento secuencial es TPF1 de Estudiante1, confirmación de calificación de nota de TPF1, descripción de proceso anual de Est1 y conceptos de Est1. Se consolida nota de TPF de Est1 y nota de acreditación de Est1. A continuación se reinicia la secuencia con el estudiante siguiente Est2.

Acordamos una nota del trabajo final, de números enteros y sin decimales. También en ese momento se establece entre todos y de manera conjunta, la nota de acreditación de la asignatura. La denominación Escalera, tiene que ver con dos aspectos de estas acciones. Por un lado, adecuar los decimales a notas enteras como lo solicita la reglamentación y por otra la relación de secuencia que se establece entre los niveles y la consideración de unos más bajos, otros medios o más altos. Una escalera de diez escalones.

Una vez establecida la nota del TPF y la nota final de acreditación, el trabajo vuelve al grupo para ser devuelto al estudiante o se retiene para su exposición.

Establecidas estas etapas organizativas, compartimos en mayor profundidad diversos aspectos de las mismas.

## Acomodar para ver

Antes de comenzar con la Nivelación, el taller tiene ya una gran actividad. Hay docentes haciendo promedios, docentes finalizando de ver algún trabajo y docentes que empezamos a adecuar el lugar.

> Organizar el espacio, siempre. Siempre organizás el espacio de otra manera. A veces se hace complicado por los lugares que tenemos. Hacemos un gran tablero. Ese tablero siempre me gustaría que fuera gigante (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).



*Figura 34. Iniciando la disponibilidad de los TPF en la mesa de trabajo.*

Con los tableros que buscamos proveernos, armamos una disposición en tira lo suficientemente grande para extender el trabajo y visualizarlo como fue diseñado integralmente. Juntamos las mesas por sus extremos menores para mantener, de ambos lados, la visualización cercana de los gráficos.

> Se necesita espacio para desplegar bien todas las láminas. Porque una cosa es verlas por separado, pero las acomodas y... ¡guau!, te impacta. Es otra cosa, tiene un sentido diferente (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).

Muchas líneas o cambios de superficies de fondo que carecen de sentido de manera aislada, se combinan para un orden superior, indiciando lugares de vinculación y exaltación de elementos.

> Vamos trayendo las entregas al tablero. Es un momento que está bueno. Es cansador pero esta bueno. Mover maquetas, levantar, subir, bajar (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Acercar los TPF de tantos alumnos solicita cierto esfuerzo físico además del intelectual que la evaluación conjunta requiere. Recordemos que no son carpetas A4 sino láminas

encartonadas y maquetas. La aceptación gustosa de esta práctica, aun con el cansancio que provoca, ha sobrevivido por los beneficios que hemos obtenido.

Andrés también cuenta como visualiza esta nivelación de manera ideal.

> Armar un gran tablero y hacer un solo grupo nivelado. Me gustaría hacer una exposición de todo, todos los trabajos en un taller, nivelando. ¡Sería buenísimo! Un 4, un 5, un 6, todo, todo, todo así. Ir dando la vuelta, todos. Ir caminando. Nosotros nos movemos. No ir trayendo los trabajos. Pero..., necesitamos un espacio, desarmar, armar. A veces no, no da, no da... Tampoco la gente tiene ganas de hacer eso. Veríamos los estratos de las notas. Como va cambiando. Como representan los que están más cerca del 10, los que están más cerca del 9, los 5. Eso de a uno se te va perdiendo. En cambio si vos lo pusieras todo así... ¡necesitamos un taller muy grande! (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

En realidad la nivelación es una exposición total, pero secuencial, armada con la visualización parcial. Como las hojas de un libro. Lo leído no desaparece. Se mantienen las imágenes y los conceptos en la memoria. Recurrimos al material que ya pasamos para recobrar algunos parámetros que pudimos haber perdido o que necesitamos reafirmar. La exposición total sería posible con espacios más de veinte veces mayores que los disponibles, con elementos de sujeción y personal para montaje y desmontaje. No obstante esta exaltación del continuo, es una valorada manifestación de algunos aspectos que en realidad, se concretan.

La tira de tableros tiene un espacio central en donde armamos el trabajo, colocándonos a ambos lados. En un extremo permanecen trabajos próximos a la nota, en espera. En el otro, trabajos que ya fueron evaluados y retornan a las mesas de grupo. Hay alguna mesa, o un grupo de bancos, disponible para algún trabajo que quede en pausa, para trabajos que están entre dos notas y por alguna razón no tiene nota definitiva.

## Las cuatro escaleras

Definimos cuatro Etapas dentro del proceso. E1, es el continuo de notas con centésimas. E2, es una Escalera con peldaño intermedio. E3 es la Escalera del TPF con enteros regulares. E4 resulta finalmente la Nota de Acreditación de Unidad Curricular.

### De una rampa a una escalera. E1.

El trabajo llega a la Mesa Niveladora con una nota con centésimas y sale con una nota entera. Si hay 150 alumnos, tendremos aproximadamente 150 notas diferentes. No es un continuo real ya que hay saltos y superposiciones. La valoración con centésimas brinda 1000 posibles valores.

> Está bueno tener estos decimales. Los trabajos no son ni 6, ni 7, ni 8. En esos despliegues de notas que tenemos, empiezan a equilibrarse los distintos paquetes. Son saberes que los chicos tienen que tener y esos pequeños porcentajes lo que te dan es eso. Variabilidad de los paquetes (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> A mí me gusta ver dentro del continuo, porque el promedio con centésimas de las notas son un continuo, como se acomodan a las notas concretas. Algo que parecería una diferencia sutil, indescifrable, indiscernible, termina siendo con un acuerdo, esa nota. Es el 5, este es el 6, con sus tamices, pero cuando lo establecemos en un lugar, ya

sabemos que no está en ese lugar de abajo y no está en ese otro de arriba. Hay un acuerdo, por una suma de cosas, va a estar en ese lugar y no en otro (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).

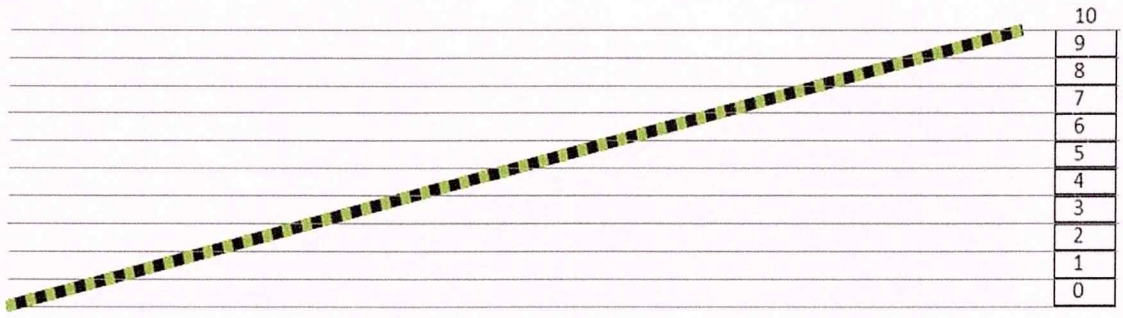



*Figura 35. Esquema de E1 y notas con decimales.*

Son notas de gran precisión numérica, bastante despojadas de subjetividad, aunque irremediablemente imbuidas del vínculo. Todavía debe acomodarse a la escala de diez dígitos y en el transcurrir de las acciones, valorar el proceso del estudiante.

### Veinte escalones. E2

Una primera aproximación simplifica los 1000 valores posibles a 20 escalones.

> Termina una planilla de evaluación con notas y centésimos, tenés 1000 números entre uno y otro. Nosotros decimos "bueno, si es 6.20, 6.30, es una cosa, si es 6.70 es otra" y armamos los que están más cerca del redondo más alto, los que están más cerca del medio y los que están más cerca de la más baja (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).

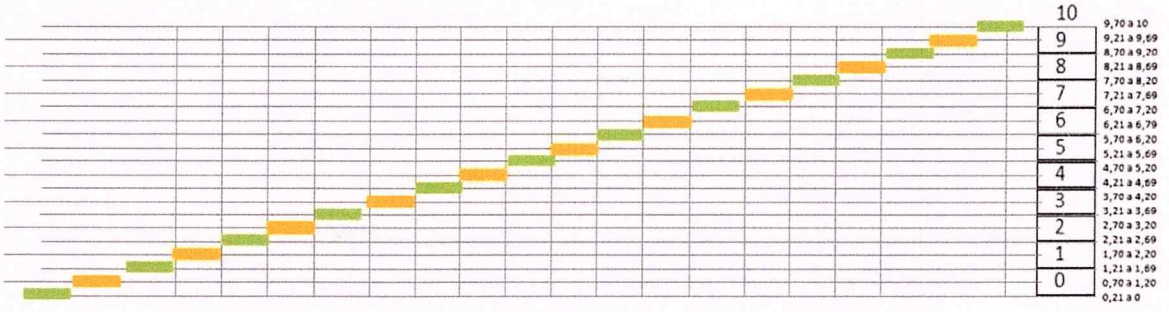



*Figura 36. Esquema de E2, veinte intervalos.*

Decidimos considerar los decimales que están próximos a las notas enteras estableciendo un intervalo medio. Los valores que están entre los 70 centésimos y los 19 centésimos, conforman el agrupamiento de nota propuesta cercana a los enteros. Los valores entre 20 centésimos y 69 centésimos, son asociados en el valor intermedio.

Cada trabajo es comparado y puede variar de la nota propuesta de TPF a la nota acordada, pero los que están más próximos a los enteros suelen presentar mayor ligazón al entero cercano. El nivel intermedio, dice Manuela: "me parece que no es pavada esos que quedan ahí en el medio entre los dos puntitos". Son vistos respetando el avance conseguido, analizando si obtienen pérdida o mayor ganancia sobre sus valoraciones parciales.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9,70 | 10 | 10 | |
| 9,20 | 9,69 | 9,5 | |
| 8,70 | 9,19 | 9 | |
| 8,20 | 8,69 | 8,5 | |
| 7,70 | 8,19 | 8 | |
| 7,20 | 7,69 | 7,5 | |
| 6,70 | 7,19 | 7 | |
| 6,20 | 6,69 | 6,5 | |
| 5,70 | 6,19 | 6 | |
| 5,20 | 5,69 | 5,5 | |
| 4,70 | 5,19 | 5 | |
| 4,20 | 4,69 | 4,5 | |
| 3,20 | 4,19 | 4 | LIMITE |
| 2,20 | 3,19 | 3 | RECUPERATORIO |
| 0,00 | 2,19 | 2 | DESAPROBADO |

*Figura 37. Tabla con los primeros agrupamientos.*

Los valores menores a 4,20 se sintetizan en tres agrupamientos: de 3,20 a 4,19 se observan los que establecen la propuesta de la zona límite de aprobación. Entre 2,20 y 3,19 estaría una zona potencial para ofrecer un recuperatorio coincidente con una semana de exámenes durante el mes de marzo. Aquellos menores a 2,20, resulta sumamente inusual que puedan desplazarse de la región de los TPF desaprobados.

**Diez escalones. E3.**

A esta altura E3 y E4 se resuelven de manera asociada para cada estudiante. La escalera, en realidad no es una sola escalera sino dos: E3 para TPF y E4 para la Nota de Acreditación Académica Curricular (NAAC). Una para el trabajo final, otra para la nota de acreditación.

De a uno, cada trabajo, se somete a la nivelación, obtiene su posición en la escala de indicadores del 0 al 10. La otra escalera, es la de la nota final. Esta compara y relaciona su resultado con los demás pero centrándose en el individuo, considerando todos los aspectos que vamos mencionando, proceso del año como rendimiento y actitud. La posición en los escalones no es siempre la misma, pero nunca es menor la nota de acreditación al logro obtenido en el trabajo final globalizador.

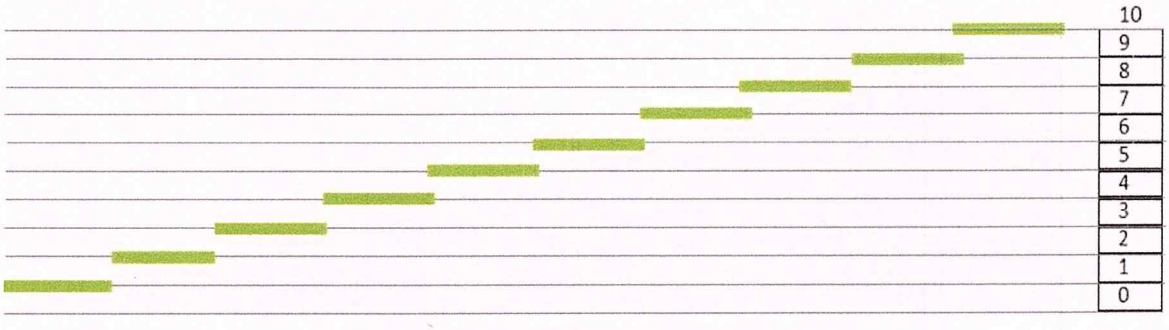



*Figura 38. Esquema de E3, diez intervalos.*

Entre los múltiples aspectos para describir y analizar, figura la relación entre el TPF y el proceso anual del estudiante, visto por los integrantes de la cátedra. Los aspectos de proceso del trabajo final en sí, aportan mayoritariamente a la nota del TPF. Los aspectos actitudinales generales del año, a la nota de acreditación.

Por las característica de la propuesta pedagógica, las secuencias didácticas entrelazadas y progresivas, el TPF es ya un trabajo globalizador integrador.

> En la segunda serie hay cosas de la primera que se incorporan. Decís: "te acordás que hay cosas de la primera, cuando estuviste con Juancito, que todavía te costaba agarrar el lápiz o hacer tal cosa, fíjate en esta como mejoraste". Todos esos pequeños incentivos que hacen que a los flacos les llene un poco más la estima. En el trabajo final, es eso, todo ese compendio. En la nota final yo creo que es claro y se nota que el año es todo. Y se nota eso, está buenísimo eso, si no estaríamos vendiendo pescado podrido y no lo hacemos (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> En el momento en que recibís traes en realidad más que un trabajo, traes en cuatro hojas acumulado un año. Suponer que uno corrige un producto, es un error. No se corrige un producto, se corrige la evolución, sobre todo por esta cuestión que tenemos de ir viendo, ir haciendo los seguimientos parciales. Los estudiantes no nos son desconocidos, no es enfrentarnos a una situación ajena en donde uno se enfrenta a un trabajo práctico y lo evalúas totalmente abstraído de lo que es, lo involucrado que estamos en todo el seguimiento y la evolución. Como le digo a los flacos, siempre, cada una de las veces que nosotros entregamos, no es un corte y empiezo, sino que es simplemente para ver la situación en la que están, para seguir en cada una de las series siguientes. Teniendo un diagnóstico previo para saber que cosas reforzar y que cosas seguir incorporando -no me gusta el concepto aprender, me gusta el concepto incorporar-. Entonces cuando vienen con una determinada nota, "no te preocupes por la nota, lo que hicimos fue, paramos acá e hicimos una especie de electro cardiograma". Tenés todos los números y todos los datos para saber cómo te está funcionando, en donde tenés que hacer hincapié, donde tenés que reforzar y tratar de incorporar en lo próximo. Como decimos nosotros siempre, no es un proceso lineal sino que es un proceso evolutivo, en donde la idea es ir acompañando. No hay parcialidades sino que justamente en el trabajo final es donde uno puede tratar de recopilar todo el año de tarea (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Consideramos varios aspectos del proceso. Como mas cercano resulta el proceso mismo de trabajo final, tanto en lo actitudinal como en la consideración específica de las láminas de proceso (las denominadas P), realizadas durante ese tramo final. La entrega incluye las láminas y maquetas de comunicación a tercero y también un sobre o carpeta, con todas las láminas de proceso, en donde incluso existe el relevamiento fotográfico de la progresión de la formulación en maquetas.

> Creo que cuando el docente corrige el trabajo, ya tiene esta consideración (del proceso). "Esto está bien resuelto en otra etapa" o "yo lo vi bien resuelto durante el proceso". Por más que acá el resultado no haya sido el que esperaba, lo vi bien resuelto o lo entendió en el proceso. Partimos de la base que no hay ni un solo ayudante que quiera desaprobar a sus alumnos porque sí, no hay uno solo. Por lo menos yo hablo desde la participación de la evaluación de la cátedra. Siempre estás viendo lo imposible, es decir siempre decís "acá le quedó mal esto" pero me pongo a buscar como en la historia a ver si lo hizo bien en algún momento. O repara el error que tuvo acá. Entonces no es un error, ya lo tuvimos bien resuelto en otra, en la historia clínica. Todo lo que está mal o que falta, lo buscamos para atrás, nos fijamos, empezás a recordar, la perspectiva se sentó conmigo a hacerla, le había salido, había hecho, había logrado ver los escorzos (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

> Si bien es un trabajo final que engloba todo, tiene alguna importancia esto de la entrega del proceso, sino no las pedirían que sea obligatoria (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> La nota en ICVA es todo un proceso, no solo el trabajo final. Las veces que he estado corrigiendo el TPF, en los 3 años que estuve, veo que toman mucho el proceso durante todo el año. Cómo vino el alumno todo el año. Siempre digo: "chicos entreguen las P (Láminas de proceso)", porque tal vez tienen un problema en las impresiones, un problema de archivo o un error por estar sin dormir toda la noche haciendo la entrega. En el proceso lo hicieron tranqui. Los profesores van a ir a mirar "se equivocó en esto pero acá lo hizo bien", o sea que entendió el concepto. Me dicen: "no, pero no importa las P. Si chicos, ustedes ya tienen la P y te pueden puntuar por esa P" (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

Si en algún momento lo hizo es señal de que puede hacerlo, no tiene que ser en esta circunstancia en particular. Consideramos la capacidad específica para resolver un problema determinado. A veces no alcanzan a pasarlo en limpio, por decir de una manera, pero la resolución del estricto lenguaje gráfico fue resuelta. O no se completó el renderizado final porque hubo una adecuación morfológica, pero la capacidad de resolver una maqueta 3D la ha validado en su proceso.

Comenzamos trabajo a trabajo. La zona de abordaje está especificada más adelante. Hacemos una pregunta general requisitoria al grupo, que se reitera en cada paso, interrogando a los docentes acerca de disponibilidad de trabajos por la nota correlativa que continúa de acuerdo a nuestro orden secuencial establecido. A veces los trabajos ya están dispuestos en pilas agrupados de acuerdo a los intervalos que fijamos. Otras veces, si no hay suficiente comodidad en los recursos de equipamiento, recurrimos a los listados. El último año resultó muy productivo el uso de un pizarrón, con la secuencia numérica, en donde cada auxiliar docente marcaba la cantidad de trabajos que disponía en ese nivel. Fue un modo de ir anticipando los posibles trabajos a ocupar la mesa. A veces la sumatoria de pequeños tiempos de espera entre uno y otro pueden equivaler a una hora mas de trabajo conjunto en la nivelación. Suele formarse una zona de trabajos en espera. Están cercanos a la nota que la cátedra está construyendo. La proximidad física del trabajo facilita la continuidad del proceso.

Esta comienza a ser la metodología. Accede un trabajo a la mesa de nivelación. Se acomoda. Lo miramos. El docente expone los logros y dificultades en el TPF y el proceso del estudiante en esa última Serie o secuencia didáctica.

> Si tuviese que contar como se saca la evaluación final, obviamente están las notas, con la planilla, con todo lo que hay que completar. Pongo en la mesa pero no sólo tengo que mirar cual es el resultado final, sino quien es el que llegó a ese resultado final y cómo fue el camino que atravesó (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

> Cuando se hace la nivelación, se llega a la nota final, en comparación con otros trabajos. Siempre con el ayudante haciendo una especie de.... no de defensa, sino de cuento, de como fue el proceso de esta persona. "Mirá esta persona vino mucho, no vino nada; le costó mucho al principio y una vez que lo destrabó, lo pudo resolver prácticamente solo, casi sin intervención, o pudo entender el concepto (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

El docente porta información en su planilla acerca de dieciséis indicadores específicos, agrupados en cuatro sectores: memoria descriptiva, generación morfológica de UAP y conjunto, aspectos sistémicos geométricos de la UAP y el conjunto y aspectos perceptivos de su técnica instrumental. La planilla ofrece una síntesis de promedios en relación a los tres ejes: morfología, sistemas lógicos geométricos y técnicas gráficas. Una vez leída la nota propuesta con decimales y realizada una síntesis de logros y dificultades, una vez observados aspectos en sus láminas de proceso, si hubiera sido necesario, es entonces cuando todos los docentes explicitan su nota propuesta sin centésimas, para el TPF, como poner en juego los decimales. Estos valores se justifican, se establecen comparaciones. Finalmente emerge un acuerdo que concentra las opiniones y le otorga un valor fijo, redondo, acorde a la escala de calificaciones vigentes. La nota del TPF de ese estudiante, está firme y validada por el grupo.

Los protagonistas de la etapa son todos los docentes, el TPF del estudiante, su proceso en láminas y en lo actitudinal. El instrumento clave de estas acciones es el registro en la planilla de evaluación de TPF con los valores e indicaciones aclaratorias que el docente hubiera registrado.

**La última escalera: E4.**

El proceso es de doble escalera, nivelación de nota de TPF y nivelación de nota final de acreditación. A los alumnos se le devuelven ambas notas. Esta es la etapa en la que se considera el año del estudiante, su proceso de ciclo completo.

> Es una de las cosas que también preguntan los chicos ahora cuando estamos llegando al final. Es una constante todos los años: "todos los trabajos que hicimos durante el año ¿sirven para algo? Las notas que nos sacamos durante el año, nuestro desempeño, los tienen en cuenta?" A veces un mismo compañero les contesta, porque prestó atención o le llegó de alguna manera como es el mecanismo. Le dice: "¡pero sí!, pero si lo tienen en cuanta". A veces se junta en el trabajo final como una expectativa, un resquemor, aparecen todos los miedos propios de ser el final de primer año, la primera vez que se entregan, que se enfrentan con entregas finales en todas las materias. Entonces los puede ese resquemor y hay cosas que se olvidan, que las hemos hablado o ellos las han comentado. Es toda una situación distinta una entrega final de un alumno de primer año a otros (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Creo que el trabajo práctico final como concepto, como cosa cerrada, tiene número. Si bien acumula todo lo que venís incorporando en el año, no deja de ser un trabajo práctico. Creo que el salto entre el trabajo práctico -que tiene consignas, que tiene cuestiones a cumplir, que tiene una norma-, creo que el salto cualitativo está en considerar el año. Es lo que nos diferencia, el tema del año, si no sería verso (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Creo que todo el esfuerzo durante el año tiene que tener su validez y que en algún lado tiene que estar visto. Es cierto que el trabajo final debe demostrar un conocimiento de todo lo que han aprendido durante el año, pero en algún momento tiene que haber peso de lo que se hizo todo el año. De todos los aspectos, no solo de la parte práctica sino también de lo actitudinal, si han puesto esfuerzo y todo eso. Yo creo que ahí está la diferencia de la nota. No en vano siempre todos opinamos sobre como es el alumno y todos estamos de acuerdo o no si hay que subir o bajar. Me parece que esa diferencia es importante. Justamente cuando se dan las diferencias marca algo distinto. Me

> parece que sí, que tiene que haber esa diferencia y que es lógico. Una cosa es el trabajo donde demostré objetivos cumplidos y otra cosa es como vine, como llevé adelante todo mi proceso, como hice el año (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).
>
> Vos sabes que la persona, tiene una laburo mucho más allá del resultado final, que puede haber sido bueno, excelente o más o menos, para quien lo estaba haciendo (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).
>
> No nos quedamos en el producto, sino en la nota final. Es una sumatoria de todo el año de trabajo. Nosotros decimos que el año es un proceso y creo que somos coherentes con eso y lo llevamos a la práctica. Entonces la nota final no solamente considera si llegaste bien al trabajo este, sino todas las posibles consideraciones que hay con respecto al año. La nota final es más que el trabajo práctico. Es donde realmente se evalúa todo el año (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

El proceso del año se toma en dos aspectos bien diferenciados y definidos. Un aspecto informa del comportamiento de las notas parciales registradas en las secuencias didácticas de todo el año. El otro, el concepto del estudiante que ha construido el docente en función de su comportamiento actitudinal. Notas parciales y concepto.

## El proceso en notas

En este momento resulta imprescindible la Planilla Síntesis Anual, de las notas que el estudiante ha obtenido en los distintos trabajos durante el año.

> Es fundamental la planilla de todo el año, con las notas de todo el año. Todo el mundo la tiene hecha carne, no solo la tiene hecha carne a la planilla sino que sale de mi voz. ¡Viste lo que es la historia! (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Nos resulta importante rescatar que tenemos la información organizada de diferente manera. En el 2014 se consideró cada Serie de Trabajos Prácticos, obteniendo un indicador del desempeño en cada uno de los tres ejes estructuradores: Morfología, Sistema geométrico Y Técnica instrumental, y la nota final en esa Serie. La nota final de serie no responde a un promedio sino a un procedimiento mucho más complejo. También construye los promedios en cada uno de los ejes y el promedio de notas del año sin incluir el trabajo final. Esto es a los fines de permitir una percepción rápida, del rendimiento del alumno, de las zonas de logros y de mayores dificultades, los ejes y sus respuestas, los núcleos temáticos de cada Serie y sus resultados. Resulta una matriz que posibilita una lectura cronológica o por eje.

| | SERIE 1 | SERIE 2 | SERIE 3 | SERIE 4 | |
|---|---|---|---|---|---|
| MORFOLOGÍA | NMS1 | NMS2 | NMS3 | NMS4 | PM |
| SISTEMA GEOMÉTRICO | NSS1 | NSS2 | NSS3 | NSS4 | PS |
| TÉCNICA | NTS1 | NTS2 | NTS3 | NTS4 | PT |
| | nota S1 | nota S2 | nota S3 | nota S4 | |

*Figura 39. Esquema de información portante en la planilla anual.*

Nota de Serie 1, con sus discriminaciones en la nota de Morfología, Sistema y Técnica. Estos cuatro valores en cada una de las cuatro Series. Cada Serie reporta también la necesidad de un Recuperatorio, en caso de no cumplir los requisitos que se han establecido. Los indicadores centrales primarios lo constituyen el conjunto de notas

finales de cada serie, si aprobó y con cual valor. Si realizó el recuperatorio en caso de necesitarlo. En segunda instancia se analizan los promedios por eje. Se obtiene orientación de niveles en cada área particular. La tercera estación de profundidad, involucra los aspectos parciales de cada serie.

La información está disponible para profundizar de acuerdo al resultado del TPF que estamos analizando. A mayor contradicción, mayor uso en profundidad de la información.

> La nota es una aproximación. En ese momento pudo llegar hasta ahí. Cada serie tiene una nota, y que no se promedian al final. Pero te va haciendo una especie de "Veraz" (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).
>
> Funcionamos con eso. También marcando la calificación de cada serie de trabajos prácticos y haciendo, en casos necesarios, la salvedad del sistema. No siempre estamos mirando todo. Lo que más sirve en esa separación, es para la valoración de la parte de sistema, que es lo que finalmente termina de cerrar en la comprensión o no del espacio y la geometría (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).
>
> También se va registrando, el recuperatorio, si era aprobado o no. O calificación, un año lo hemos puesto con la nota. Me parece que es fundamental para estudiar la relación, justamente, del trabajo final con el año (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).
>
> Registrabas, en caso que la serie haya tenido que ser recuperada, si el alumno hizo la recuperación en la serie siguiente. Si ya se va salvando antes del TPF esa recuperación (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

Hay varios Recuperatorios. Uno es el proceso de recuperatorios de Serie, en donde los contenidos centrales son reafirmados en un nuevo contexto de la serie anterior, con la presentación de un elemento extra. Otro nivel de recuperatorio es la solicitud para el TPF de todo aquello que haya estado desaprobado y no fuera recuperado, sea porque no se presentó o porque aun presentado el estudiante no cumplió con los objetivos mínimos. Toda la información suministrada en la entrega final y en el año, tiene un alto peso en relación a los sistemas que configura el lenguaje gráfico y el pensamiento espacial. Este recuperatorio, constituye en la presentación de un elemento gráfico complementario, dibujado en el sistema que presentó errores muy importantes, trasladado a la nueva forma generada para el ejercicio final.

## El concepto

El proceso del estudiante emerge de dos fuentes, la Planilla Síntesis Anual y por la rememoración del docente a cargo. Hemos realizado ya una aproximación a la utilización de la Planilla síntesis anual. Intentaremos sumergirnos en la dificultosa zona de aspectos actitudinales, el concepto del estudiante.

Recordamos que la oca OCA 10/83 expresa que en las asignaturas promocionales, la calificación "se configurará mediante el uso de los siguientes recursos: a) Verificaciones de capacitación, b) trabajos realizados y c) Apreciación personal directa de las condiciones del alumno por el cuerpo docente de la cátedra". La inclusión de las valoraciones personales para asignaturas con promoción directa, se ejecuta en mayor o menor medida de concientización de la vigencia de este artículo. De hecho en la propia

práctica docente la conocemos por la transmisión de modalidades instauradas, no por obligación reglamentaria, propia del momento de surgimiento de la norma.

Concepto. Del lat. *conceptus.* Idea que concibe o forma el entendimiento. Sentencia, agudeza, dicho ingenioso. Opinión, juicio. Crédito en que se tiene a alguien o algo. Aspecto, calidad, título. Representación mental asociada a un significante lingüístico. Resulta interesante una acepción en desuso como "feto", sentido embrionario de un juicio, sobrevive en la concepción. Formar concepto. Es determinar algo en la mente después de examinadas las circunstancias (RAE, 2016).

El concepto del alumno resulta en una rememoración del registro del estudiante en sus actitudes de asistencia, participación, colaboración, entre otras.

> Tenés el momento de, "digamos las notas". Pero como pasó con casi todos los ayudantes y hay un gran indicador que es la opinión de la gente. "¿Cuál es la opinión que tienen?". Es una opinión que tiene que ver con una valoración en cuanto a su actitud de trabajo, es una opinión general, no son los números (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Estamos refiriéndonos al concepto que el docente ha conformado en el seguimiento del proceso del estudiante. No nos referimos a la evaluación actitudinal específica a través de instrumentos sistematizados. "Aprender una actitud significa que se debe mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes tipos de situaciones, objetos o personas" (Hernández Gómez, 2011, p. 1). Estos principios que rigen una evaluación de contenidos actitudinales requieren un proceso sistemático y aplicación de métodos e instrumentos específicos mediante diversas técnicas.

La profundización en estos aspectos de la evaluación actitudinal, nos invita a reflexionar en la posibilidad de incorporar acciones e instrumentos precisos, que proporcionen información equilibrada, estable y de equidad entre los destinatarios. Por lo pronto este relato intenta profundizar en ciertas figuras existentes y a las cuales aludimos. La inclusión de lo actitudinal, no por antiguo versa de ser un procedimiento analítico o sistémico. De hecho el trabajo nos ha señalado un nicho propositivo de otros modos de incluirlos en las tareas concretas.

> En esa instancia yo siento que volvemos a la situación en donde empieza a jugar también un poco eso que no es cuantificable, o que no se puede cernir en la grilla, que es cuando hablamos del concepto que nos parece el alumno, como fue durante el año (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Creo que ahí es en el momento donde el ayudante ya tiene todas sus entregas puestas sobre la mesa con sus niveles, tomando en consideración de la persona a la cual le pone el nivel y la lleva al momento de la nivelación, con todos los otros alumnos. Ahí es donde se termina de cerrar esa nota final. Lo que me gusta de las nivelaciones, mas allá de poner la nota, es que se habla más de quién lo hizo, cómo lo hizo y cómo llegó a terminarlo. Decís "bueno, a ver.... ¿Me acuerdo con qué dificultades o cómo arrancó? y ¿cuál es el valor final al que llegó?". Leemos las notas de cómo les fue en las series anteriores. Yo lo pienso mucho, desde como arrancó, mirar como arrancó, si tuvo altibajos, si lo pudiste ir acompañando y cómo terminó (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

A pesar de ser asistemático, incluir en nuestro procedimiento, algún modo de valoración de las actitudes, nos ha resultado una intención gratificante. Fuertemente portador de la inclusión de un concepto abierto e integral del proceso. El TPF como producto final ha sido evaluado y calificado. El proceso del estudiante se observa en su conjunto de calificaciones parciales y en aspectos relevantes de su comportamiento.

## Calificación final. La nota de acreditación.

El TPF está en la Mesa de Nivelación. El TPF tiene una nota propuesta casi firme. Tomamos conocimiento de las evaluaciones parciales del estudiante. Los docentes emiten sus opiniones acerca de la actitud del estudiante. Comienza la instancia de la adjudicación de nota final o nota de acreditación.

Podemos sintetizarlos en dos grandes grupos, los procesos estables y los variables. Trataremos de explicitar algunos criterios que establecen la tendencia en esta definición.

Los procesos constantes, durante el año, el TPF y su actitud, toman por nota de acreditación la misma nota del TPF. Independientemente del nivel de logro, se confirma el sostén de una ubicación estable, con bastante regularidad y escasa dispersión.

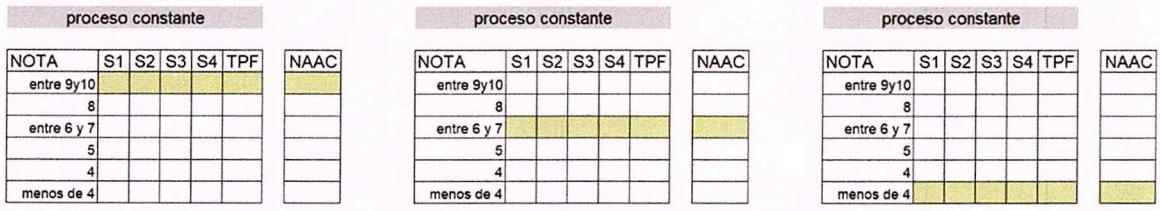



*Figura 40. Ejemplos de proceso constante.*

En estos casos, la nota del TPF es sostenida además en la coincidencia con el proceso resultando dos notas semejantes: nota del TPF y Nota de Acreditación Académica Curricular (NAAC) son del mismo valor en la escala de calificaciones.

Los procesos variables, centrados en el avance desde el principio del proceso al fin, son al menos de dos tipos: aquellos en que la nota del TPF es igual o superior a la mayor nota de proceso y aquellos en que la nota del TPF no es la mejor nota obtenida.

Si el estudiante alcanzó al finalizar el año, el punto máximo de sus calificaciones, este incremento del logro sobre las dificultades, este salto cognitivo es rescatado. La nota de acreditación en ICVA nunca es menor a la nota del TPF.

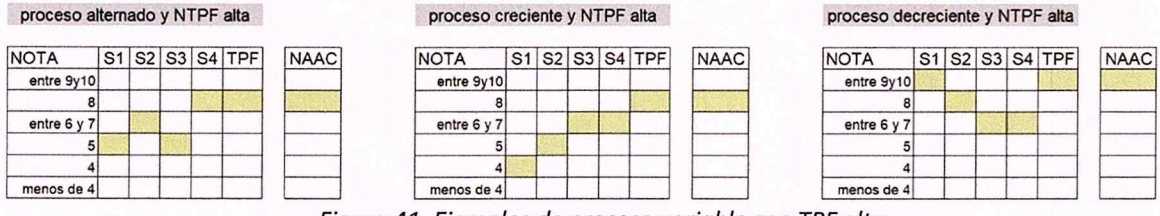



*Figura 41. Ejemplos de proceso variable con TPF alta.*

No importa si el proceso antecedente hacia el TPF ha sido decreciente, alternado o en constante crecimiento. Es exaltado el nivel final alcanzado en el trabajo globalizador. El TPF es parte del proceso, no una instancia exenta.

> Es una consideración desde el punto de vista de lo positivo porque si alguien desaprobó la primera serie u otra, no es que se le baja puntos. Eso es lo que a mí me

interesaba, porque es un logro completo. Ver el año pero apuntando al logro (R. Soprano. En entrevista M. Rábano, noviembre de 2015).

Cuando el TPF no es la nota mayor asignada al estudiante, es cuando mayor peso le otorgamos a los valores de las calificaciones previas y los aspectos positivos de su actitud en cuanto a la asistencia, el cumplimiento de las actividades diarias, la colaboración en el aprendizaje de sus compañeros, la disposición a contribuir con sus trabajos para el aprendizaje colectivo, el respeto en el trato al docente y a sus pares. Todos estos aspectos podrían ser un núcleo de investigación específica en profundidad.

proceso alternado y NTPF baja

| NOTA | S1 | S2 | S3 | S4 | TPF | NAAC |
|---|---|---|---|---|---|---|
| entre 9y10 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| entre 6 y 7 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| menos de 4 | | | | | | |

proceso creciente y NTPF baja

| NOTA | S1 | S2 | S3 | S4 | TPF | NAAC |
|---|---|---|---|---|---|---|
| entre 9y10 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| entre 6 y 7 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| menos de 4 | | | | | | |

proceso decreciente y NTPF baja

| NOTA | S1 | S2 | S3 | S4 | TPF | NAAC |
|---|---|---|---|---|---|---|
| entre 9y10 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| entre 6 y 7 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| menos de 4 | | | | | | |

*Figura 42. Ejemplos de proceso variable con TPF baja.*

Este segmento de casos, se resuelve con una nota diferente entre el TPF y la nota del año o nota de acreditación. Hemos preferido marcar esta diferencia previniendo la comparación de los resultados de los trabajos. Resulta esclarecedor el sustento sobre los indicadores y la posibilidad de validar cualquier interrogación al respecto.

> Hay veces que pasan un montón de cosas cuando un estudiante entrega. No le queda como él quería, llegaba a imprimir y no le quedó. Capaz que venía con un proceso fantástico de todo el año. Tener esas dos notas te permite que vos puedas, corregir el trabajo que dé el 8, pero en la libreta te quede un 9. Hace que también él se quede con cierta satisfacción. "No me queda (el trabajo) como me tenía que quedar, pero me están considerando todo lo que hice". Esta bueno tener esa diferencia. Ese puntito para arriba, decir: "que bueno, me valoraron todo lo que hice" (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).
>
> La nota es una foto de un instante a lo que pudo llegar pero no siempre refleja todo lo que el alumno aprendió. O lo que el alumno es. A veces se sobrevalora el sentido de la nota. No sé cómo explicarlo, no tenés una manera de medirlo, lo medís con una nota pero la nota no es necesariamente el reflejo de lo que ese alumno sabe sobre una determinada cosa. La nota es una foto de un momento. Es difícil. Yo evalúo todo el año, si a una nota le voy sumando las notitas del año y después eso hace un promedio, tampoco refleja a lo que llegó el alumno. Te lleva a esa situación de decir ¿es justo eso?, frente al que hizo todo. Lo hemos discutido mil veces en la cátedra ¿estoy valorando lo que puede ser o lo que es? o lo que demostró ahí, porque también es eso frente a la obligación de tener que entregar ¿que entregaste? Siempre ha sido el criterio. A mi particularmente, caso por caso, porque no son todos iguales. En algunos casos te da la duda cómo diciendo: "bueno pero ahora puesto ante una complejidad distinta de lo que fue la serie, no pudo responder de la misma manera ¿qué pasa?" Obviamente que no es un desaprobado si se saco un 10 (en ese tema en el año) y llega a algo más o menos. (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).
>
> Veo el criterio que si hice cosas que no estaban tan bien antes pero ahora logré esto y esto es lo mejor que tengo y está al final. Valoro esto que estas mostrando, esto sí pudiste hacerlo. Ahora, si ya en otro momento me mostraste cosas muy buenas y en este momento por alguna circunstancia no me estas mostrando algo tan bueno, yo ya sé que ese algo tan bueno parecido, vos pudiste hacerlo. En ese sentido reconocer el

> logro aunque sea anterior me parece bien, porque lo que estoy buscando es si logra saber esto (R. Soprano. En entrevista M. De Schant, noviembre de 2015).
>
> Un número tiene una gran variación de cosas que se van incluyendo. Es un 6 por distintas cosas. El trabajo termina en la pila de una nota, ponemos la nota del trabajo, pero muchas veces en la consideración del año hay unos centésimos más digamos ya redondeados en el trabajo. Por ejemplo un trabajo de 5,80 o 5,70 que es un 6 y por ahí es un 6 escaso. Los vez con los demás y le falta. Entonces por ahí decís eso es un 6 arañando, considerando que en esa nota no le pones centésimas. Ese también es otro factor fuelle para redondear la nota, consideración de lo del año. (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).
>
> Lo que beneficia es llegar a la escalara con los centésimos. Si estas en el 6.30, puede bajar en el sentido de acomodarse en 6. Si el año no lo favorece, porque si un año no lo otorga casi un punto de extra como premio está bien que se quede en el 6. Todos los centésimos que tenemos desde el 0,10 al 0,90 para acomodar hacia arriba o hacia abajo. En parte ya los tiene el trabajo y en parte el año (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).
>
> Vamos a contar esos centésimos que tenemos, para resolver entre nota entera y entera. Sin la del medio. Es donde nos pesa mucho el año. La vuelta a observar el trabajo comparado con los otros, es donde pierde algunos centésimos o gana incluso un punto y medio. Un trabajo que tenía un 5.90 y: "si, es un 6". Pero porque ya llega así. En el año es muy parejo. Ya le cubre esas centésimas que le faltaban. Nunca bajamos de un 5.90 a un 5 por el año, pero ayuda. Muchas veces si tiene más todavía en un año, mejor, un año de 8 o 9, capaz que decís "bueno, entonces sí, es 6 en el tpf y 7 en el año" o no, ya le cubre con el redondeo (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).

El estudiante puede obtener un 10, una nota final sobresaliente a pesar que su promedio no coincida estrictamente con este valor de la escala. La cantidad de trabajos diferentes, la multiplicidad de tareas, conceptos, habilidades etc que se han manejado durante un plazo exhaustivo de horas de dedicación. Resulta sumamente dificultoso el sostén en la calificación numérica máxima permanente. Sin embargo un estudiante que en todas las actividades durante el año se ha desenvuelto entre estas notas máximas, es un estudiante sobresaliente.

Encontramos casos en los cuales la nota del TPF está en un escalón intermedio, sin poder definirse por sus propios valores la pertenencia a un escalón superior. Los casos en duda, sustentados por el apoyo de la consideración del proceso, colaboran a la atribución del escalón superior directo. En ese caso la nota del TPF y la del año, son iguales. El proceso ya aportó y participó integrando parte de la nota misma. Si bien la nivelación del TPF en si se realiza primero, está sumamente integrado a la etapa de estabilización de la nota de acreditación.

## Migraciones

Las condiciones que hemos ido elaborando y los acuerdos de la consideración no lineal del proceso, tienen comprensión en la construcción realizada por la cátedra. Su exportación a otros ambientes difícilmente resulte fácil en una imposición directa.

Patricia ha comenzado a coordinar una nueva cátedra recientemente y estos aspectos se relevan de nuestro diálogo.

- Uno de los casos más claros es cuando un trabajo final es de un 8,30. En comparación a la producción final de todo el taller ese trabajo final es ineludiblemente más cercano al 8, no al 9. En un alumno que sacó 9 o 10 en etapas parciales anteriores con distintos docentes. Ese docente tiene la noción del 10, del sobresaliente del alumno Entre lo que le redondeamos del año para arriba, para todos ya es al menos un 9, ¿llega a 10? Esa pregunta que nos hacemos. ¿Llega a 10 por el año...? Me parece que es soportada la subida porque no es ni el profesor solo el que lo dice, ni el docente único del alumno el que lo dice, si no que esa subida excepcional de un punto y medio, cuando se da, es porque hay un acuerdo, porque hay muchos que piensan que es alumno sobresaliente.

- Yo creo que ahí no hay problema. El mayor problema, a mí me parece, que está cuando el trabajo es de 8 y tiene todo el año 6, todo 6, 6, 6. Entonces "¿cómo? Esa persona que tiene un trabajo de 8 y promedio del año 6, ¿le queda un 8?". Me pone en crisis estas explicaciones, en otros lados donde hago de esto. "Por qué este que tiene 6, 6, 6, 8 es 8 y este que tiene 8, 8, 8, 8, es 8?, ¿porque tienen las dos la misma nota?". Ni hablar si decimos 3, 4, 5, 4, 8 "¿por qué 8?". Yo digo: "¿El trabajo lo hizo el flaco?, ¿lo seguiste?

- Claro es lo mismo, que iba a decir yo: "¿se lo hizo otro?, ¿Lo corregiste?, ¿lo seguiste?"

- ¡Sí, lo hizo! ¿Cómo no lo va a hacer? Bueno, "¿aprendió entonces? ¿No se merece el 8 si aprendió todo eso?" Pero es de locos, porque hacés ese racionamiento y te dicen "¡ah... no...claro!, ¿y el que tiene todo 8?" Y bueno... el que tiene todo 8...Todo 8. Podría haber mejorado, porque si tiene todo 8, podría haber hecho un esfuerzo al final para que le vaya un poco mejor.

El tema de la nivelación es una manera que yo también la desarrollo en la otra (ICVB) que es esto de ver todos los trabajos También llevé a CV1 esto de empezar de abajo para arriba y ya se empezaba así.

Ellos tienen su historia, lo que no tienen asimilado es que esa historia la van pasando las notas a mí. Cuando yo estaba de ayudante tampoco. Yo me quedaba con las notas y a fin de año, yo tenía mis notas del año y la nota final. Y pasaba las dos notas. Ellos me parece que hacían lo mismo, cada uno manejaba sus notas y después pasaban las notas a una cosa final. No sé si nivelaban todos los trabajos, me parece que no, que nivelaban algunos no más. Eso te da como auxiliar otra posibilidad de decidir las notas. Yo no creo que este bien eso. En realidad depende de tantas cosas, depende también de la formación docente individual y en equipo, del compromiso docente y de la confianza que uno tenga en ese compromiso y en esa formación y en todo eso. Es difícil tratar de manejar eso sabiendo que todas esas cosas influyen, porque también generas como que hay una cuestión de control y desconfianza. Me parece que como ejercicio (considerar todo el año con sus notas en un instrumento unificado) está bueno y es viable. Se empieza a establecer como un ejercicio necesario para ir construyendo el desarrollo del chico en el año. Esa otra cosa de control y desconfianza, empieza a pasar hasta que espero se acomode. Se me pone en evidencia cuando quiero hacer estas cuestiones en otro lado, porque entonces tengo que estar explicando por qué. Yo coincido con eso y creo que es así y lo tengo que estar explicando. Al explicar en otro lado tengo que ponerlo en argumentos. Obviamente reflexiono sobre eso porque si no me daría lo mismo hacerlo o no hacerlo, podría ir con la corriente, que haya y listo.

Pero a mí me importa, entonces me cuesta un trabajo enorme convencer con los argumentos que a mí me parece que son súper validos. Esas otras personas en realidad al aparecérseles algo nuevo, no les queda otra que pensar, a ver si les parece bien o

mal. Obviamente les cuesta muchísimo hacer el quiebre con respecto a lo que pensaban antes (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

La evaluación es un lugar de reflexión, de múltiples acuerdos, de aprendizaje, de escuchar la opinión del otro. La búsqueda de respuestas es aprendizaje. La nivelación resulta un lugar de la pregunta y del acuerdo.

## Conocernos

Para poder opinar acerca de los estudiantes y sus producciones, y para escuchar las opiniones de los otros docentes, resulta imprescindible conocernos.

Desde hace ya muchos años, en la década del 90, intentábamos crear una cátedra nueva, con sentido de excelencia. Aprender aquellas cosas que debían ser incorporadas. Modificarnos, atravesarnos de constructivismo, de actualización. Observarnos, aprender del otro, de nosotros, hacernos. Por varias razones propusimos distintas actividades de rotación de roles, de agrupación de docentes, en la conducción de grupos, en teóricas, en evaluaciones. Y también por muchas razones y objetivos propios instauramos dos sistemas combinados de rotación. Pares de docentes en un grupo colaborativo doble y el cambio de grupo de los estudiantes durante el año. Ambas acciones combinan hacia la elección por parte del estudiante, del docente que conducirá el proceso del TPF, de aprobación obligatoria. Estas experiencias de por si son tan amplias, complejas y enriquecedoras que posiblemente constituyan por si un tema específico de tesis, para ser desarrollados por sí mismos como tema central. La evaluación final está sumamente impregnada de estas experiencias y para entender algunos aspectos las mencionaremos sintéticamente.

Una posibilidad que acentuamos para el cambio de grupo del docente que supervisa es la construcción de un nuevo concepto del estudiante en una situación nueva. Dar la posibilidad de recrear lo que se es o el concepto que un docente se formó a partir de un conjunto de indicadores de serie. El estigma se desarticula aunque a veces no estamos ajenos a cierta contaminación.

> Cuando alguno viene con algún preconcepto, cuando te dicen: "este estuvo conmigo en tal momento y es un vago" a mí me fastidia. Nunca lo digo pero me fastidia horrores, porque es un preconcepto, un prejuicio. Vos no sabes desde donde vos lo tuviste, hasta cuando terminó, como fue madurando, o fue evolucionando el flaco. Está bien tener cada uno una idea de lo que fue en esa instancia (final) pero fuera de contexto, antes en el año, me parece que le pone una carga. Lo mismo que para el otro extremo, cuando dicen: "¡ah estaba fantástico!". Me fastidia muchísimo, pero en los dos extremos, si alguien te dice: "este es bueno, uh este era buenísimo", eso influye que te digan "este era un chanta" también. Me parece que este es un prejuicio que en algún lugar influye. Por lo menos alguien los expresan y hay gente que es permeable a eso (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Uno de los sentidos es el de desarmar el preconcepto generando una nueva posibilidad de empatía, lo cual en la mayoría de las veces acontece.

Los docentes trabajan con comisiones asociadas en pares. Organizan el trabajo diario, realizan presentaciones conjuntas, se conocen, comparten, aprenden. Desde el rol docente, modifica los vínculos entre pares y el papel mismo de desempeño individual.

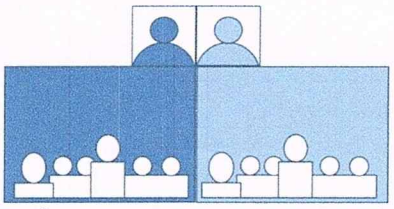


*Figura 43. Esquema de funcionamiento en comisiones dobles, de pares asociados.*

Desde el estudiante, permite conocer dos maneras diferentes de realizar la misma acción. Compara, decide. Amplia la comisión propia y el contacto social facilitando vínculos que colaboran en la permanencia y avance académico.

Cada docente está a cargo de su propio grupo, su comisión. Controla asistencias, evalúa el proceso, evalúa la producción final de la entrega de serie. Ambos docentes asociados se organizan en las explicaciones de las actividades, promueve cierta planificación anticipada en una proyección a un crecimiento a otro rol superior.

Los pares no son fijos sino variables, entre los años y durante el año. En general se sostienen similares durante el primer cuatrimestre del ciclo y esto se fundamenta en facilitar el registro de los cambios de docentes que el estudiante va vivenciando. Hay otro cambio. Los estudiantes migran en bloque por comisión simple pero en el segundo grupo se asocian a otra comisión de estudiantes nueva. La comisión o grupo final se integra por elección del estudiante del docente que lo supervisará.

En cada serie de trabajos prácticos o secuencia didáctica, el estudiante es conducido por un docente diferente, en un par cooperativo. En la serie siguiente este par cambia, es conducido por otro docente en otro par cooperativo. Cuando finaliza la Serie 4, conoce a todos los docentes de la cátedra, incluidos gran parte de los docentes estudiantes. Para el trabajo final, cada estudiante presenta un listado con su orden de preferencia en la elección para el proceso del trabajo final. Las listas de selección son también una evaluación parcial que le da información al docente y a la cátedra del resultado de la actividad de cada docente desde el punto de vista de los estudiantes.

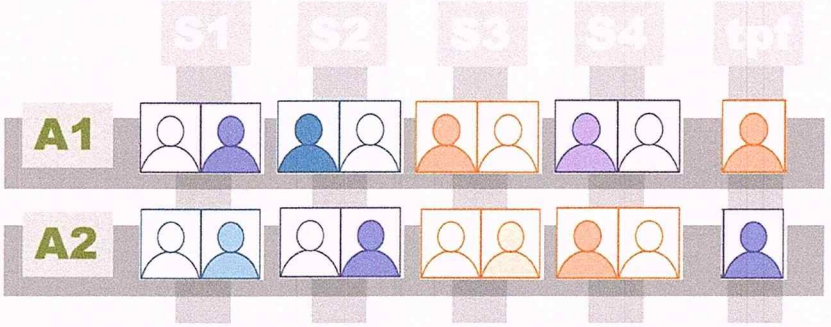



*Figura 44. Esquema de funcionamiento de comisiones rotativas y elección final.*

En ambientes que se trabaja con aspectos creativos, con proyecto, resulta favorable la confianza. Favorece los tiempos de las propuestas y la riqueza de variación, la ruptura en búsqueda de nuevas alternativas. Sobre todo en primer año, este acompañamiento nos resulta esencial por la gran movilización interna entre la mayoría de los trabajos previos a la facultad y las ejercitaciones de esta asignatura.

> Les gusta eso. Los hace pensar de una manera responsable a quien entregan su destino en la última entrega. Les hace pensar que el trabajo final es algo que no van a poder

> hacer, porque "elijo el ayudante y tenemos que hacer tantas láminas y ¿cómo voy a hacer?". Cuando empiezan a lograrlo, aparece esto de la satisfacción que yo te decía, en una primera instancia. Hay una construcción que nosotros vamos haciendo durante todo el año. Se va construyendo que va a ser el trabajo final, además ¡elijo! el ayudante con el que lo voy a hacer. Entonces entran con todas esas exceptivas: "¿lo voy a poder hacer?" Y cuando lo van construyendo y cuando ponen toda la carne en el asador, que es el día de la entrega, es esa satisfacción que yo te decía que ves, como diciendo: "¡mirá, pude, vengo con mis láminas" (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

En este conocernos hay varias categorías: conocernos nosotros los docentes, como grupo; conocerse los estudiantes entre sí, conocer el estudiante a los docentes para elegir y conocer todos a los estudiantes para opinar en la evaluación final.

Algunas variables del par colaborativo surge en este diálogo con Mónica (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015):

> - Cuando trabajabas de a dos (docentes) y hacías las cosas de a dos, te das cuenta de las visiones, las miradas distintas, las posiciones distintas. Cada uno desde su lugar explica las cosas. Dos por tres te das cuenta que te faltó algo y que el otro lo dijo, o que tiene una mirada...y decís "¡ah, mirá lo que dijo!".
>
> - Conocer al otro docente, en este caso también ayuda. Al final cuando estamos acordando la nota del alumno, conoces un poco de donde proviene esa opinión.
>
> - Si, de donde viene. Si, la mayoría somos viejos conocidos ya sabemos, nos tenemos.

El proceso completo del ciclo nos permite a todos, conocer bastante a la mayoría de los estudiantes.

> Cuando llegó al trabajo final, a muchos alumnos los tuviste una o dos veces, los vas conociendo (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).
>
> Yo creo que el TPF es una instancia más en donde se considera el año del estudiante. Cada uno de nosotros que ha tenido a los estudiantes, a los chicos una, dos veces, en la evaluación individual. Ahí ya los tenés, los conocés (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Cada cambio es una despedida pero en el trabajo final puede haber un reencuentro. Y sino, ese estudiante vuelve a verse en la mesa de nivelación final.

> El que cambiemos tanto (de estudiantes en los cambio de grupo), me produce pequeños desgarramientos. Hay una situación de empatía que veo que se va. Y tengo que volver a empezar en el trabajo. A veces pienso ¿por qué no se quedarían los mismos chicos así no tengo que volver a empezar? Pero cuando llega el final, hace que yo no esté ajena, en esta puesta en común, a las notas de los otros chicos. A poder participar de alguna forma en la resolución de la nota del alumno. Entonces, eso que yo comentaba, que al hacer la evaluación teniendo la planilla trato de ser quirúrgica, bueno... vuelvo en la puesta en común otra vez en mi situación de docente. De empatía con el alumno. Tratar de comprender que le pasó durante el año: si fue muy bueno, si fue una evolución progresiva y se fue quedando (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

El trabajo que se observa en esta escalera, no es un producto de la supervisión y acompañamiento del último docente que condujo su proceso, es un producto de todos,

de toda la propuesta, de todos los docentes, del estudiante. Aun así la experiencia de evaluación general, no está eximida de las improntas personales de carácter.

Durante el proceso, la elección permite disminuir la posibilidad de discriminación, trato diferenciado en vínculos que se cargan con aspectos personales, sobretodo pretendimos disminuir lo las relaciones negativas, los conflictos de vínculos personales alterados negativamente.

> Es un momento muy sensible. Yo me acuerdo que vos habías dicho, cuando empezaron las rotaciones, recuerdo una cosa que me quedó grabada, el tema de la justificación de la rotación. Creo que alguien había dicho algo (de un estudiante) y dijiste "mirá, ellos son personas y nosotros somos personas también. Y como personas, tratás bien a la gente. Hay que tratar de cubrir subjetividades y alcanzar lo imposible. Tratar de tener la mayor objetividad y una posibilidad era esto, de salir de la piel, porque la piel es muy fuerte, en la relación de la empatía con el otro. Y te puede pasar eso, puede pasar eso. Tener una mala idea, formar una mala idea, por ahí por actitudes mutuas, lo que sea. No importa, pero eso te puede llevar a desaprobar la materia, sin que el contenido este mal (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

En la mesa niveladora, esta formulación metodológica trajo grandes cambios. Una de las limitaciones que tiene aparejada la evaluación grupal conjunta comparativa que realizamos al final, es la pertenencia exclusiva en la asociación resultado y docente. Parece que el evaluado es el docente en si y no que nos estamos observando todos como cátedra. La atenuación de estas tensiones ha sido una de las mejores consecuencias del cambio generado. Lo desarrollamos en un diálogo con Alejandra M.:

> - En ese momento al estar todo el año el mismo ayudante, cuando se nivelaban las notas, los auxiliares sentían que eran ellos los nivelados.
>
> - Que eran ellos los nivelados, totalmente.
>
> - Entonces era muy violenta la situación. En cambio, tengo la sensación, fue el objetivo y me parece que en ese sentido se cumple, que el trabajo puesto en la mesa de nivelación a fin de año es más un alumno de todos. Es mío, de Patricia, tuyo, de los grupos.
>
> - Es un alumno de todos (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Y en el relato de Patricia:

> Creo que, el objetivo que tenían los cambios de docentes, yo me siento a veces como la memoria del grupo, me acuerdo porque salieron los cambios. Fue hace muchísimo tiempo y una de las cuestiones es esa defensa personalizada al trabajo de un estudiante (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Esta defensa dificultaba las expresiones sinceras. Generaba cierta dispersión de los docentes que no tenían el trabajo en la mesa, circunscribiendo más a una tarea de élite y a su vez, el mismo docente presentaba resistencias a modificar el resultado de la calificación que había resuelto en la etapa intragrupo, ni prestaba atención a los comentarios como para reflexionar en consecuencia.

Pareciera posible esbozar opiniones con una mayor carga objetiva y construir desde ahí un acuerdo en la evaluación.

> Esto cambió. Por un lado tiene la visión de los distintos docentes, entonces eso ayuda y a nosotros nos da más tranquilidad. Porque es para un lado, para el otro. La visión de

> más de uno te da tranquilidad (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Los aportes clarifican los valores de las calificaciones. En este sentido se construye una nota por todos, sobre todos.

> Compartirlo con los otros docentes también es otra forma que me deja tranquila Porque no es solo que lo vi yo, sino que lo vimos varios. Que no sea una opinión individual y particular de un docente con respecto al alumno, sino que somos varios que lo hemos visto (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> La escalera final da mucha tranquilidad, a uno cuando corrige y a uno cuando da la nota. Sabés que no es solo tu opinión. Sabés que los más críticos, son lo que desaprueban. Vos sabes que ahí no fue "yo dije tal cosa" o que se yo. Si desaprobó, es porque todos, no sé cuántos somos ¿diez?, todos desaprobamos a alguien. Y si aprobamos, los 8, también, es la cátedra entera. Te pasa al hablar con los chicos (después). Ahí sí... La tranquilidad que yo tengo, de que no fui yo el que le dije que esta desaprobado, fue la cátedra que dijo que esta desaprobado (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

Es una manera también de repartir la responsabilidad entre todo le grupo. Sentir que la nota está respaldada.

## Metodología de abordaje

Casi que me tiento a usar metáforas arquitectónicas refiriéndome a cual de los niveles es nuestro nivel de acceso. Nuestra puerta de entrada. Hemos propuesto y validado realizar el abordaje en primera instancia, por lo que consistiría el nivel mínimo de aprobación. El cuatro.

> Empezamos por establecer el nivel de aprobación para después ver la escala hacia los mejores. Yo acuerdo absolutamente con eso. Me parece bueno primero ver quién es el que está en condiciones de aprobar o desaprobar, para después ir viendo cómo se va subiendo. En (otras experiencias de cátedra) hace muchísimo tiempo, lo hacíamos de otra manera y es nefasto. Cuando lo que se establece es cuál es el 10. A veces el 10 es un 10 ideal. Entonces quizás ni siquiera se pone 10, porque nadie llega a tus expectativas. Eso tiene mucho que ver con que se entiende por evaluación, que es lo que evaluamos y todas esas cosas, que los procesos y los resultados, el proceso propio del estudiante o no. Ahí se toma un 10 ideal, entonces es difícil acercarse. Pero de esta otra manera creo que está bueno. Primero se fija el aprobado, como entrada, con los objetivos generales de la asignatura y toda la historia. Creo que es una buena práctica para todo (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

La zona límite está compuesta por un margen mayor que el resto de los escalones. En lugar de recortar los intervalos cada cincuenta centésimos, conjuga los valores entre el 3,20 y el 4,15. Esta posición es orientativa. En el proceso de nivelación puede cambiar del escalón propuesto de acuerdo a la observación comparada con los parámetros de regulación del procedimiento.

En secuencia con esta zona de altas tensiones, proseguimos por los TPF cuyo promedio va decreciendo, hasta llegar a los valores mínimos.

Desde el límite se definen dos conjuntos, el de estudiantes cuyo resultado final y proceso está por debajo de los niveles de aprobación y el conjunto de estudiantes que basados en

la consideración de lo alcanzado en su TPF y en el proceso del año, de modo conjunta de todos los aspectos revisados por todos los integrantes, presenta incongruencias que nos genera dudas y en general se resuelven en un recuperatorio.

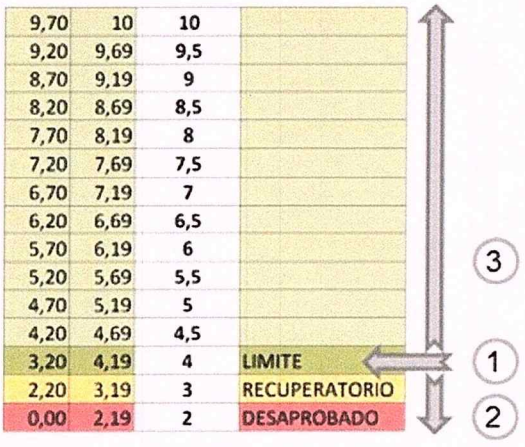



*Figura 45. Esquema de abordaje de las calificaciones.*

Una vez resuelta la zona más conflictiva hacia los mínimos, se revisa la zona límite y las tareas niveladoras se dirigen paso a paso hacia los valores máximos.

**Zona límite de cumplimiento de objetivos.**

Establecer el aprobado no remite únicamente al estudiante desaprobado. Establecer este mojón referente imbrica en la relación estrecha de aquello que fue brindado con lo que es solicitado.

> Esa parte es fácil, me parece a mí. A mí me parece que el difícil siempre es ese momento difícil, es el aprobado o desaprobado (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

> Yo creo que las mayores diferencias las tenemos con los que aprueban o desaprueban, que es normal, porque algunos están rasguñando la aprobación. A veces es mejor que se queden (los trabajos) esperando y van dando vueltas. Eso, es la parte más difícil (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

En relación al estudiante uno está en plena conciencia de lo que el desaprobado implica.

> Hay como dos instancias. Una primera, que es muy dura. Primero porque estás valorando el trabajo de un estudiante, a ver si lo va a hacer todo de nuevo. Todo el año o no, eso ya lo pone duro. Después las otras partes, tienen otras dificultades, ponerle notas a las láminas, ponerle un número a algo, uno hace una apreciación en relación a los objetivos pero que empiezan a tener muchas variables de relaciones. Esos números empiezan a ser por distintas cuestiones, los mismos números. En esta primera parte está por un lado el tema de si comprende el espacio para seguir. Después se le suma si es justo que aprenda más o que apruebe. Entonces esas dos cuestiones están difíciles para evaluar, primero porque está bien que el que no entiende el espacio y no lo puede comunicar, si lo hablo en general, no pase (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Esta zona sensible tiene una intervención especial. Si bien hay una participación colectiva, la relación del diálogo es diferente. Basamos la definición de la sutil y a su vez tajante línea, soportada en la posibilidad proyectada de encontrar indicios, que el

estudiante ha adquirido el conocimiento y las habilidades para pensar el espacio a través de modelizaciones. ¿Pensar un espacio complejo? No. Pensar y comprender y comunicar el espacio a través de los sistemas lógicos geométricos que se han incorporado como nuevos lenguajes disciplinares, en un nivel introductorio. Presumir que se verifican resoluciones que permiten entrever la posibilidad que ese estudiante porta las herramientas para avanzar en la complejidad que la carrera le propone como próximo estadio.

Buscar el punto justo de inflexión. "El régimen elegido debiera hacer imposible que se impida la promoción de un alumno al curso siguiente si éste se encuentra en condiciones de proseguir sus estudios porque ha realizado ya los aprendizajes necesarios" (Camillioni, 1998, p. 153). Que no quede sin promocionar ningún estudiante que estuviera en condiciones y no estamos pudiendo verlas. Y en el otro sentido "tampoco debiera permitir la promoción de un alumno que no posee los conocimientos básicos indispensables para realizar los aprendizajes correspondientes al curso superior o que no ha alcanzado las competencias que la acción escolar debe garantizar ante el propio individuo y la sociedad"(p. 153). Errores en la definición del estado estarían vinculados a fracasos, grave frustración personal, e incluso de abandonos y deserción escolar.

La determinación de los estándares mínimos de aprendizaje para la aprobación es una labor de gran importancia y complejidad. Según Camilloni (1998) los estándares deben estar definidos con la mayor claridad posible, no deben ser demasiado bajos porque anularían la eficacia del sistema, pero tampoco excesivamente altos porque se convertirían en exigencias imposibles de alcanzar. Para poner en valor estos estándares el docente "pone en práctica la responsabilidad derivada del saber, del saber decidir y del saber hacer que identifican su labor profesional y didáctica. Es decir, su competencia profesional" (Álvarez Méndez, 2003, p. 107).

Reconocer sutiles diferencias, es un proceso de aprendizaje sustentado en los años de experiencia docente, en el enriquecimiento de la participación en los grupos de investigación y en la posibilidad del desarrollo de competencias del rol docente. Tener un dibujo y deducir señales de la comprensión espacial. Este nivel de experticia no es portado de igual manera por la totalidad de los integrantes. Deriva en un trabajo particular. Con una responsabilidad profunda de los profesores, escuchando las explicaciones conceptuales de los docentes pero definiendo la exacta posición de esa línea de cumplimiento. Quisiéramos compartir un diálogo con Patricia, intentando aportar a esclarecer esta circunstancia que cuesta explicitar en este texto.

> - Es increíble (no conocés esa situación) hasta que no tenés que cumplir el rol. Yo hace mil años que soy tu adjunta. Tengo un rol de bastante peso y creo que me has dado lugar, de decisiones, yo siempre te lo he dicho. Hay cosas que yo sabía que vos tenés que resolver y listo. Lo resolvías vos, ya está. Uno sabe que es así, pero yo todavía no había tomado absoluta conciencia de eso, hasta que no me tocó hacerlo. Uno termina diciendo: "yo soy responsable de esta nota". Entonces, si aprueba o no aprueba, yo soy responsable. Y a mí las dudas se me generan, porque yo soy responsable. Me encantaría tener más certezas porque la verdad que me gustaría poder decir: "bueno... sí que pase, ya está", o "no, que no pase, que pierda el año y ya está" ¡No! me genera una duda. Tiene que ver con el compromiso con el que uno hace las cosas.
>
> Por ahí otro no se preocupa tanto, pero toda esta escalera que vos planteaste de siempre y que yo en ese caso también la sigo haciendo, a mí me parece muy

importante. Por eso, porque uno es responsable de cada una de las notas. Si pasa o si no pasa. Después del 5, del 6, del 7, de que se yo, seguramente nos vamos a equivocar, porque también eso lo tengo sabido.

-Hay posibilidades de error, pero hay menos posibilidades de error. Y hay posibilidades que el error sea menos grande o que influya menos.

- Claro... exactamente eso. Porque seguramente que algún error vamos a tener. Pero me parece que está ese compromiso y responsabilidad de que uno es el que le pone una calificación. Después incluso le va a marcar (su promedio). Se me ocurre que las más importantes son la de "aprueba o no aprueba" y las altas. Porque la de "aprueba o no aprueba" le estas jodiendo o no jodiendo un año. Le estas jodiendo el año si el pibe tenía las capacidades para poder seguir y vos le estás diciendo que no, no lo pudiste advertir. O al revés el tipo no tenía las capacidades y lo dejaste pasar. Está bien igual, en algún lado va a frenar y va a volver. Después la otra parte es en las notas altas, porque vos estás también controlando el promedio de una persona, 6, 5, 6, 7 andan por ahí, quizás no les afectás mucho, pero 8, 9 y 10, me parece que sí, que les afectás un montón. Por ahí esos pibes son los que después quieren hacer becas y estas pijoteando un punto que a lo mejor le cambia sus planes (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

El acuerdo sobre estos tres agrupamientos: el conjunto de los aprobados, los desaprobados y los estudiantes que van a recuperatorio, se realiza con los mismos aportes de todos los integrantes, pero tienen más peso las opiniones del cargo de JTP y fundamentalmente, profesor adjunto y titular. Seguramente este desequilibrio vertical siga solapadamente presente en el resto de las tareas. Es muy factible que no se vivencie como un espacio horizontal de trabajo, pero si en un ámbito sumamente participativo que reconoce el aporte de todos. Consideramos que asumir la responsabilidad de los firmantes en la línea de aprobados, relaja la responsabilidad del auxiliar sobre el cual antes estaba exclusivamente soportada. Las modalidades de pasada de notas, la integración a un listado sin procedimientos conjuntos nivelatorios, desplazan el centro del profesor quien se desliga también de la autoevaluación de la propuesta que formula y coordina y de las actividades mediadoras.

En esto del momento de fijar el aprobado, me concentro mucho y es donde quiero hacerme especialmente responsable, del límite entre el aprobado y el desaprobado. En realidad no es que no valore la opinión del auxiliar, de algún docente acerca de lo que cuente en ese momento, pero sí me doy cuenta por la experiencia, que muchas veces al plantear un ejercicio, incluso que venimos haciendo durante años, hablo de algunos objetivos o de algunas cosas que me parecen fundamentales y en los auxiliares aún con muchos años de trabajo, muchas veces algo lo descubren después de mucho tiempo, como que recién pueden profundizar en ese aspecto. Entonces cuando estoy en esa circunstancias me baso en mi criterio, en tu criterio y no voy demasiado más, para tomarlo como juicio fundamental para terminar de decidir, porque sé que como profesor, ves cosas que un auxiliar todavía quizás no ve. Entonces no termino de democratizar ese lugar, pero porque prefiero mantener mi conciencia. "Vos sabés que de algunas cosas sabés más que otros". Tenés la conducción de una cátedra, fuiste evaluado y que se yo. Te debe pasar a veces estar en el conflicto de resolver algo, escuchas a los otros, pero vos sabes que algo esta persona está pudiendo hacer y otra cosa no, y lo ves a través de todos los objetivos que vos te estructuraste (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

> A mí me cuesta. Incluso he descubierto sutiles diferencias en cosas que pensé en otro momento, o que por ahí no le había prestado atención. Esto de poder entender el espacio, a partir de la geometría, que parece que es a partir de los dibujitos. Yo creo que muchos siguen estando con el tema del dibujito, hasta los que son más perfeccionistas y te digo ahora por otra historia de gente. En el tema del dibujito y no está, esta conceptualización del espacio desde la geometría, entonces yo creo que uno sí ve mucho, que ve a ese flaco. Yo me acuerdo a vos decirlo de siempre y bueno también he hecho observaciones en ese sentido. Esto de poder ver que entiende, poder interpretar desde la gráfica que es lo que entiende, porque básicamente es eso lo que hacemos. No sé hasta qué punto todos los docentes pueden reflexionar acerca de esas condiciones. Yo me acuerdo que eso vos siempre hinchabas mucho con, el tema de, si está en condiciones de pensar el espacio para los años siguientes. No si hizo bien el dibujito o no lo hizo bien. Es muy difícil ver que es lo que piensan las otras personas, pero yo creo que hay un acuerdo general de eso que es necesario, que es y está bueno hacerlo así. (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Establecida la difícil zona del límite de cumplimiento de objetivos no está todavía confirmada. Faltan dos instancias todavía: primero observamos los trabajos que prosiguen en la escala, cercanos al tres. Luego analizamos los trabajos con los valores mínimos. Retornamos a la zona límite y determinamos tres grupos: los que inician el primer escalón de trabajos ya promovidos, el grupo de estudiantes que por su rendimiento en el TPF y su proceso anual están muy distantes de una calificación suficiente por lo cual son desaprobados y un grupo reducido de casos que van a un recuperatorio final.

## Recuperatorios

Proponemos distintas instancias de recuperación parcial, durante el proceso. Como ya hemos dicho, cada serie incorpora los conceptos y habilidades aprendidos la serie anterior y los pone en un nuevo contexto junto a nuevas competencias y a otro nivel de complejidad.

Además de mostrar la importancia de un aprendizaje profundo, según Camilloni (1998, p. 161) el docente debe "ofrecer oportunidades reales de recuperación en relación con tareas en las que el alumno hubiera mostrado tener dificultades, eliminando el carácter definitivo de las desaprobaciones iniciales".

En el proceso de aprendizaje hay un sentido de recuperación de aprendizajes no completados y de reafirmación. Sumado a esto, desde lo formal, se solicita a los estudiantes con trabajos no aprobados, la presentación de láminas extras en este nuevo contexto. Este trabajo es la actividad de recuperación de Serie. Al finalizar el año junto a la entrega final, el estudiante que tuviera aun en ese momento, actividades de series sin recuperar, debe presentar esas láminas en el contexto del TPF.

> Yo nunca hice recuperatorio cuando cursé, pero los chicos siempre preguntan mucho: "¿qué es el recuperatorio? ¿Nos van a tomar un examen?". Les digo, "no chicos, lo que tienen que hacer es lo que aprendieron la serie anterior, desarrollarla mejor en lo que están haciendo ahora (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

La secuencia culmina con una posibilidad brindada a casos excepcionales. Son aquellos que una vez evaluados el TPF presenta incoherencias en relación a la producción de proceso. Con procesos anuales establecidos en una línea de aprobación, la información

suministrada en el material de fin de año es escasa o muestran errores característicos de dificultades en la comprensión de la espacialidad requeridas. Estos casos estarían sintetizados en una calificación de valor 3 (tres). No está con gravísimas expresiones manifiestas de la dificultad de comprensión o ejecución, ni hay suficientes elementos para proyectar un guiño de superación de los niveles mínimos impuestos. Este grupo de estudiantes dispone la posibilidad de un Recuperatorio.

> El recuperatorio me parece genial, es una posibilidad más para que el alumno pueda demostrar que realmente fue un error, o por cosas que se juntaron. Lo veo satisfactorio que el profesor, el docente, le dé una oportunidad más, creyendo que el alumno realmente aprendió, que fue un error no previsto o algo que no le quedó totalmente claro. Y que, el mismo alumno, para ir a ese recuperatorio, se preparó para poder llegar al nivel de sus compañeros que pasaron de curso (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

> En la recuperación de los dudosos creo, que para el que tuvo errores de comunicación pero se veía como bosquejo de que algo, más o menos estaba aprendiendo los conceptos, le va a servir, porque puede terminar de dar una vuelta de rosca. Pero al que no terminó de aprender los conceptos y no hay una instancia de encuentro teórico para aclararle las dudas que tenga, no sé, no hay un particular por ahí que te enseñe, te enseñe forma o lo que damos. Entonces ese va a quedar en pelotas por más, que este dudoso (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

> Algunos alumnos no van o no lo pueden hacer. Está buena la opción del recuperatorio sobre todo en una materia como la nuestra que tenés que cursar todo el año, porque no sabés lo que le puede pasar a los chicos. Por ahí tuvieron un muy buen año, a fin de año consiguieron un laburo y no lo pudieron cerrar. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> El recuperatorio es para personas que nos daban dudas. Para esas personas sirvió, pero hubo otros conflictos con otras personas que se sintieron afuera. Por más que tengas las pautas claras, que era en el caso que tenían buen año y no llegaban con el trabajo final. Pero me parece que las personas no entienden, que eso lo hacemos también, porque suponemos que pueden llegar a aprobarlo (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Revisar su aprendizaje, sus errores en un proceso sin supervisión, se le ofrece solo al estudiante que suponemos está próximo a una resolución satisfactoria y que durante el proceso anual ha demostrado cierto nivel de aprendizaje, compromiso y responsabilidad hacia las instancias ofrecidas.

Durante las fechas de examen de la semana de marzo, la cátedra ya está reuniéndose en encuentros de la misma duración y días que en la jornada habitual de clases. Esa semana se cita a los estudiantes. A fin del año se le ha hecho una devolución detallada, marcando aciertos y errores. También ha podido observar la exposición con los mejores logros. Solicitamos que el alumno, complete o rehaga el trabajo según las mejoras que interpreta que modifican el resultado a un nivel de logro superior.

> En el final, aquel que estábamos diciendo que no sabemos si desaprueba o no, vuelve a tener esa instancia (con su trabajo). Que lo presente y cuente que aprendió que no aprendió, como le fue. Es un trabajo que le serviría a ellos y nos serviría a nosotros para esto de la reflexión sobre lo realizado. Cuando a veces no es espontánea, ayudar a dirigirla, a darse cuenta de cosas que por más que uno hable, hable y hable. Casi siempre que hemos dado esa opción, tiene que ver con el eje sistémico. Tenemos

> dudas con respecto a ese eje que sabemos que tiene que estar consolidado para pasar a segundo año. Cuando por alguna circunstancia, hay algo que no nos cierra o no podemos verificar en el desarrollo de la entrega. Entonces, hasta ahora que lo hemos hecho, ha sido con aquellos con los que tenemos dudas, con los que hay dudas en ese eje, nos planteamos el problema. Me parece correcto que creemos la instancia de recuperar. No quedarnos con dudas o con la posibilidad de cometer una injusticia cuando algo pasó que no lo podemos evaluar en ese momento. Hemos tenido después de un recuperatorio, casos en los que verificamos que el eje no estaba consolidado, y en otros casos que sí, que habían sido cuestiones de tiempo, de faltas de comprensión o de haber puesto la energía en otros ejes, y no haberse preocupado por ese o no haberlo entendido. Entonces, esas instancias que hemos puesto, a mí me parece que valen (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Se resuelve en un seminario de uno o dos días. El lunes los recibimos explicándoles el procedimiento. Les damos un ejercicio para solucionar en dos etapas. Una morfología sintetizada que debe resolver en todos los sistemas gráficos que se trabajan en ICVA. El primer día ejecuta algunos. Si supera esta etapa, el segundo día realiza el faltante que suele ser la perspectiva de esa morfología simplificada. Disponen de tres horas cada día, trabajando en el taller. Pueden consultar su material de apoyo y realizar algunas consultas a los docentes. Estamos instruidos para resolver dudas, ofrecer nuevas miradas de una etapa que los bloquea, pero no realizar resoluciones parciales gráficas sobre ese producto. Realizamos un coloquio final. El estudiante presenta su TPF actualizado y explica los errores que observó y sus modificaciones.

Los objetivos son múltiples. El estudiante siempre aprende. Puede confirmar que su comprensión lo habilita para el nivel siguiente y se da la asignatura finalmente promovida. Esto ocurre en un porcentaje bajo, pero para todos la experiencia igualmente es sumamente satisfactoria. Los estudiantes que no aprueban, ellos mismos van gestando en este proceso final, la noción de las dificultades que tienen en aspectos que todavía por sus tiempos no han llegado a comprender. Esta resulta en un buen resultado, la aceptación de las limitaciones propias, es otra ganancia del recuperatorio. La agresión, frustración y otros sentimientos negativos disminuyen en un nuevo nivel de comprensión de las dificultades.

> Los que más van a recuperatorio porque son así como de 6 en todo el año y el tema es el trabajo (con bajo nivel) o porque esté incompleto o porque presenta errores de sistema. Más que nada me parece que son temas de completamiento. Porque si tiene cosas, un error muy grosero pero que igual decís "no, tiene que desaprobar", pero no lo podés desaprobar porque tiene un año fantástico, ahí lo estás matando. De todas maneras fue muy baja la aprobada de esos. Por lo general, eran sencillos los ejercicios. Creo que sí, que lo resuelven, para esa persona sí. Y para otras personas termina de cerrarles. Les planteamos ejercicios más cerrados, que no entra lo morfológico. Es un ejercicio de resolución, entonces les queda más claro que no lo pueden resolver. En cambio en lo morfológico siempre está dando vuelta eso que no se sabe si es la forma, si lo quiso dibujar así, si no supo. La situación para recuperatorio da, porque al revés, después tendría la duda, si logra el ejercicio, "¿Qué hago?, Te voy a aprobar con todo el resto negativo?". Ya sé que no te voy a aprobar porque creo que se necesita un cambio para la asignatura y para que puedas cursar la carrera, en la actitud en general (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).
>
> El asunto es si a fin de año vemos algo que nos genera la duda .Si a fin de año está de 4 o para arriba aprueba, no nos formulamos dudas con el año. O porque presenta algún

> error muy grosero que nos dan dudas. ¿Qué le pasó por la cabeza para creer que esto se resolvía de esta manera? Entonces, sacame la duda. Sirve en general, no sé, 1 de 5 puede llegar a aprobar. Pero los que asistan a ese recuperatorio ellos mismos dicen "no puedo resolverlo". Les sirve al que aprueba y le sirve para los que no, el darse cuenta de que no lo vieron. En aquel alumno que desaprueba, vemos por lo menos tres cosas. El trabajo final presenta gruesas dificultades, el año demostró que cuando afrontó los trabajos parcialmente no pudo resolverlos y a su vez, tiene una actitud poco predispuesta a aprender o a intercambiar y aprovechar para aprender junto con otro. Si esas tres situaciones ya se dan, parece que es una pérdida de tiempo, el recuperatorio. Porque no va a aprobar. En ese sentido también sería muy injusto que esa persona apruebe por un ejercicio geométrico solo en relación a los que cumplieron con las otras cosas todo el año. Aclara que a ese no le puedo dar la posibilidad de que apruebe por un recuperatorio. En cambio al otro, el que cumplió con al menos dos de los aspectos y tiene un trabajo que casi llega, entonces si. Si tiene buena actitud, o es de aprobado en todo el año y viene más o menos bien. Saber que no da para aprobar pero que nos genera esta duda que sabemos que tampoco es el desaprobado claro (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

> Y la otra que me parece también, es que capaz cuando el que va, va a recuperar va y se da cuenta que no sabe. Me parece que por lo menos no tiene el enojo, reconoce que no sabe. También sirve mas para ellos, para la actitud o para entender, que para aprobar. Tiene que estar, pero nosotros sabemos que en general no es para que haya más aprobados, es para que haya un tipo de aprendizaje y comprensión de la situación de parte del estudiante que otra cosa. También para quedarnos tranquilos, porque yo siento que los que ponemos en esa situación, es porque lo que tenemos a la vista nos genera dudas. Hay algunos 2 que estamos seguros, son 2 y 1 son esos porque fueron todo el año así y el trabajo es así (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).

> Problemático, ¿por qué es problemático? No es problemático, si el chico tiene todo desaprobado. La verdad, me parece que hay que hacerlo. Porque le fue mas o menos bien o rasguñó todo el año, pero vos tenés dudas de si podría haber rasguñado el trabajo final, porque tuvo un problema. Entonces lo hacés venir y lo recupera. El resto, ya viene por parte de ellos la cuestión. Uno me acuerdo que había sido un problema, que había tenido algún problema particular él, entonces por eso no llegó. Viste cuando te pasan esas cuestiones que viene bien todo el año y agarran un trabajo y entonces no llegan al final y vos le das la posibilidad y se recupera. Muchos no vienen, ellos mismos lo rechazan. Ellos mismos porque no pueden. Más que nada que el estudiante se dé cuenta. En realidad yo creo que hasta el mismo lo sabe. Habrá alguno que te lo discute pero después la mayoría sabe que no le dio para más. El problema es ese, que está ahí al filo y vos no sabes que haya tenido un problema particular, a veces no te lo dicen (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

El recuperatorio resuelve dudas de los estudiantes y nuestras. En esa fecha habrá alguien que quedará reprobado por ausencia y no hacer uso de la posibilidad, alguien que estará reprobado por no haber podido resolver la situación problemática planteada y alguno que si habrá superado las dudas que a la cátedra tenía acerca de su comprensión y por lo tanto promueve la asignatura.

Los desaprobados de la evaluación general de nivelación, cuentan con un gran consenso. Si estuviera una resolución divergente, con opiniones desencontradas, pasa al grupo de recuperatorio. La decisión de promover o no la asignatura es muy importante para la cátedra y también resolverla dentro de parámetros que nos den tranquilidad.

> Si está desaprobado es porque hay consenso que tiene que estar desaprobado. No es solamente un desaprobado. Uno siempre trata de mostrar los aspectos positivos de los trabajos, por ahí por esto que uno reconoce el esfuerzo, pero también está el tema de la actitud de los estudiantes (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Lo que pasa es que, cuando no aprueban, entramos al problema en tantas instancias, y lo vemos de tantas maneras, y si no ha llegado a resolverlo, puede ser porque le faltó tiempo o le falto madurez. El hecho que vuelvan a la misma cátedra, y un alto porcentaje de los chicos que hemos desaprobado vuelve a la cátedra, también al otro año, han tenido un desempeño de bueno a excelente. Termina en un alto porcentaje dando la razón, que necesitaban un poco más, que había que volver. Yo lo asocio de manera gráfica a la planilla. Es verlo de muchas maneras, de distintas perspectivas, poniendo el acento en distintos ejes, mirando el desarrollo del año, verificando el proceso, conversando con los otros docentes. No desaprobamos porque nos pasó por la cabeza, o no nos gustaba la cara, eso lo tengo clarísimo. Yo ingreso a la cátedra cuando todo este mecanismo estaba bastante aceitado. Y ver en los chicos la reflexión al otro año, y que nos vienen a decir "sí, la verdad es que lo necesitaba, no lo había comprendido". Entonces, las posibles dudas que tenía al principio cuando recién entré a la cátedra, se me van. Con los años he comprobado que está bien lo que hacemos, que hasta ahora, los que hemos desaprobado ha sido con razón, que funciona bastante el método (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Todas esas instancias (de evaluación) hacen que esa pequeña nota del final pase por un montón de filtros que hace que vaya la nota justa. El estudiante se lleve la nota bien evaluada. Evaluada por un montón de gente, porque finalmente todos los trabajos se terminan viendo por todos. Termina siendo súper tamizado y tamizado y tamizado. Y si hay algún error en algún punto, en el tamiz que le sigue se puede corregir (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

El trabajo conjunto de nivelación no es poner al conjunto total en un mismo nivel arrasando individualidades y allanando hacia arriba o hacia abajo. Es establecer diferencias sustentadas en acuerdos de semejanza. Se han establecido entonces los acuerdos de nota del trabajo práctico final que involucra la presentación final y su proceso inmediato de secuencia didáctica, hemos considerado el proceso del año en aspectos actitudinales conceptuales y en relación a sus calificaciones. Cumplidos el sistema de abordaje, hemos establecido la zona límite de aprobación, los posibles recuperatorios, los estudiantes con trabajo y proceso insuficiente.

## Sentimientos en la evaluación general

Volvimos a la zona límite y comenzamos escalón por escalón a definir cada nota hasta los estudiantes con calificaciones sobresalientes. Antes de proseguir con las instancias de exposición y devolución de trabajos nos concentramos en algunos sentimientos experimentados en esta etapa. Por un lado es un lugar de acuerdos.

> Creo que participan todos bastante activamente. Hay algunos que se descuelgan, por momentos (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> Hay un acuerdo en el momento pero no quiere decir plena coincidencia. Uno está teniendo como medio punto de diferencia en la cabeza que te genera una duda. Pero hay que definir el entero y la nota final que está, esta puesta, a conciencia. Hay tranquilidad de conciencia de la nota (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

> Entonces esos escalones quedan claros, pero para llegar a ese proceso que parece tan claro, están todos estos tamices. Un montón de acuerdos, un montón de pasos en donde hay acuerdo para asignar, a que cada uno, una nota (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

Los acuerdos transitan por fundamentaciones que a veces exceden el contenido y se tiñen de modos exaltados.

> Me da la sensación que por momentos aparece una situación de pelea, en el argumento. Un poco agresiva: "¡No, pero esto y este!", como si el error fuera algo terrible (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

> A veces es un poquito agresiva. La certeza es terrible. A mí lo que me impresiona es la certeza. Tanto para lo bueno, es más fácil aceptarlo cuando es bueno. Pero cuando es malo, es dura la cosa. El ataque se ve más con las personalidades, que por la metodología, me parece (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> En ese momento además de relacionarse un trabajo con otro, ahí es donde me molestan los comentarios, (despectivos) sobre todo ahí (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Me gusta también la actitud que empiezan a mostrar todos cuando van mostrando cosas, van evaluando. Incluso, te sorprenden, cosas. Me gusta para bien y para mal, o sea, a veces, "¡no! eso no puede ser un 8, no, un 8, ¿no! para mí es un 6". O al revés, "¡no! eso es un 10, qué, le pusiste un 8" (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Poder trabajar en estos espacios implica desarrollar la tolerancia y debemos aprender de la convivencia en el disenso. Aprender a escuchar y aprender a decir. A objetivar sin culpa el resultado.

Algunos resultados de los trabajos de los estudiantes, comparados con las expectativas que se han formulado, resultan desalentadores.

> No negativo, pero si frustrante. Siempre hay alguno al que vos le habías puesto más expectativas. Me frustra cuando ves el lado uno. Todo lo que fue la devolución y que en el último momento cambiaron, hicieron cualquiera, eso me frustra. No es que me frustre, me deprimen esas cosas (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Por ahí nosotros tampoco esperábamos que se sacara esa nota porque era un alumno que venía bien, pero bueno falló. Hubo algún lado en que hizo un quiebre. Uno lo hace, pero te pasa más que nada en aquel que realmente hizo un quiebre que no esperábamos ni nosotros ni él, ni el alumno (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

Las evaluaciones están plagadas de proyecciones. Se tiende a anticipar sobre el producido del otro. Cuando no hay coincidencias, la experiencia es aflictiva.

La evaluación general conjunta es una actividad que también destaca sentimientos positivos de afecto, empatía, seguridad, satisfacción.

> A mí la escalera siempre me tira para arriba, más que nada por afecto y y positivismo. Lo de la escalera está bueno (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Esa escalera me parece fantástica porque cuando ves cada una de las pilas, te queda bien claro que es qué (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).
>
> Es algo en donde yo siento: mucha satisfacción. Porque son muchos trabajos en donde acordamos (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).
>
> La escalera es necesaria, bueno vos decís este es un 6, ¿es un 6? Yo creo que si uno tiene que tener algo es duda, no certeza (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

La duda también. Si se transforma en interrogante, puede ir seguido de aprendizaje.

## Tiempos

Transcurrieron quince días de evaluación. Algunas observaciones tienden a mostrar un tiempo acelerado:

> Muchas veces pasamos demasiado rápido los buenos trabajos (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> A veces salteamos o apuramos algo de esos procesos. Ya los tenemos tan naturalizados que no los valorizamos. Por corregir o por entregar rápido, porque qué sé yo, que hay que entregar el taller, o no sé porque. Me parece que a veces hacemos esas cosas, nos confiamos mucho en que todos tenemos la misma opinión. Pero me parece que habría que tomarse esos tiempos, para hacerlo y hacerlo bien. Como cuando corregimos y llegamos con la lengua afuera a darle la nota a los flacos. Ese es un tema que corregiría. Tomémonos, hagámoslo un día antes si queremos estar tranquilos para dar la nota (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

El hallazgo de un periodo óptimo resulta dificultoso.

> Trato de buscar el equilibrio entre lo angustioso que parece ser buscar tanto tiempo para destinarle a la materia y el punto en donde me quedo satisfecha con el logro. Esto que decís, del tiempo. Están todos corrigiendo entregas, de esta y otras materias, terminando el año. Antes también con las cosas de los hijos. Resulta ser un tema complicado el tiempo para dedicarle (R. Soprano. En entrevista M. De Schant, noviembre de 2015).
>
> Muchas veces me pregunto, entre la cantidad de días o horas que le podemos dedicar a juntarnos para hacer las evaluaciones, donde está el punto en que vos como docente te sentís cansado de ir tantos días o te sentís satisfecha de haber cumplido con las horas y el detenimiento que te parecía ¿hay un punto que sentís que te parece mucho, hay un punto que no te da lo mismo venir al día siguiente para corregir más? (R. Soprano. En entrevista A. Azpiroz, noviembre de 2015).

El tiempo destinado es mayor al que habitualmente se le brinda a estas actividades en otras asignaturas. Pero pareciera que es finalmente el adecuado.

> Por ahí hay gente que no está acostumbrada a hacer una evaluación o que lo evalúen, chicos de primer año, sobre todo. Les contás como evaluamos y se quedan sorprendidos, porque no piensan que es tan así, piensan que es más rápido. Incluso cuando entregaron los chicos te dicen: "¿volvemos en un rato?". Nos mirábamos todos nosotros, nos miramos y decimos: "¡no, flaco! Tenemos que ponernos a corregir, a mirar todo lo que hiciste, verificar que hiciste bien el sistema, que pusiste, que hiciste los render, que la maqueta sea con relación con lo que entregaste en las láminas". Los flacos se sorprenden de que vos no le puedas decir la nota en dos horas. Y eso a mí me parece justo, es un gran laburo para nosotros, pero me parece que es el laburo que

> tenemos que hacer, que amerita con el producto que hacen los chicos en el año, o en cualquier serie, me parece que es así. (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).
>
> El trabajo final en general nunca me resulta de más, me resulta que es el tiempo justo que necesito para corregir. No me parece agregar mas días. En eso me encuentro que hemos tenido el tiempo necesario para corregir. No me parece que necesite más tiempo (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> Yo he ido cambiando con el tiempo. Uno tiene esta flexibilidad de horarios en el funcionamiento cotidiano, está implícito. Hay momentos donde hay que destinarle el tiempo necesario. No tiene horario esto, eso es así. Si yo le tengo que destinar todos los días veinte horas al trabajo es porque estoy haciendo mal mi trabajo, y si le destino menos de ocho horas es porque me estoy haciendo el chanta. Como decía Pablo "Tenés días boludos", y días más pesados. Yo lo asumo así, cada trabajo tiene su particularidad. Tiene esas cuestiones, a veces tendrás que hacer un sacrificio y a veces tenés un beneficio (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

Pareciera ser que el tiempo asignado encuentra un equilibrio que nos representa, sin caer ni en un exceso ni en la resolución rápida, un tiempo que nos deja satisfechos con las decisiones y sus fundamentos.

La promoción se resuelve siempre a partir de una decisión y lleva implícito un juicio de valor. "El régimen de promoción que se establezca debe dar a este acto la mayor explicitación pasible, de modo de garantizar la transparencia y la justicia de la decisión" (Camilloni, 1998, p. 175). Esta especialista diferencia tres maneras de calificar según los criterios: una contrasta las realizaciones del estudiante con sus propias posibilidades, otras lo hacen con un patrón ajeno a él: el rendimiento de sus compañeros (una norma) o una pauta establecida por el docente como objetivo a alcanzar (un estándar). En un sistema que referencia la calificación a sus dotes y a su esfuerzo, las calificaciones de dos estudiantes, uno voluntarioso que logra superar sus propias dificultades, y otro inteligente pero indolente, ya no serían semejantes en el caso de realizaciones iguales. Si hubiera medio de calcularlo cuantitativamente, el alumno esforzado obtendría mejor calificación. Dice también que "se puede sostener que sería conveniente utilizarlos en conjunto, con el propósito de mejorar las apreciaciones parciales y de no perder información útil para el docente y el alumno" (1998, p. 150). Este sistema permite combinar las ventajas de ambos criterios y manejar simultáneamente los dos sentidos, objetivo y subjetivo. Camilloni destaca a seis regímenes de promoción: calificación promedio, logros mínimos exigidos, examen final, sin examen, puntajes derivados y portafolio.

Manejamos una escala de cuatro grados: a) su proceso y actitud es negativa por lo cual no promueve ninguna suma de ningún tipo de valor a la calificación obtenida en el TPF y si tuviera algunos centésimos menores al valor entero inferior, esos centésimos se pierden hacia el valor menor de la escala, b) su proceso y actitud es relativamente neutra pero permite adicionar centésimas para que alcance el nivel de redondeo superior en la escala de calificaciones, c) el proceso y actitud positiva es valorada para adicionar un punto más al resultado del TPF y D) su actitud es destacada positivamente y mantenida en esos valores sobresalientes en todo el proceso por lo cual está habilitado en estos casos excepcionales a obtener un punto entero y algunos centésimos por lo que aumenta en más de un punto la calificación final en relación a la nota inicial propuesta en el TPF.

Camilloni (1989, p. 151) plantea una asociación analógica y práctica entre la enseñanza y un sistema de fuerzas como un sistema dinámico, proponiendo que:

> El aprendizaje escolar debiera ser conceptualizado a los fines de su medición como magnitud vectorial en el marco de la evaluación, representándose los progresos por segmentos o semirrectas con dirección, y no sólo por sus valores numéricos asignados en instancias puntuales aisladas entre sí.

En la escalera E1 y E2 el trabajo del estudiante es evaluado mediante criterios, previamente acordados y finamente establecidos. En la E3 el trabajo del estudiante es evaluado comparado con los logros realmente alcanzados por otros pares ese mismo año con las mismas condiciones y en la E4 consideramos el rendimiento que podría esperarse de él en condiciones conocidas a modo de vector que deja constante el logro alcanzado o lo incrementa.

Las notas parciales orientan al estudiante en su proceso permitiendo adecuar el aprendizaje de esas etapas a cualquier oportunidad durante el transcurrir del ciclo.

Utilizamos los promedios como caracterización ambiental del proceso, orientadora, no como método de obtención de la calificación.

Los niveles mínimos para su aprobación son fijados de manera general, por el plan, de manera próxima por la propuesta de cátedra y de manera precisa en el establecimiento anual del rendimiento mínimo aceptable.

El trabajo Práctico Final está diseñado de manera tal que permita apreciar en síntesis el aprendizaje logrado por el alumno a lo largo de todo el curso, con un alto grado de validez de contenido y de validez predictiva. En cierto sentido tiene características de examen final, en cuanto a aspectos positivos. Si bien es una instancia que debe superarse indefectiblemente para promocionar, se desarrolla en un periodo extendido de tiempo y no en una situación breve, están menos viciadas por la emergencia de factores circunstanciales. Su integración de los aspectos anuales y siendo la máxima complejidad formulada, tiene el valor que "permite evaluar de manera completa, no parcelada, el dominio alcanzado por el alumno sobre el universo de los contenidos de la asignatura" (Camilloni, 1989) propio de un examen final. Se consideran criterios pero hay una "apreciación global del aprendizaje del universo de contenidos que se debe tomar como unidad" (p. 163). A su vez aporta la influencia que ello tiene sobre el aprendizaje que, consecuentemente, hacen y harán los estudiantes en el proceso, desde la perspectiva del establecimiento de relaciones entre las partes y del desarrollo de la capacidad de construir una visión integral de los contenidos.

Suponemos un régimen de promoción mixto. Por un lado es un Régimen de promoción por logros mínimos exigidos en tanto "se establece sobre la base de la exigencia de un cierto rendimiento mínimo preestablecido en todas las competencias determinadas como significativas para la promoción" (Camilloni, 1989, p. 160). Considera el análisis del cumplimiento de cada tarea en tanto indicadora del logro de la o las competencias correspondientes, las cuales no pueden ser sustituidas por otras competencias distintas. El propósito es garantizar que el estudiante haya alcanzado todos los saberes que se consideran necesarios. Por otro, al considerar el proceso del año y el TPF como parte del proceso, su validez y confiabilidad son mayores al emplearse complementariamente, mostrando cierta correlación con aspectos del Régimen de promoción por puntajes

derivados al ser "construcciones de los evaluadores que indican los niveles que se ha demostrado que los alumnos pueden alcanzar de manera efectiva". Esto en una instancia de adaptación entre el nivel de logro establecido en los objetivos de aprendizaje propuestos a priori por el docente y la institución, en la situación real de ese año, afectada por un vector que ocupa a ese estudiante en particular.

En relación a nuestra propia experiencia:

> Nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico y los hechos, los procedimientos, las reglas, las teorías son estáticos (Shön, 1992, p. 36).

En este capítulo nos sumergimos a uno de los momentos más intensos de la evaluación en la asignatura: diferentes escaleras que relacionan pero no igualan, el modo de considerar el proceso aunque en este trabajo este específicamente recortado al momento de la evaluación final, el concepto, la migración de experiencias a otras cátedras diseminando cambios y adaptaciones. La metodología de abordaje por la zona limite que se reformula anualmente y se ajusta a los cambios contextuales específicos. También analizamos instancias de recuperatorios y los tiempos dedicados a tan intensa actividad. Nuestro aprendizaje, nuestras reflexiones sobre la práctica.

Nos acercamos al final del trabajo donde describimos y analizamos el próximo contacto del estudiante con su trabajo ya evaluado. La exposición de trabajos, los modos de devolución del resultado y del material.

# Capítulo 8: Exposiciones. Intercambio y aprendizaje.

Venimos compartiendo el sentido de una evaluación vinculada al aprendizaje de los estudiantes y de los docentes. De los estudiantes, a partir de los productos de otros y de los propios, de los docentes a partir de lo que está formulando como propuesta de trabajo y de su actuación particular. Como dice Álvarez Méndez:

> La evaluación debe ser invariable y constantemente formativa y continua: el sujeto debe aprender con ella y a través de ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o con la intención de mejora en el proceso educativo (2009, p. 24).

Aunque en este párrafo circunscribe a la devolución del profesor al estudiante, nosotros lo ampliamos al conjunto de integrantes del binomio, observando el beneficio que obtiene el estudiante y el docente de la devolución de sus aciertos y dificultades, pero también en similar proceso sobre el docente y sus acciones. Esto va acompañado de una actitud reflexiva vivida desde el docente y ofrecida al estudiante, en cuya base está la comprensión de contenidos valiosos de conocimiento. Celman (2009, p. 19) sostiene que "Es en la evaluación en donde, de una manera más rotunda, se puede abrir el juego y posibilitar la reflexión, el juicio crítico, la toma de decisiones, la opción entre múltiples sentidos". En el mismo texto recupera "la formación de pequeños grupos de estudiantes con el fin de que intercambien apreciaciones a partir de poner en común sus producciones y la inclusión de los aportes de los profesores a este intercambio". Estas puestas en valor común son también una posibilidad de la exposición. "La atención puesta en la situación comunicativa abre la posibilidad del diálogo, sitúa y corporiza subjetivamente la toma de decisiones que incluye, entre otros aspectos, la adjudicación de la nota o calificación de cada sujeto" (p. 16).

El taller como metodología, como lugar de trabajo, permite convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes. Álvarez Méndez (op sit 2009, p. 30) nos propone que:

> "El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación, que será además formativa". Agregando que "sólo por esta vía el profesor podrá hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo, de integración y de colaboración". Tanto de la información del docente como "el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, sus propias competencias cognitivas y de aplicación, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que posee". En su línea conceptual afirma que "si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser en este sentido, una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación".

Autoevaluarse dice Steiman (2008, p. 139) es "poder analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros, es poder hacer un ejercicio metacognitivo, es el más

democrático de los procedimientos porque hace que participe a todos los que han estado involucrados en un proceso áulico, empezando por uno mismo.

Allen (2000) releva que además de corregirlos y calificarlos, algunos docentes realizan otras acciones como exponer trabajos o compaginar un libro, presentarse a ferias o ser publicados. Enuncia el sentido de la dimensión de esa "vida posterior" de los trabajos y se propone que éstos ocupen un sitio más importante y valorado en la práctica de los docentes.

Es por esto que tomamos la exposición en múltiples categorías. La exposición como una presentación de los productos a la comunidad, la exposición como símbolo del logro alcanzado y premio unido a la motivación, la exposición como una actividad de anticipación de los trabajos a realizar y colaborando en el aprendizaje constituyendo referentes, resultados exitosos a la vista de ese grupo académico. También la exposición como un espacio para observar a otro y poder volver a la observación a uno mismo clarificando el proceso de autoevaluación. Incluso la exposición de trabajos no centrados en el estudiante sino en la propuesta y capacidades del grupo docente para ser llevada a cabo. Dice Allen (2000, p. 34):

> Los docentes reconocen que al "exponer" los trabajos escolares están sometiendo a escrutinio, ya sea para recibir alabanzas o críticas, su propio trabajo de planificar, enseñar y calificar. Junto con el manejo de la clase, las habilidades del maestro para llevar adelante su tarea son un componente fundamental de su identidad profesional.

La actividad evaluativa puede sostenerse en una actitud extrema de medición y sanción; en una postura más conciliadora de aprendizaje a partir del error, pero también puede aspirar a la satisfacción. Álvarez Méndez (2009, p. 24):

> Resalta los propósitos positivos considerando que "en esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, una garantía de éxito –no confirmación de un fracaso- y un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña".

El proceso de evaluación debería enarbolar los valores de la satisfacción en el logro del aprendizaje, no solo por cubrir las expectativas del aprendizaje que el docente se puso u otro fijó, sino por notar el estudiante mismo su propia evolución. Y pocas emociones podrían ser superadora de esta motivación. No solo detectar elementos vulnerables o factibles de ser optimizados. La autoevaluación implica también la satisfacción de la valoración del logro. Reconocer los logros, identificarlos, también brinda mayor posibilidad que los cambios avancen a situaciones de mayor éxito. La penalización por errores cometidos en el proceso es una función añadida que no tiene que ver con esta visión constructiva del proceso educativo.

En este capítulo nos hemos centrado en la exposición como recurso de evaluación formativa. Comenzamos por los eventos vinculados al cierre de ciclo, la Expo final. Abordamos también otras situaciones rescatadas del proceso. La Expo inicial, La Exposición periódica, algunas exposiciones con actividad pautada, la Expo virtual y la Exposición anual de la FAUD. Estas favoritas, acciones recuperadas, las presentamos sucintamente ya que cada una tiene sus objetivos, estrategias, productos, resultados. Es

un acercamiento vinculado al aprendizaje sobre la mirada de un producto propio o ajeno y a la evaluación formativa, la evaluación para aprender.

## Ya está anunciado: Entrega de Notas y devolución de trabajos.

En general, el mismo día de la devolución de notas y TPF, hemos estado trabajando intensamente, finalizando algunos valores de la nivelación a Taller general. Los docentes organizan sus trabajos en los tableros de almacenamiento, intentando sistemas que permitan una rápida devolución. Muchas veces el modo, es la ubicación del propio autor que reconoce rápidamente las maquetas que ha producido, y eso lleva inmediatamente a localizar el sobre que se encuentra debajo de ellas.

El reencuentro con los estudiantes fue anunciado en el blog académico y en el sitio Facebook. Día, hora y lugar. Algunas palabras más. Entrega de notas, devolución de trabajos y Exposición.

En general el profesor adjunto, a veces el Jefe de trabajos prácticos, repasa la planilla de doble nota: nota de Trabajo Práctico Final y nota de Actas, para ser ofrecida claramente a los estudiantes convocados. El JTP organiza los aspectos logísticos de la exposición final. Suele realizarse en el mismo espacio físico que el asignado para clases durante el ciclo lectivo. Los estudiantes docentes que han integrado el equipo este año, colaboran con la tarea de ir trasladando láminas y maquetas. Al menos dos pisos, varios metros, maquetas y láminas. A medida que los docentes aseguran el orden de los TPF para la devolución y sus propios listados actualizados, se suman al armado de la muestra final.



*Figura 46. Preparando el material para la exposición.*

Todos los años se exponen la totalidad de los trabajos retenidos. Depende de cada año, es la nota mínima expuesta. En general son trabajos de 9 (nueve) y 10 (diez) completos y los elementos sobresalientes de los trabajos calificados con 8 (ocho). La limitación es por una cuestión de espacio físico.

La posibilidad de retención de los trabajos a fines formativos, es anticipada de varios modos. Formalmente esta práctica está anunciada en el Convenio de promoción ICVA, que conoce cada estudiante desde el inicio de clases. Se explicita en la charla de presentación de la cátedra y asignatura. Pero por sobre todo, la práctica cotidiana con

trabajos de otros años, introduce la habitualidad del recurso y hasta puede convertirse en cierta meta o aspiración.

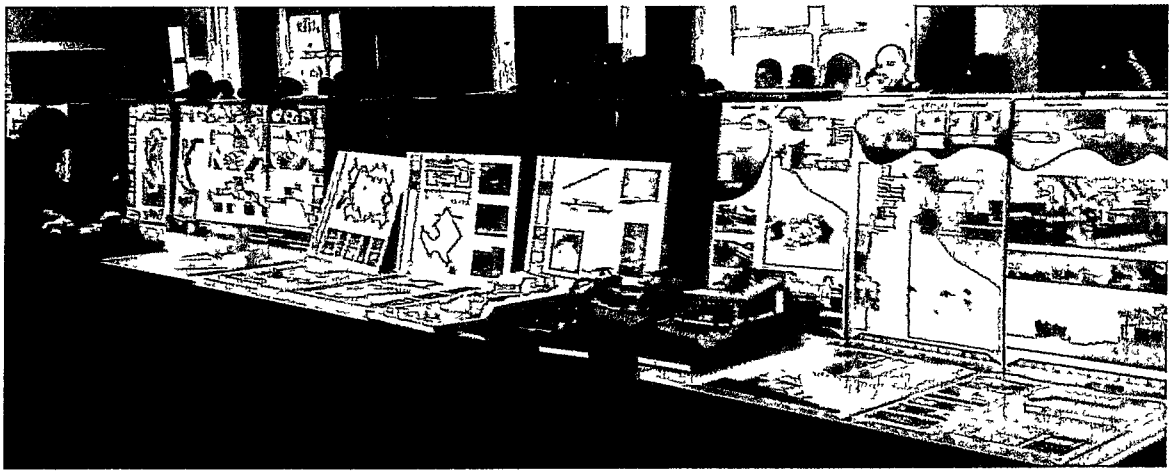


*Figura 47. Comienzan a entrar los estudiantes.*

Otra vez cierto esfuerzo físico. Subir el material. Mover tableros, levantar paneles para apoyos verticales, improvisar tarimas para exhibición de maquetas sobre los bancos. Limpiar la zona. Extraer todos los bancos de los espacios centrales a fin de favorecer la circulación. Organizar zonas de sentarse sin entorpecer el flujo cercano a lo exhibido. Imposible que sea una tarea solo de uno. Si de una cátedra.

> Siento que nos falta siempre tiempo, para quedarnos a mirarlos con detenimiento, a los trabajos que nos produjeron mucha satisfacción. Ahí la ansiedad esa de devolverles el trabajo, de mostrar lo que pudieron hacer ellos. Cuando empezamos a armar la exposición, también me gusta que todos los compañeros estén. Vamos en patota. Volviendo a mi experiencia con otras materias anteriormente, que era algo más individual: era "mi" alumno, "mi" grupo. Acá siento que es más colectiva la experiencia y cuando preparamos la devolución de las notas estamos todos ahí, dando la cara y respetando el grupo. Feedback que devuelve las notas, eso también me gusta (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Las tareas de preparación se realizan a puertas cerradas. Una vez cumplida la hora de convocatoria el acceso se libera.



*Figura 48. Estudiantes recorriendo la exposición final.*

Tatiana nos relata la secuencia de actividades sintéticamente. Lo vivió como estudiante, lo vive como docente.

> Se hace una muestra de todo lo que presentaron los chicos, del último trabajo. Los profesores están alrededor de la muestra y van mostrándoles a los chicos. Después vos das una charlar general a todos, felicitando, tanto a las buenas notas, como a los chicos que alcanzaron el nivel que ustedes pretendían (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

Y aporta otras Pedro.

> Hay dos situaciones cuando hacés las devoluciones. Primero es la situación linda, esa de siempre, cuando vos hacés el cierre. Se van leyendo las notas. A los 10 se los aplaude y eso, esa es la situación linda. Después (en la devolución) cuándo te encontrás con gente que por ahí después de todo un año de laburo, no ha llegado a resolver o llegar a comprender los conceptos, que bueno.., por lo general es duro (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

Podríamos organizar la secuencia en las siguientes actividades. La Expo final, que está armada al ingreso de los estudiantes y permanece hasta que se retiran hacia la devolución de los trabajos en el aula anterior. Realizamos una charla de conclusiones como cierre del año y la Lectura de notas. Finalizadas estas actividades, todos nos vamos trasladando al taller de almacenamiento y resguardo del material para la devolución.

## Charla a Taller

Sobre un lateral del Taller se ubica toda la cátedra. La charla comienza con la enunciación de las actividades propuestas: Charla, Lectura de notas, Expo y Devolución.

Es usual que esta devolución general recaiga en mis manos.

> Me interesa mostrarles a los estudiantes el proceso. Llevarlos a esa primera charla en marzo cuando les presentábamos la materia ICVA, nos presentábamos también a nosotros y lo que hacíamos, con la otra exposición de fondo. Me gusta llevarlos mentalmente a esa situación, para hacerlos mirar lo que les rodeaba, los TPF, lo que lograron. Resaltar el valor de lo que aprendieron. Trato de marcar los aspectos distinguidos en todos los trabajos. La maravilla de lo que está a su vista, porque esto no hay que darlo por descartado. La alegría que nos da ver el aprendizaje en aquel que eligió acompañarnos en su proceso de aprender. También agradezco esto. Les agradezco su confianza en nosotros, y el tiempo y esfuerzo y dedicación a su trabajo. Trato de fomentar esos valores, hacer explícitos sus logros. Creo realmente que la universidad es transformación social, y ellos dan aportes a este salto.
>
> Les doy también nuevamente otro panorama de las cosas que pueden realizar con nosotros. La continuidad en la docencia, el valor de su aporte no solo como actividad sino enriqueciendo la asignatura en sí. La posibilidad de las becas de investigación. De tener algún ingreso económico en un lugar en donde a su vez siguen aprendiendo arquitectura y les sirve para su vida. Las prácticas voluntarias como aprendizaje y como puerta a prácticas rentadas. (R. Soprano, memoria autobiográfica, 16 de Diciembre 2015).

Escuchan atentamente. También están cansados porque han seguido con entregas de Diseño. Están expectantes.

> Después me gusta ver la cara de los chicos que me indagan a ver cómo les fue y yo tratando de poner cara de póker (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Están ahí "¿aprobé o no aprobé?" o que nota. Por ahí "¿tengo un 9, un 10?", para ir para otro nivel de expectativa, esos no tienen ese problema. Ya saben que el aprobado lo tienen. Ya se conocen, que tienen esa capacidad, porque les habrá ido bien en el colegio, yo que sé. Me parece que no tienen esa preocupación, entonces están aprendiendo. Pero hay otros que no tienen interés. Están ahí porque no saben bien si es lo que les gusta o no, entonces, quiero aprobar para pasar de año y listo y ya está (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

La atención a los contenidos ofrecidos es variada. Están a la espera de su resultado. Hasta el 2013 la lectura la realizaba el profesor adjunto, en el 2014, comenzamos con el JTP. Las notas se leen de un listado por orden alfabético de apellidos. Se dice en primera instancia la calificación del TPF y a continuación la nota final de acreditación de la actividad académica curricular. Se avisa que aquellos estudiantes que han manifestado grandes dificultades, han sido expresamente omitidos del listado público, invitándolos a acercarse con su auxiliar docente a fin de tener un diálogo personal de los aspectos que llevaron a esta determinación.



*Figura 49. Charla general y lectura de notas.*

En la lectura de notas surgen aplausos espontáneos por las calificaciones sobresalientes o en situaciones en las que la calificación sorprende positivamente a un estudiante y a su grupo cercano.

Hay distención, en general mucha alegría. Sabiendo ya la nota, grupos se acercan nuevamente a los trabajos acompañados por los docentes. Luego nos trasladamos al aula de devolución.

## Expo final

En la exposición final hay varias categorías de elementos y situaciones observadas. La actitud de los estudiantes, aquellos que tienen sus trabajos expuestos, los que observan, los desaprensivos. Los diálogos, la posibilidad de construir parámetros y encauzar la autoevaluación.



*Figura 50. La exposición a pleno.*

**Los que observan.**

Una actitud de los estudiantes observadores de la expo es el asombro o admiración.

> La exposición final, me parece que es un cierre que completa, digamos con un moño, esto del proceso. Incluso se ve desde las primeras, que se hacen con lo que van entregando en las primeras series y ven esto. Y yo creo que ellos mismos se sorprenden de lo que fueron capaces de resolver (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Con las láminas, con las gráficas. Se quedan re contra impresionados del nivel de gráfica a lo que llegan los que le ponen más tiempo, porque muchas veces tiene que ver con eso desgraciadamente. Con la gráfica se re contra impresionan, y las maquetas. Las maquetas y el aspecto visual de la técnica, es lo que más rápido se registra. Ven las cosas que a ellos les cuesta mucho. Se fijan, por ejemplo, los que estuvieron luchando con el 3D o en una perspectiva. Decir: "¡uh, mirá que buena que quedó! Capaz que se quedan contentos con lo que ellos hicieron, pero como a ellos les resultó muy dificultoso, y fue un paso bastante importante en su entrega, después verlo ahí es emocionante (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Admirar. Causar sorpresa la vista o consideración de algo extraordinario o inesperado. Ver, contemplar o considerar con estima o agrado especiales a alguien o algo que llaman la atención por cualidades juzgadas como extraordinarias. Tener en singular estimación a alguien o algo, juzgándolos sobresalientes y extraordinarios (RAE, 2015).

> Creo que no solo lo ven, sino que hasta les produce en algunos puntos admiración. A mí me gusta cuando les produce admiración, Viste, que dicen "¡no..., mirá!". O sea, son esos los comentarios: "¡mirá qué bueno!". Y se ponen a tocar los materiales de la maqueta, se ponen a ver los renders, las láminas. A mí me gusta eso, la admiración. Porque está al lado de él. No es la admiración por alguien superior, es la admiración de: "mirá lo que hizo con lo mismo, con lo mismo que tenía yo, mirá lo que hizo" (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Estos comentarios ya nos orientan hacia otras categorías, la construcción de parámetros y el aprendizaje en la observación pura y comparada. Los procesos individuales rescatan intersticios de resolución dificultosa y permiten el deslumbramiento, la posibilidad.



*Figura 51. Admirando lo producido por uno u otro.*

Algunas conclusiones rescatan también la rememoración del estado de cansancio y la ansiedad.

> En general no sé si miran la exposición. Sí los asombra el buen lejos. Creo que eso, entrar y ver una exposición. Generalmente son trabajos que superan cualquier cosa, porque me parece que siempre son excelentes. Cuando vos ves eso, creo que hacen que ellos vean, vean en que están parados, en qué lugar están parados con una simple mirada. Pero también la ansiedad en ese momento, creo que no les permite mirar con detalle, que es lo que hay expuesto, que es lo que no está expuesto. Que en realidad hacen una pasada y se quedan esperando. Están tan ansiosos por saber su nota. En general no hay reclamos, cada uno sabe en donde está parado (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Cansancio, ansiedad, expectativa. También asombro y admiración. Y analogías, paralelismos, hacia la consolidación de ciertos parámetros comparables.

> Para comparación y aprender. Para aprender en términos de cosas, que ni se les ocurrieron a muchos, porque se le ocurrió a uno, incluso hasta el tema de la maqueta. Cuando hacemos la exposición final, obviamente rescato eso. Igual no todos, porque cuando cerramos la exposición, dan alguna vueltas y a veces nosotros tenemos que insistir: "den alguna vuelta". Porque están cansados, también quieren escuchar su nota, irse y no tienen ganas de hacer eso. Te marca el compromiso que tiene el estudiante con lo que está haciendo. Está el chismoso que se mira todo, hace todo y que son los que andan bien y está contento porque está su trabajo y además mira el de sus compañeros (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

La intervención de los estudiantes que tienen sus trabajos expuestos puede ser más próxima y participativa. También la de los estudiantes que ya terminaron los trabajos del

ciclo y no se encuentran en pleno proceso de preparación de la última entrega de "diseño".

**Los que exponen**

Entró y vio su trabajo expuesto. En un amplio espectro rescatamos, como opuestas, el orgullo pero también la vergüenza. La dificultad de verse y sentirse expuesto aunque se haya trabajado en esa dirección todo el ciclo.

> En ese momento de la exposición, es como sentirte gratificado. Después de un año de esfuerzo pero que valió la pena porque en general se ve, se ven los progresos (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Hay algunos que están con vergüenza porque está. Otros que están orgullosos, y los que no están. Hay muchos que les da vergüenza estar expuestos. Me lo han venido a decir: "¿qué me hiciste? ¿Por qué esta mi trabajo expuesto?". No sé, es algo que siempre les digo: "cuando ustedes hagan una obra, va a estar expuesta a la ciudad, así que acostúmbrense". Tengo idea que tiene que ver con la personalidad, con aquello que sienten, que es tan propio, que está ahí puesto y es una parte de ellos que se encontraron que alguien decidió mostrarlos y que tiene que ver con su ser. Son chicos muy sensibles pero que no se muestran demasiado, los que me han venido a decir eso (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Interesante en muchos aspectos Katia nos muestra la anticipación a la práctica profesional en esta acción de poner a la vista de todos lo creado, lo ideado. Esto constituye también un objetivo comunicacional que en general no está explicitado. La exposición como medio, y los trabajos de estudiantes como sustento están sumamente afianzados, quizás haya algunos individuos que se autoexcluyan de esas posibilidades.

Para la mayoría, es un éxito. Al finalizar las clases, los estudiantes suben la producción de este último trabajo al sitio FB académico de la cátedra. Una estudiante publicó:

> Y después de todo, vale la pena las noches sin dormir... Exposición de los mejores trabajos, mis láminas y maquetas entre otros compañeros también y ¡Felicitaciones! ¡Muy orgullosa de mí! Nota final y anual nueve. Gracias por tanto y por confiar en mí en esta oportunidad tan grande que me dieron. ¡Felices fiestas! A mis compañeros y a todos los que forman ICVa Soprano. (A. Ruiz, publicado en FB, 13 de diciembre de 2014).




*Figura 52. Publicación de una estudiante acerca de la exposición de su TPF.*

Las reacciones son tan variadas como somos los individuos. Solo tratamos de categorizar las que hemos identificado con mayor asiduidad, explicitadas como parte de un contexto mucho más amplio.

### Los diálogos sobre el trabajo

Tanto en el período de espera anterior a la charla general, como en el momento posterior a la lectura de notas, los docentes se muestran participes activos de la exposición. Conocen todos los trabajos seleccionados y pueden opinar de cualquiera de ellos, de cualquier indicador, aislados o comparados.

> En la expo, vas con un grupito, y van mostrando los aciertos, y van mostrando por qué ese laburo está expuesto. Porque lo valoramos, eso también termina de cerrar todo. Los flacos que quedaron con alguna duda, se dan cuenta que esos trabajos expuestos, no es que sean ni mejores, ni peores que los de ellos, si no que sobresalen del resto. Tanto sea por como hizo la maqueta, la técnica de la maqueta, como pensó el espacio, como resolvió el proyecto o sea un montón de variantes dentro de los ejes que nosotros tenemos. Eso sí, siempre, siempre dando vuelta en la exposición hablando con todos: "¿viste lo que hizo acá?, ¿viste lo que hizo allá?, ¿viste como hizo esto?, ¡qué bueno le quedo el 3D!, qué bueno ¡mira las vistas, como las armó!". Siempre comentarios puntuales y generales en relación a todo. Y siempre con los chicos que están mirando, con todos (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Los comentarios fomentan la observación, la dirigen a aspectos puntuales. La actitud nos muestra a los docentes inclusivos, interesados, orgullosos de lo producido.

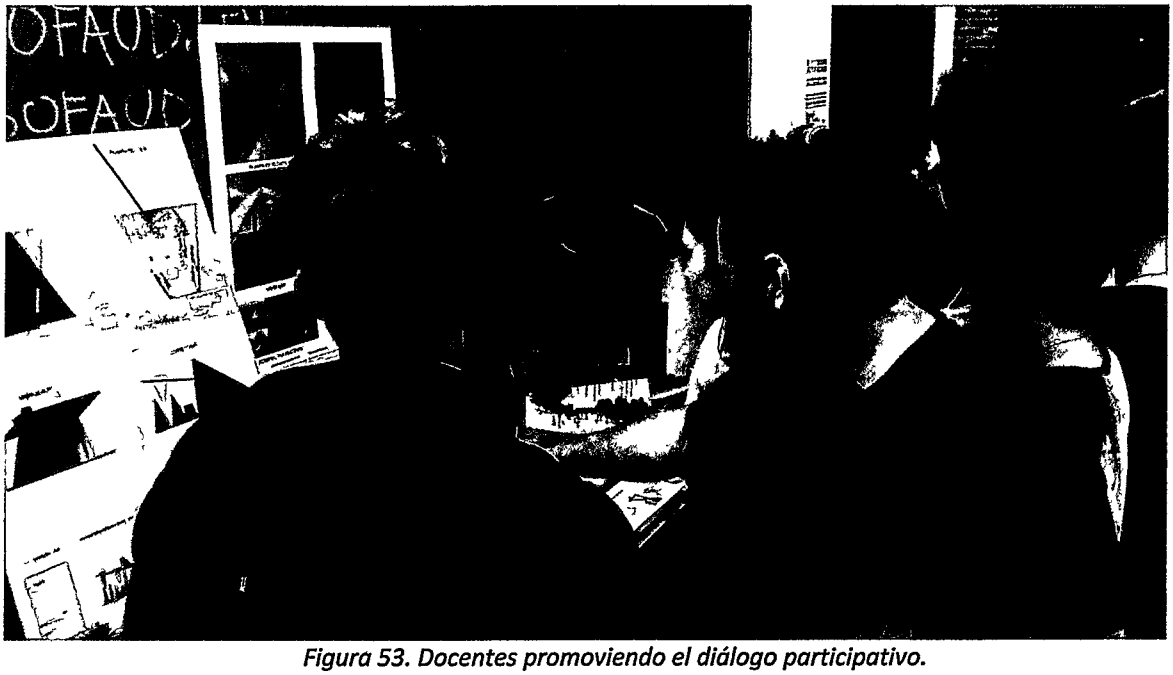


*Figura 53. Docentes promoviendo el diálogo participativo.*

La manifestación de aspectos relevantes se realiza sobre el trabajo propio o ajeno. Propio cuando, acompañado del autor, se va entablando una conversación entre la obra, el docente y el estudiante que produjo ese TPF. Es la devolución anticipada para los trabajos distinguidos y sobresalientes. Se suman otros compañeros de taller, docentes y estudiantes, en una actividad contemplativa, reflexiva, conjunta.

**Construir parámetros y autoevaluación.**

La exposición tiene también como finalidad poner a disposición ejemplos de resoluciones óptimas. Durante todo el año han tenido trabajos ejemplificadores a su disposición con habitualidad, pero estos son de ellos. Acarrean una dosis de actualidad y pertenencia diferente. En esta categoría estamos intentando profundizar en la exposición de producción de pares como un modo contributivo a la comprensión de los parámetros utilizados en la obtención de la calificación de cada indicador y de la confluencia de ellos. Y en el siguiente nivel de aspiración, como esta construcción de referencias pueda contribuir a un ejercicio de autoevaluación.

> Creo que crecen, y ya sobre el trabajo final saben dónde están parados, mucho más cerca de donde están parados. Saben cómo están, donde están, que les falta, que no les falta. Cuando llegan al trabajo final es como que tienen, más allá de que les guste o no, una certeza, saben dónde se posicionan, no siguen naif en ese sentido. Entienden la capacidad de evaluación, y sigo diciendo: "¿cuánto te parece que te podés haber sacado?". Al final, no critican la nota. En ese sentido, la exposición de trabajos sirve. Te ponen en relación de lo que vos hiciste y lo que hicieron los otros, es una manera de evaluación (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Una autoevaluación sería mucho más rica más sobre el final de año. Siento que tienen más herramientas para tener un juicio crítico, conceptual. Lo que pasa que los agarrás más cansados, más vagos y no tienen ganas de sentarse y hacer una evaluación guiada. Hacen también una recorrida de diez segundos. Lo hacía yo hasta terminando la carrera ya, agarrás y mirás medio por arriba, miras las cositas que te gustan, pero ves difícil hacer la autoevaluación (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

> ¿La exposición final colabora para establecer un parámetro de donde están las notas altas en relación a la nota que cada uno tiene?¿Ir viendo los mejores trabajos lo ayudan? En ese momento es importante la comparación, porque pensaba que quizá el 10 que lo ves brillante o el 2, el que es un desastre, es más fácil si los pones juntos. Pero comprender el tamiz, el 5, 6, 7, 8. La diferencia entre el 6 y el 7, cuando hacemos una escalera vos decís esto es un 7, esto es un 6 y vemos la diferencia después de mucho ¿Cómo hacés para aprender de esa diferencia? Es difícil ¿no? ¿Cómo hacer para mostrarle? Que sí, está bien, pero que podría haber estado mejor (R. Soprano, En Entrevista S. Ricco, noviembre de 2015).

> Hay que recurrir a algún ejemplo: "ves, vos resolviste esto, es correcto, pero fíjate que aprobaste... está bien hecha la maqueta, está bien la representación, pero vamos a un trabajo que supera el tuyo. ¿Por qué lo supera, a ver ¿vos que ves?" "Fíjate como acá se ve un criterio, cada vez que se encontró un plano discontinuo con uno continuo". Es muy fácil, eso lo ve uno que está bien resuelto y el de él no. Esto es similar pero empezás a hilar más fino. La exposición al final es buena, porque ahí ellos ven el porqué de las notas que hubo. Se puede comparar con sus compañeros, porque el taller es para eso, para que estén permanentemente interactuando (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Yo creí que la expo ayuda pero no siempre. La evaluación o la auto evaluación que hace el alumno, no es la que uno hizo para ponerle esa nota. Por ahí se queda en cosas más visibles, que se yo, la comunicación, cierto armado de la imagen. La diferencia no se ve, como lo vemos nosotros. Te podemos explicar porque esto es un seis porque esto es un diez. No sé si el alumno puede verlo (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

> Creo que (el aprovechamiento de la expo) depende de la persona, mucho. Me parece que en general los que son más grandes, que no son recién salidos de la secundaria, pueden valorar más esos momentos. Me veo a mí en esa época, decía: "claro, qué bueno que está" y me veía con los ojos así. Pero capaz no hacía el volver a mi trabajo para decir que le faltó al mío. Lo he visto en unos chicos un poquitito más grandes o que valoran mucho el tiempo de estudio porque trabajan. Que absorban realmente, absolutamente todas estas posibilidades que les damos. Me parece que en muchos casos si funciona, y en muchos casos esta bueno que nosotros también nos acerquemos: "ves, mira qué bueno esto porque tal cosa, porque tal otra, que a vos te faltó esto". Llevarlo un poco, porque la nota ya está, ya está y está todo. Llevarlo un poco al chiste pero marcarle, hacerle saber para que vuelva a su trabajo. Si le marcás una cosa quizás él ya empieza a unir todas las otras que le faltaron (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

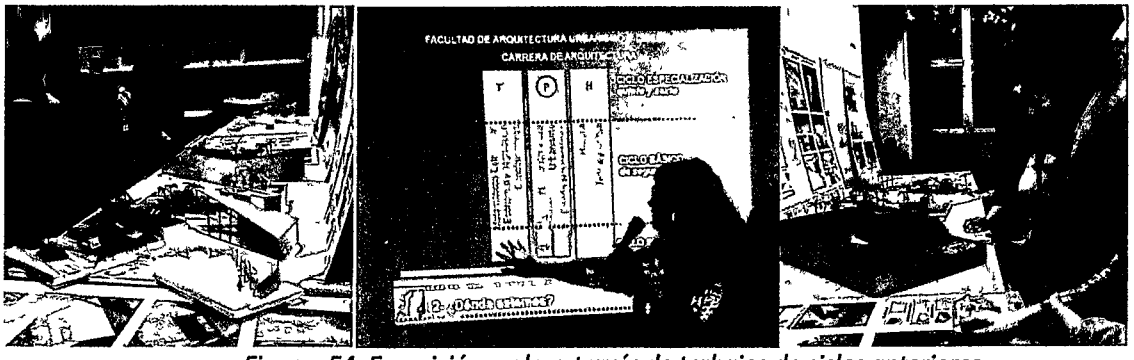
Estas reflexiones son algunas que consideramos al momento de analizar la posible implementación de una actividad de autoevaluación más guiada, como se ha ejercitado durante el proceso. No pareciera ser una oportunidad para gestionar acciones en esa dirección. La única posibilidad consistiría en una distancia temporal, posterior a la finalización de toda actividad académica y ese nuevo contexto tendría sus aspectos positivos y negativos propios.

Es seguro también que el estudiante no va a realizar el mismo proceso que el profesional, pero hay una dirección marcada.

Podríamos coincidir en que los ejemplos sobresalientes permiten al menos, mostrar una diferencia entre esos niveles de logro alcanzados y otros que cumplen en otros valores. Contribuye a posicionar en otro nivel aunque sea dificultosa la atribución propia de un nivel específico. Ejemplifica con casos reales, emergentes de las mismas consignas, en el mismo coincidente entorno.

## Expo inicial

La FAUD ha dispuesto a lo largo de su historia, estrategias para ejercer elección en la posibilidad de cátedras paralelas. Dentro del curso de ingreso o en instancias inmediatamente próximas, se ofrece por costumbre o calendario, una clase cero.



*Figuras 54. Exposición oral y a través de trabajos de ciclos anteriores.*

Cada cátedra dispone su estrategia. En ICVA hemos planteado un conjunto de diversas de actividades. La intención es la presentación de ICVA como cátedra y como asignatura. Explicamos que contenidos constituyen la materia, que se aprende, que camino proponemos, como se aprueba.

Cada integrante se asume responsable de la presentación de alguno de los objetivos y así con las voces de todos, contamos aquello que hemos concluido importante y representativo. La exposición de trabajos, es un elemento sustancial de las actividades. Presentamos al estudiante como son las secuencias didácticas y los TPF, en una muestra detallada, del proceso completo con maquetas, sus registros sistemáticos de proceso y las láminas globalizadoras. El estudiante tiene la posibilidad de observar el camino propuesto, confirmado en los trayectos de estudiantes que, con anterioridad, lo han recorrido. Orientan a los estudiantes con una descripción cualitativa de como encarar su aprendizaje con relación a los contenidos.

A diferencia de la exposición final, acá hay procesos y no hay una evaluación consecuente. En el diálogo Patricia resalta estas diferencias.

> -.Me acuerdo de expresar esto, de ver la diferencia, el trabajo que están viendo. Que ahora les parece imposible. Que después ellos van a estar logrando esas cosas. O sea uno le está poniendo una meta también desde el principio de año.
>
> - Lo que van a aprender. Ahí, yo creo que están centrados en esto. Creo que ahí no están pensando en el 4 (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

La multiplicidad de acciones que dependen de los docentes en el cierre del año, la emotividad, pueden hacer que los trabajos sobresalientes no se alcancen a disfrutar.

> Siempre me ha pasado que me falta tiempo para disfrutar los trabajos que quedaron bárbaros. Después, usamos el hecho de que los volvemos a exponer al otro año y los seguimos mirando durante el transcurso del año. Y ahí los vuelvo a disfrutar (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Las exposiciones no son solo para los estudiantes, son para los docentes, actualización, disfrute.

> Cuando ven eso (la expo inicial), primero están impactados como diciendo: "¿a dónde me metí? jajaja ¿esto tengo que hacer?". Y está bueno decirles: "¡Sí, lo van a hacer!". Darles la confianza. Decirles: "estos flacos estaban igual que ustedes. Este flaco que está expuesto dijo lo mismo que dijiste vos. Puso la misma cara, dijo lo mismo que dijiste vos y mirá donde está, donde está ahora". Es fundamental que lo vean. Por ahí alguno se asusta, se quieren ir, pero no, lo tienen que ver, es así. Lo que les causa gracia a ellos son las P (Registro sistemático de proceso) ¿Cuantas P? ¿Ochenta P? Empiezan con eso, que les causa gracia, como diciendo: "¿tanto tenemos que hacer?". Cuando les vas comentando, primero les parece un montón, pero después cuando lo van haciendo, se dan cuenta que es un proceso ordenado, es una metodología o un sistema, no sé cómo quieras decirle, pero es ordenado. El orden son esos numeritos que le ponemos, que en cualquier otro proceso por ahí son un montón de calcos, o un montón de hojas o un montón de archivos, en la máquina (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

La presentación del proceso determina la comunicación de una postura. Explicitar el proceso y ofrecer pasos alternativos para acceder al resultado, favorece el aprendizaje de metodologías de abordaje y desentraña un modo de aproximarse al problema.

Este sinceramiento de algunos modos, parece influir en la certidumbre, en la construcción de la confianza necesaria para brindarse a un intenso proceso de aprendizaje.

> Pero en ese ejercicio de presentar la propuesta creo que el estudiante también confía. Tiene que ser un proceso que desde el principio del año sepas que te conduce a algo, que va a ser útil, la exposición de principio de año sirve (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

> A mí me parece que por varios mecanismos se genera confianza. Que están pensados, estratégicamente, además de naturalmente. Distintas situaciones en las que el alumno con confianza se entrega a lo que se le ofrece para aprender. La exposición de principio de año me parece transcendental porque el estudiante llega. Este estudiante estaba como vos el otro año y sabe esto. "Pero yo no sé dibujar". "Este estaba igual y mirá cómo termina". Más el diálogo, la posibilidad que le permite el trato cordial. Tratar de generar un vínculo con la persona, si bien no sos amigo, se ve reconocido como individuo. Me parece que le das cierta confianza en el proceso de entregarse a aprender. Porque vos llegás y le pedís que haga un trabajo, y el tipo no tiene por qué saber para que le sirve. Vas construyendo la confianza. Ellos ven que van aprendiendo, esa confianza se fortalece. Creo que terminan ese circuito a fin de año con esta sensación de satisfacción (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

> Creo que tiene que ver con el trato personal y lo demás, con la metodología de trabajo. Ver que estos logros, que a veces parecen enormes al final, son pequeños logros parciales. Eso le va dando también seguridad. Se me ocurre que también esa evaluación (intermedia, anterior), si hay consistencia con sus expectativas, se va construyendo también esa seguridad y la entrega. Porque van con trabajos, pautados, con distintos niveles de dificultad que los pueden hacer con satisfacción porque ven que les quedan cosas buenas (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Para esta actividad invitamos a los autores de los trabajos expuestos. Estudiantes que comparten su experiencia y dialogan con las dudas del aspirante recién ingresado. La acción cargada de objetivos, es una puerta también a la participación a la docencia y con ello a las prácticas voluntarias y rentadas. Muchos años de desarrollo de la puesta en acción nos han permitido establecer una matriz compleja, pero sumamente densa y rica de intensos y complementarios propósitos.

La exposición inicial como anticipación, como explicitación descarnada, a la vista de lo que estamos proponiendo construir, aprender. También la consistencia, perseverar con acciones coherentes en el tiempo. Cada detalle cuenta, cada acción suma.

## Expo periódica

El trabajo ajeno como referencia. Una publicación abierta. Otra modalidad de consulta. Los trabajos retenidos de todos los años anteriores, conforman un banco de trabajos para consultar. El material se selecciona de acuerdo a la actividad planificada. Los trabajos del Banco no solo son trabajos finales de año, son también las maquetas y láminas globalizadoras de cada serie parcial y, maquetas de proceso y láminas del registro sistemático de proceso.

> No sé si (en las exposiciones) los chicos se evalúan ellos o es como un logro a vencer. Cuando le mostramos los trabajos de los años anteriores, los chicos lo que me dicen es: "¿yo tengo que llegar a eso?". En cualquier exposición, antes de que termine el trabajo, mostramos los trabajos de esa serie final: "miren la maqueta, tiene que llegar a este nivel" o cosas así. Ellos miran y evalúan, dicen: "¡ah! yo tengo que llegar a este nivel o mejor". Igual los escuchás mientras ellos van y miran, y recorren: "mirá esto cómo está

hecho y yo lo podría hacer así!". Después, no sé si el anteaño o el pasado se hizo la serie que divide, la UAP. Ahí también cuando los docentes, van mostrando el resultado de esa mini serie, digamos, yo creo que ahí también los chicos empiezan a comparar: "él hizo esto, yo podría también hacer esto" .Y ahí, esa mini serie les hace cambiar el proyecto final. Le puedo copiar esto pero no necesariamente va a ser igual. Toma como ejemplo a algún compañero para mejorar lo suyo (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

Hay exposiciones antes a esa (final), donde uno les muestra a que se aspira que lleguen. O sea que no hay una sorpresa de algo que se pide (R. Soprano, En Entrevista S. Ricco, noviembre de 2015).

Permanentemente, les estamos mostrando a lo que han llegado otros compañeros, otros años. Además, no todos son trabajos espectaculares, hay algunos trabajos que son medianamente buenos pero le sirven para mostrar el logro en alguna cosa. Me parece que viene a colación el tema que hablaba hoy, de aprender de los errores y adquirir una actitud crítica. Crítica constructiva, no critica: "este es un desastre" (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Hay una cosa que me está preocupando y este año lo hice más consciente. Siempre entre los alumnos, en la materia, mostrás imágenes y la pregunta es: ¿que ven? Yo estoy hablando, de un espacio abierto de determinadas características, y el flaco mira, y mira las imágenes. Y me empezó a agarrar la duda, si estamos viendo lo mismo -que seguramente no- ya se. En introducción, las veces que vos ves sacando fotos. Hará una semana más o menos los junte, nos fuimos, como digo yo, a la visita guiada. Empezaron a sacar fotos y digo: "No. Esperen, saquen fotos, pero miren intencionadamente a que le sacan la foto. No al plano, no a la cosa, a la lámina entera. Empecemos a buscar, a ver como resolvió este flaco la escalera, como resolvió esta situación específica. A eso "sáquenle una foto y búsquenle la vuelta". Así que estuvimos un rato ahí y eso también vale. Porque es tratar de encontrarle el detalle porque si no le sacan foto a cualquier cosa. (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Aprenden un motón en esas instancias porque ven de nuevo, con la producción de los compañeros. El que no hizo, como que se avergüenza y aprende, para la próxima va a traer lo que tiene que traer. A mí me parece que es una instancia que ayuda un montón a los chicos, a ponerse al día, a ver hasta que el otro ha avanzado, que se pone las pilas. Si bien no es una evaluación de nota es una evaluación del proceso y del rendimiento académico (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).



*Figura 55. Exposiciones en el proceso del trabajo con material de promociones anteriores.*

El vínculo con la imagen está en movimiento, se desplaza rápidamente. Nuestras mentes por una cuestión etaria, no se desarrollaron en el entorno visual de los estudiantes. Permanentemente estamos en revisión, descartando supuestos, aproximándonos desde

donde se pueda, sostenidos en la teoría leída de otras experiencias, investigación o descubrimientos. Renovando nuestra propia acción diaria. Buscando vetas sobre la cuales liderar, entornos macros.

La exposición permanente ofrece al estudiante la posibilidad de construirse metas. Ciertos resultados y resoluciones están a la vista y alcance, explicitados, ofrecidos. Los trabajos son reseñas bastante precisas del rumbo aspirado. En prácticas creativas además se reinventa, pero esta información se constituye en sólidas correspondencias y activos disparadores. En un diálogo con Manuela (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015), recuperamos estos conceptos.

> - Esto que mencionás es una cosa que observo desde siempre. Es una materia en donde se da esta cosa de valorar, de sorprenderse sobre la producción ajena. Es decir: "¡uh mira que buena le quedó!". Ver algo como lo que están haciendo ellos, que tuvo un mejor resultado, y se da una valoración de satisfacción de ver lo del otro. No me imagino un tipo saliendo de un examen de historia, se sacó un 10, y alguno que escuchó el examen valore porque logró responder lo que sea. La visualidad tiene algo que permite otras cosas.
>
> -Me parece que eso desde el principio del año lo alimentamos. También con la expo del principio de año, ahí mostramos desde el primer trabajo hasta el último todos los trabajos reales porque se vienen guardando.
>
> -Aprender de los pares es un objetivo.
>
> - Si, y me parece que desde el principio nosotros les mostramos eso, que aprender del de al lado esta bueno, que podés sacar un montón de cosas y no es copiarse. Que podés mejorar lo que hizo el otro, sacar ideas de una maqueta, sacar ideas de una gráfica. Que siempre cuando vos lo hacés, lo vas a interpretar a tu manera y no te tiene que quedar igual. Pero si, han sacado cosas, cosas interesantes. Cuando son menos cantidad vos podés dirigirte más particularmente a cada uno. Que la devolución sea un poco más detallada. Después hacés devoluciones grupales, se tienen que acostumbrar a esas devoluciones grupales, porque hay veces que van a tener cinco compañeros, a veces van a tener quince. Me parece que tienen que intentar sacar el jugo a los dos tipos, pero obviamente que la más personalizada, es como que les da a ellos mas herramientas para poder continuar. Pero me parece que se tienen que acostumbrar a las dos.

Un concepto relevante es ir conduciendo a la diferenciación entre la copia literal plena, que se constituye en plagio, delito, falta de ética; a utilizar otros trabajo como ejemplificaciones resolutivas o activador del proceso ideativo.

Los trabajos son exhibidos también en las explicaciones de tareas diarias, a modo de ejemplo y clarificación. No olvidemos que para muchas actividades, los aspectos comunicacionales son centrales. Una comunicación sustentada en la visualidad.

> - El trabajo, se incorpora a un banco de trabajos que después usamos durante el resto del año, siguiente y otros años más.
>
> - Sí, claro, esos los trabajos retenidos, que los usamos como biblioteca, para que los demás los puedan ir viendo como ejemplos. En las series anteriores también, en las series . cuando retenemos trabajos, los mostramos. Yo generalmente los muestro siempre "Me voy a quedar con estas láminas" y las levantas o las pegás en el pizarrón. Vas mostrando para que todos vean el conocimiento colectivo.

- Que pueden ser productos de ese, del mismo año o de años anteriores. En ese sentido uno marca la dirección, hacia donde se va.

- ¡Claro! Por eso te decía, como el conocimiento colectivo. Porque no es que vos, arrancás de cero a prueba y error haciendo cosas para ver cómo queda. Hay gente que ya lo hizo. Está bueno ver que alguien lo hizo y que podés vos mejorar de eso, porque si no, es como que siempre estas arrancando de cero y como que no tiene mucho sentido (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Los trabajos no son exclusivamente de años anteriores. Trabajamos la exposición de la producción en el momento del proceso, los pasos pautados, la producción de ellos mismos. Actividad plena de estrategias para ir aprendiendo a que nuestra obra, una vez construida es ofrecida a la sociedad, a la cultura, a todos los otros que la considerarán cada uno a su manera.



*Figura 56. Exposiciones del producido cotidiano.*

En este momento deseamos detenernos en los términos, exposición y muestra. Exposición. Acción y efecto de exponer. Explicación de un tema o asunto por escrito o de palabra. Presentación pública de artículos de la industria o de las artes y las ciencias, con fines comerciales o culturales. Exponer. Presentar algo para que sea visto. Manifestar o dar a conocer algo. Declarar, interpretar, explicar el sentido genuino de una palabra, texto o doctrina. Muestra. De mostrar. Parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él. Exposición o exhibición de obras artísticas o técnicas. Señal, indicio, demostración o prueba de algo. Mostrar. Manifestar o poner a la vista algo, o enseñarlo o señalarlo para que se vea. (RAE, 2016).

La muestra, exposiciones, actividades diversas están incluidas en todo el ciclo.

> El objetivo, el medio que te proponés, la forma de controlarlo, la forma de organizarlo. Sos más consiente de esas otras variables que hay además del contenido en la materia. Como uno puede marcar una diferencia en lo que se dá, en lo que se enseña con estas otras variables. Si te proponés ya conducir en el grupo, "hacemos este día esta actividad con una puesta en común", vos estas metiendo ahí una evaluación grupal o general o estas indicando una forma, una manera de evaluar para incluir la evaluación como un aprendizaje, orientada en un aprendizaje (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

La exposición tiene el sentido de la exhibición y la muestra, se orienta a la representatividad. Quizás en el transcurrir diario de la práctica en taller, no se corresponda siempre con la actividad, el término exposición. También el de muestra, incluso la determinación representativa, la selección de un caso que sirva de referencia aun sin estar a la vista en ese momento. Una "imagenografía", intentando asociar el término a bibliografía. Una producción que está cerca, en el tablero, en la mesa próxima. La referencia, no requiere solo de la exposición organizada. El aprendizaje sobre la información que la experiencia de otro hizo.

> Cuando pueden ver los trabajos de los otros, no solo el propio es cuando más rescatan. Porque ven todo los aciertos y los errores. Puede ser que a lo mejor no es error, es un acierto, pero el acierto de otro está mucho mejor. Creo que en el intercambio es donde ellos aprenden a juzgar, no solo de su propia producción, si no la de los demás. A rescatar que cosas pueden usar, que no. Hay cosas de uno que son muy buenas o hay cosas que son buenas pero puedo sacar mejores de los que está haciendo el otro. O me dan la oportunidad de pensar distinto a lo mío, por ahí me abre la mente a ver como soluciono lo mío, en base a lo que veo de los demás. Creo que eso a mí, precisamente me gusta mucho, hacer la puesta en valor en tableros, pero ese intercambio, el ver lo de los demás, sin que sean trabajos mejores, o trabajos al mismo nivel, pero uno puede aprovechar. El alumno puede en ese momento rescatar mucho más cosas buenas y malas. Decirles simplemente, a veces vos le decís: "mirá, fijate lo que hizo él, que esto lo resolvió de tal manera" o sin necesidad de que estemos en la misma mesa. Muchas veces digo "sí, porque fulanito lo resolvió de tal manera y menganito lo resolvió de tal otra, por ahí entre estas dos, vos podés resolver lo tuyo. ¿Por qué no mirás?". Eso lo permite, no es necesario hacer una exposición de todos los trabajos, si no que lo permite la misma manera de trabajo de taller. Uno muchas veces les insiste de esto: "no vengan a corregir y se vayan. Ponete a trabajar acá, porque todos te podemos ayudar". Esta cuestión me parece que es importantísima en todo lo que hace a la evaluación, porque ellos van adquiriendo estas cuestiones, que hacen al aprendizaje de la evaluación y poder criticar, recopilar o juntar cuestiones o aprenden a juzgar. Sobre su propio trabajo y sobre el de otro, que son cosas que lo ayudan después a evolucionar en su aprendizaje (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

> Todo el tiempo aparece paralela la evaluación con el aprendizaje. Me parece que es así pero no tanto por actividades, yo creo que forma parte de nuestra manera de ser docentes, como equipo. Creo que ahí ni lo pondría en duda, esta es de las puestas en valor, en cada momento. Eso se hace de manera continua todo el año. Pone en juego eso en principio. Yo particularmente entiendo la evaluación como una parte más del aprendizaje. O sea, la evaluación esta de poner nota, no nos queda otra por una cuestión administrativa de habilitación de la asignatura y que se yo, pero después, durante todo el año, la evaluación es la manera de aprender. Además nuestra disciplina nos implica y nos compromete con la evaluación todo el tiempo. Como arquitectos estas evaluando todo el tiempo, en un proceso estas evalúando de tu propia producción entonces es parte de los contenidos, casi diría de lo que nosotros enseñamos.... En principio todo el trabajo del taller está conducido a eso. De nuevo la orientación que tiene, conducir esa mirada, siempre. Las evaluaciones y las correcciones, puestas en valor y que se yo, que haya participación de los chicos para que eso sea viable. Hay muchas instancias que se pegan (en pizarrones) los trabajos de ellos, para ver los logros. Hemos podido hacer más hincapié con esto de empezar por los logros para después ver las dificultades o las cosas que faltan, ahí es una situación dirigida. Me parece importante la necesidad de hacer que participen los chicos también

> hablando y diciendo sobre esas cosas, porque por más que esté conducida por el docente, ahí creo que es donde ellos pueden empezar a abrir la capacidad de cuáles son esas distintas variables que están en juego en ese momento. Si no está conducido, se ve todo y no se ve nada (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Aprender a mirar, Enseñar a mirar, a comparar, a descubrir. Sobre el otro, sobre lo mío. El año es todo un proceso, trabajos parciales, series, otras series. Otras series y otras ejercitaciones, de todo el proceso del año. Ocasiones que ayuden a los estudiantes a darse cuenta de su proceso o a evaluar su propio trabajo, a evaluar el trabajo de un compañero, a mirar el trabajo de un compañero de este año, de otro año. Que los ponga en una actitud de observación en la producción de otros o de ellos mismos y le sirva para aprender.

## Expo con actividades pautadas

Además de la observación de la producción propia y ajena cotidiana, hemos destacado dos actividades específicas del ciclo. Una exposición analítica y una exposición con autoevaluación y evolución.

### Análisis hacia la comprensión.

Una de las actividades destacadas por los entrevistados se da en el transcurso del TPF. En los inicios del trabajo propusimos ciertas acciones orientadas a una mejor comprensión de las consignas. El Trabajo Práctico Final, es la resolución de un recorrido costero con distintos condicionantes que en este trabajo no profundizaremos. Las variables combinatorias son múltiples. Durante muchos años la cátedra recurría a ciertas prácticas tradicionales de explicación exhaustiva de las variables y posibles combinaciones. La comprensión demandaba un tiempo de puesta en marcha, de comprensión de entidades básicas de anclaje, de primeras improntas en el lienzo blanco.

Estructuramos una ejercitación que facilitaba este abordaje. Luego de una teórica de acercamiento a la problemática y una breve explicación de la actividad, no del trabajo en si, se distribuyen en equipos de tres a cinco personas. A cada grupo se le asigna un TPF de la biblioteca de material de otros años. Se solicita al grupo que identifique la variable elegida en cada grupo de condicionantes posibles. Disponen de un tiempo establecido. Exponen al grupo amplio o comisión, los resultados del análisis.

> Ahora a mí me viene a la mente otra instancia de evaluación. Hay otras intermedias, pero una al final que está muy buena. Ver el trabajo final de años anteriores con una valoración de tanto de la diagramación, como del sistema. O sea tienen que poner sus pautas dadas para su ejercicio en uno que está hecho. Eso me parece una ejercitación que es genial como para agudizar esa visualización critica tanto de lo morfológico como desde la representación. Ayuda entender las variables que después van a los puntos para ser evaluados. Además ellos tienen eso en juego, que es todo un problema gigante, enorme. Tienen la posibilidad de verlo y de reconocerlo y a veces en ese reconocimiento parece que entienden bastante, o por lo menos creo que es una posibilidad para eso (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> También la de los trabajos de esos que me gustan. Entenderlo y después explicárselo al resto de los compañeros. Esa es otra de las tareas. Llevábamos un trabajo final, lo trataban de comprender y nos lo explicaban al resto (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

La comprensión emergente del análisis propio y el rápido reconocimiento de otras opciones establecidas en las exposiciones múltiples de diferentes casos. Establece también una meta clara y parámetros con los que fueron evaluados esos estudiantes y serán evaluados ellos. Un desvelo del Dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación.

Si bien en esta ejercitación no adjudican un valor a la resolución, colabora en la construcción del concepto de referencia. Aclara la intencionalidad de reconocimiento de las variables.

**Exposición y autoevaluación.**

Otra de las actividades enfatizadas es una secuencia de acciones que reseñaremos sintéticamente ya que está cargada de objetivos y propósitos muy diversos y su desarrollo en profundidad toma por fuera el recorte establecido. No obstante realizaremos esta aproximación ya que aporta mucha información acerca del proceso de construcción del desarrollo de la capacidad crítica en constante avance hacia el cierre del año. Se desarrolla en las etapas iniciales del ciclo. De acuerdo al calendario académico constituye parte integrante de la Serie 1 o de la Serie 2.

> Hay instancias de autoevaluación en el primer trabajo que están muy buenas. Ellos hacen una evaluación con una encintada de todos los laburos en exposición de todos. Del primer trabajo, la de axonométrica. Donde ellos evalúan. Eligen una y le ponen una valoración (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

> Me gusta mucho un trabajo y me gustaría que lo hiciéramos en otras series, es el trabajo en el que ellos exponen todas las láminas globalizadoras y se ponen su propia nota. Esa reflexión de ponerse su propia nota y buscar dentro de todo el taller cuál le parece el mejor trabajo, eso de volverse a mirar con ojos de vecino el trabajo de uno, esa reflexión me gusta mucho. Complementado obviamente después con la devolución, y todo esto que hablábamos, de lo que nosotros vimos, del "ojo experto" que es el que les dice que es lo que pasó (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Planteamos la actividad de evaluación formativa. El día de Entrega, una lámina Globalizadora de fin de serie es expuesta. Los estudiantes van llegando y encintan su lámina en los lugares dispuestos.



*Figura 57. Exposiciones con evaluación cruzada y autoevaluación.*

Con anticipación se ha puesto a disposición en el Blog, el sitio Facebook y el centro de copiado, un impreso guía de la actividad de evaluación. Tiene dos secciones: una primera orientada a la evaluación de trabajos de otros estudiantes. Recorren la exposición, analizan la producción y deben responder a ciertas interrogaciones del instructivo seleccionando ejemplos y justificando su elección. Sostenemos que resulta más sencillo realizar una observación de respuestas sobre un trabajo ajeno, antes que en el trabajo propio, esta etapa es un acercamiento para aprender a observar el suyo. La segunda etapa entonces, es someter a la grilla, la observación y análisis de su producción propia.



*Figura 58. Exposiciones orientadas a la evaluación como aprendizaje.*

Las resoluciones de los otros, amplia el panorama de las respuestas posibles anticipadas. Previamente los estudiantes disponían de ejemplos en exposiciones periódicas de resultados de años anteriores, de exposiciones virtuales en el sitio Facebook de trabajos en álbumes de fotos de años anteriores. Enfocar la mirada en los aspectos que serán evaluados es diferente, se enseña a observar, se aprende a autoevaluarse, se aprende.

No resultan en críticos expertos, pero es un camino a recorrer, son guías, señales claras.

> Yo creo que en ese sí. Lo hacen para un proceso de autoevaluación. En ese momento eligen la lámina por la que más les gusto. Entra visualmente creo yo (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

> Las evaluaciones, esas autoevaluaciones guiadas, con los distintos nombres que tenía y estrategias. Particularmente creo que sirve y no sirve. Sirve en su momento de ver otras cosas. Cuando hacemos que peguen todas las láminas y después eligen la mejor y que se yo. A veces no me gusta cuando, no me acuerdo exactamente que palabras usaba, pero era: "elegí la que más te gustó", no sé si la que considerabas, que se yo. Y a veces hay un efecto que uno elige una y como que se pone de moda. Seguramente tiene atributos buenos pero, como que se viraliza la opinión. Se generaliza y todos van a esta, "¿che viste esta?". A veces hay un grupito minoritario que es esos que llegan tarde y la hacen burocráticamente para que no le figuren que le faltó. Esos también. No sé si hay una verdadera cosa reflexiva de porque este llegó a esto y yo no llegué (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

Como en toda actividad hay reacciones diferentes de cada estudiante y la disposición a realizarla con responsabilidad es tan variable como personalidades posibles.

Diferentes aspectos podemos destacar, uno es el fortalecimiento de actividades autogestionadas, aun con documentos guías.

> Ese me parece a mí que es un formato re bueno. Creo que tiene que ver también porque pienso que es un formato lindísimo. Lo que pasa es que a veces, depende mucho de la producción, que si justamente cuando estas poniendo la calificación, no tenés el día de la producción casi completa en el taller, no podés generar esto de que la gente vaya con su planillita y de manera autónoma se autogestione su evaluación, del otro y de lo propio. A mí eso me parece genial. ¿Por qué digo me parece genial? Porque el tipo se gestiona sin que nadie lo esté observando, sin que nadie este mirando. O sea, es otra instancia de evaluación. Vos tenés la evaluación en la que estás en presencia de otro, ante la mirada del otro, porque tenés que enchinchar o cuando tenés que exponer o cuándo tenés que estar con otro compañero. Pero en este caso estás solo, estás solo caminando por el taller y analizando por ahí: "¿qué es lo mejor o la mejor lámina? ¿Por qué? ¿Desde qué lugar?" Si podés en algunos casos, la comparás con tu producto. Si están logradas determinadas cuestiones, si se alcanzó tales cuestiones. En ese sentido a mí me parece que es fantástico porque vos andás caminando en lo que el taller produjo y vas caminando en otras comisiones, vas recorriendo y vas solo. Incluso si no terminaste tu lámina (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

> Ves todos los otros. Hay un montón de otras terminadas de como lo resolvieron, que te puede ayudar a resolverlo, porque en general esas instancias no son instancias clausuras sobre la lámina, o sea el alumno puede entregarla o puede modificarla. Modificarla, mejorando con lo que observó. Una situación más de aprendizaje (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).

Actividades que hacemos al principio, en el primer cuatrimestre, de observar primero el trabajo de otro. Hay un objetivo atento a formar esta actitud crítica. Colaborar en la observación de la propia producción. Establecemos una distancia próxima, tratando de objetivar o establecer variables diferentes en un todo que están produciendo. Marcamos primero en la observación de un otro, para después hacer la observación de su propia producción. Colabora en su proceso.

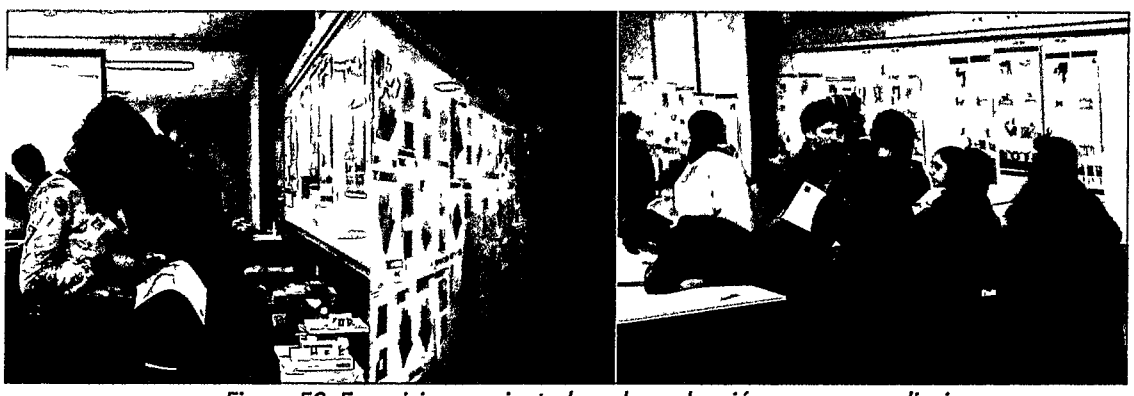


*Figura 59. Exposiciones orientadas a la evaluación como aprendizaje.*

Finalmente nos cuestionamos permanentemente otra faceta de esta práctica de evaluación formativa. La planilla forma parte del instrumento y es una lámina más del registro sistemático de proceso. Integra el listado de elementos de la siguiente Entrega. Se presenta la dificultad de la evaluación de la evaluación, si uno aspira a una práctica en profundidad.

> Creo que es un tema como se labura con ese material que te dan, los chicos, porque es difícil trabajar con ese material. ¿Qué se hace con ese material? Hacés una producción sobre eso, me lleva un tiempo todo eso ¿no? Yo creo que lo deseable sería que el docente haga una evaluación de la evaluación entonces diga "bueno, acá ¿qué pasó?". Es difícil en el sentido de que no tenés la presencia total. Estás trabajando sobre un taller y no tenés la presencia de esas personas a las que por ejemplo ese estudiante, que es tuyo, jerarquizó. Porque no la tenés presente a la lámina en ese momento, es de otra comisión. "Le vi muy bueno esto, le vi interesante esto, me pareció bien logrado esto" pero vos no tenés presente esas láminas. Salvo que quedara armado y vos con ese material te quedaras, los chicos se fueron y vos (lo) pudieras hacer. Porque si no a mí me parece, siempre queda como a la mitad. Uno no puede, como docente, terminar de ver la mirada del chico para justamente trabajar la evaluación de la evaluación. Uno presupone, vos presupones que ¿cuál es la suposición? Digamos, que uno recorre ¿que ve? Hayas terminado o no hayas terminado te enriqueces ¿no? Ves errores que por ahí pudiste haber cometido en otros lados y tenés una opción para recuperarla. O sea ¿qué es lo que uno presupone? el supuesto se cumpliría si el flaco te entrega una lámina incompleta o con errores y a la siguiente entrega eso está corregido o esta mejorado o está con otros logros. Ahí uno ve porque les pasó (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

En realidad, la propuesta está más orientada a este último grupo de cuestiones, realizar la actividad en si es ya un objetivo. El estudiante entrega la lámina que ha estado expuesta como parte integrante de la carpeta de la serie. Se dispone de un periodo de una semana para cumplir con la presentación digital del archivo subiéndolo a una exposición colectiva obligatoria en el álbum especialmente armado en el grupo Facebook. La lámina puede ser modificada en todos los aspectos que el estudiante haya analizado, incluyendo aquellos que los docentes han aportado en el día de actividad. La modificación puede o no ser obligatoria, dependiendo del ejercicio y el año. La lámina digital es evaluada por el docente. Se registran ambos resultados. La doble entrega es valorada como actitud. El valor que aporta a la nota de la serie el resultante del mejor producto de ambas.

## Expo virtual

El sitio Facebook, es un grupo cerrado. Cada año damos de baja a la promoción de estudiantes del año anterior, solo permanecen aquellos que se acercan a realizar la actividad de prácticas docentes voluntarias como estudiantes docentes adscriptos. Cada año damos de alta a los más de cien estudiantes nuevos, uno a uno, con los listados provisorios como banco de datos. Hablar en profundidad de las condiciones de este espacio y sus intensos y ricos aportes, también exceden al trabajo, pero acercaremos brevemente ciertos aspectos de evaluación.

> La presentación en Facebook que tiene un doble aporte. Por un lado un nivel de participación, se considera como participación en lo actitudinal. Y por otro lado además, compartir y generar un conocimiento grupal. Para que el otro aprenda de lo producido y uno aprenda de lo producido por el otro. Además brinda la posibilidad de separar de la fecha de entrega virtual, de la lámina papel. Se puede incluso, mejorar a partir la observación del otro. Hay una modificación a partir de los dichos del docente, o de la autoevaluación después de que estuve viendo la expo virtual, entre que entregué en papel y se hace esta presentación virtual. Tomamos como nota la de la mejor lámina (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

Eso es buenísimo también. Vos fíjate, esa también es solo o también estas solo en el espacio este. No tenés que llenar nada acá, más que poner un me gusta o si querés. Se aprende a valorar. Fíjate que todas esas acciones son de otro tipo, son de autogestión del alumno. El alumno la ve, uno hace ese presupuesto porque evidentemente se mejora ¿no? Tilda el "me gusta", porque eso también es interesante. Hay tildados "me gusta" a trabajos que no están bien realizados, que tiene muchos errores, que tiene muchos errores a la vista. A veces hace ruido eso porque cuando vos recuperas ¿de qué lugar recuperas eso?, yo me pregunto siempre eso. La acción de los dos tipos siempre son buenas, son constructivas, aparte son autónomas. En ese sentido estas carreras proponen la autonomía de trabajo, me parece que eso siempre es bueno. A mí me gusta mucho la del recorrido, como capitalizás, y lo mismo me parece en la virtual, como puede capitalizar de algún lugar cierto, porque no tenés ahí la certeza para usarlo como una actividad de aprendizaje o sea, yo sé que es una actividad de aprendizaje. Si hubiera sido la visión experto de un docente hubiera dicho: "esto no, pero sí este aspecto y este otro" que sea una devolución para aprender (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

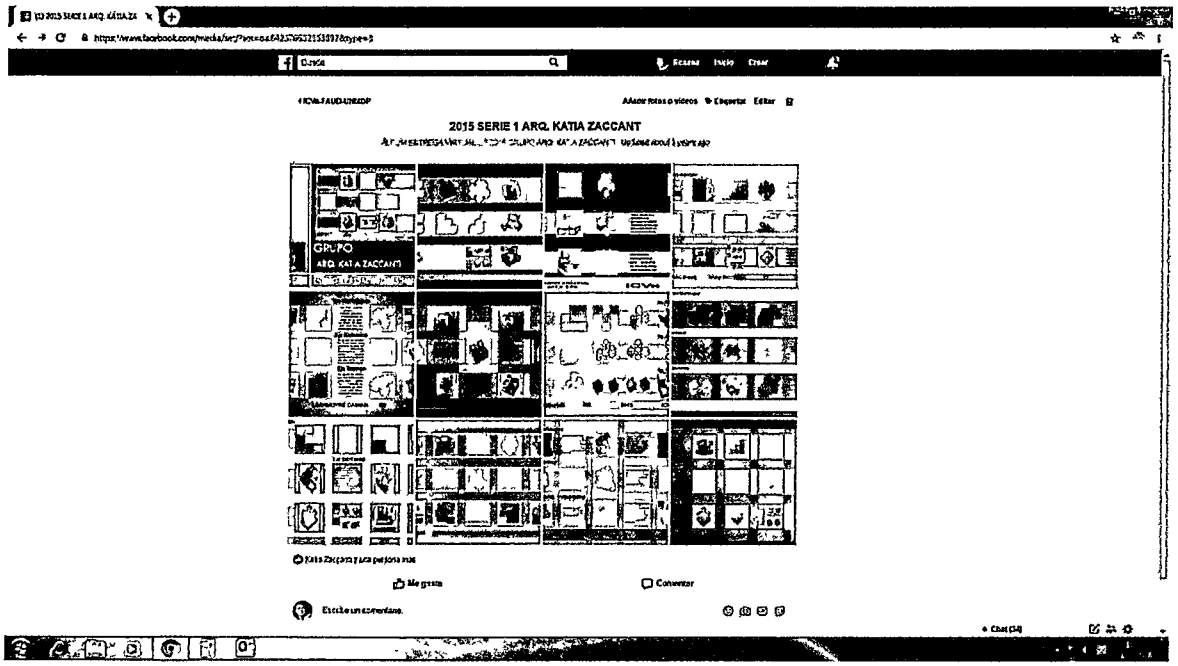



*Figura 60. Las redes sociales como exposición permanente.*

Instamos a los estudiantes que además de subir su trabajo integrando esta exposición virtual, exprese su valoración de los resultados destacados, simplemente ejecutando el botón dispuesto con "me gusta". Al cabo de una semana publicamos el resultado más votado en la exposición papel y el resultado destacado en la exposición virtual.

Seguramente habrá mucho por realizar hacia la profundización de los aspectos que deben observarse y las referencias que son posibles establecer pero nos ha resultado favorecedor este proceso de acercar la evaluación a las acciones habituales y proponer puentes hacia las prácticas académicas disciplinares específicas.

En la actualidad resulta una acción habitual la presentación virtual posterior a algún tipo de devolución evaluativa realizada sobre el elemento inicial presentado. Trabajar en las mejoras del producto final, otra vuelta más. El docente dispone de información y avances que, en general, no estaban ofrecidos al seguimiento. Más que aportar en una

retroalimentación sobre niveles de concreción diferente, a un estudiante que también transcurrió etapas más avanzadas en su experimentación y síntesis.

## Expo anual FAUD

Finalmente rescatamos la posibilidad de aprender observando la Muestra anual que se organiza periódicamente para las asignaturas del área de proyecto en Arquitectura y Diseño Industrial, actualmente ampliada a todas las áreas.

> Es más, este año se hizo la muestra anual, y yo les dije a todos: "vayan, porque van a encontrar trabajos de otros años". Yo fui al Arquisur el año anterior a empezar la facultad, porque mi primo estudiaba acá y me dice "mira, está la muestra Arquisur acá en la facultad de Mar del Plata, anda a ver". Como mi primo ya estaba acá adentro, yo tuve esa suerte. Digo: "vayan, no van a entender mucho por ahí de los que son, de los niveles más elevados, pero no importa, ustedes están viendo hacia donde van, hacia donde están apuntando". Y fueron, muchos fueron, muchos no me dieron bola (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).




*Figura 61. Selección de trabajos de los estudiantes en la Exposición anual.*

No solo la exposición anual sino los distintos eventos académicos científicos que se dan en la institución y en la ciudad. Permanentemente están invitados e informados de estas oportunidades. En estos espacios también somos evaluados los docentes.

En todo el capítulo hemos considerado la exposición como instancia de evaluación formativa. Ahora vamos camino a la siguiente fase, la devolución de trabajos y notas. El cierre de esta etapa de fin de curso.

# Capítulo 9: Casi el final. La Devolución.

En este final cercano, nos enfocamos a dos aspectos: la devolución, material y conceptual, y la continuidad de ICVA aún terminado el ciclo lectivo.

Celman presenta varios pares opositivos, a fin de orientar sus valores en la evaluación: Rigurosidad (precisión) y Relevancia (importancia relativa), Juicio (determinación absolutista) y Argumentación (explicación participativa). En esta etapa estamos considerando el valor argumentativo vinculado al aprendizaje. La argumentación establece diálogo, vínculos. Dice (2009, p. 15),

> Dar razones en el transcurso de un proceso evaluativo es habilitar al otro a conocer los principios en los que se afirma nuestro discurso, y, de este modo, el juicio que se construye pierde el carácter de inapelable, en tanto explicita sentidos y puntos de vista.

Nos ha resultado esclarecedora la síntesis que Steiman (2008) formula de las categorías que incluye la evaluación de acreditación. Lo define como un proceso que realiza un reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, constatados a través del uso de ciertos instrumentos y comunicados a través de una escala convencional conceptual. Un proceso que además se inicia con la decisión acerca de qué se solicitará, cómo se lo solicitará, cómo se asignará la calificación, cómo se devolverá incluyendo el tipo de orientaciones para que el estudiante pueda rever su propio proceso de aprendizaje. Estas comunicaciones se establecen por medio de enunciados argumentativos, del juicio de valor emitido y se deberían dar las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica. El mismo se pregunta y responde en relación a los tiempos: "¿Cuándo termina este proceso así iniciado? Seguramente no pueda establecerse un punto de cierre" (p. 169).

La asignación de la calificación, la nota, sirve a la acreditación institucional. "La nota resuelve el problema de diferenciar quienes aprueban y quienes no, pero sólo da una respuesta al problema de la certificación institucional" (Steiman, 2008, p. 186). Este autor diferencia la devolución hacia el estudiante con buenas notas de aquel que ha sido desaprobado, marcando que sobretodo en esos casos, para reorientar el proceso de aprender, se hace necesario otro tipo de devolución que la sola mención numérica de la nota final resultante.

Camilloni (1998) nos habla de una doble función de las calificaciones: informativa y motivadora. Los diversos grados de calidad de aprobación proveen información más precisa acerca de los resultados obtenidos e influyen sobre la motivación, reconociendo el esfuerzo y aumentando las aspiraciones en el sentimiento de éxito, todas determinantes del rendimiento. Ciertos aspectos de la explicación podrían observarse cuando (p. 143) sugiere "la necesidad de completar la calificación numérica con descripciones que sirvan de guía a alumnos y docentes para el diagnóstico de logros y dificultades y para la orientación". No solo marca su propuesta de una explicación sino que marca la necesidad de rescatar los logros y los errores ya que sino "no tendría utilidad para el alumno más que como pauta simbólica de su éxito o fracaso. La calificación debe enriquecerse mediante la localización de los errores y el señalamiento aprobatorio de los resultados apropiados en el trabajo evaluado" (p. 144).

La construcción de la nota de calificación final requiere tiempo de trabajo, de propuestas y consensos, de argumentaciones y explicaciones. No solo planificar la evaluación sino la comunicación de la evaluación. Celman (2006) nos propone dedicarle tiempo para comunicarnos, no solo el número, sino para reflexionar acerca de que pasó con esa instancia evaluativa. No es perder tiempo, es ganar tiempo en que puedan aprender mejor.

La evaluación formativa implica aprender de la evaluación y planificar para el momento que sigue al hecho evaluativo, a la comunicación del resultado de esa evaluación. "En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña" (Álvarez Méndez, 2009, p. 18). Resulta importante no solo como se evalúa, también como se realiza la toma de conocimiento de ese resultado. Muchas veces este aspecto formativo se desarrolla en el curso pero no suele emplearse con la nota final y firma de actas y libretas, en la obtención de la calificación de promoción.

Traspasar el momento de atribuir valor a las variables categorizadas, propone un tiempo trascendente, abierto. "El sujeto debe aprender con ella y a través de ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o con la intención de mejora en el proceso educativo" (Álvarez Méndez, 2009, p. 24). No solo una vez, no solo durante el proceso, por toda la carga que conlleva la nota de aprobación, sobre todo también, en ese momento final. En este sentido el tiempo de enseñanza y aprendizaje se alarga más allá del cierre de actas. Puede tratarse de diversas actividades que involucren el trabajo propio o el de otros compañeros.

Ya llegando al final de la etapa registrada, analizamos la devolución de los trabajos y la devolución de la evaluación. Diferentes circunstancias que cargan esta oportunidad, la reflexión, los logros, el error, y algunos modos de la continuidad de la experiencia ICVA, son aspectos de esta sección.

## Devolución

Se acercan las actividades de cierre de ciclo. Los estudiantes y los docentes con grupo a cargo se van desplazando desde el taller de exposiciones al taller de devolución del TPF.

Algunos permanecen observando los trabajos expuestos todavía. Ciertos docentes nos quedamos conversando con los autores de los trabajos seleccionados. Estas producciones nos acompañarán durante los próximos años. Hay una invitación general a realizar las prácticas de ejercicio de la docencia como lugar de formación en la sub área y la enseñanza. Se toman datos de contacto más personales, mail y celular. Todos los alumnos con trabajos expuestos son invitados a acompañar su producción en la exposición inaugural del siguiente ciclo e integra la lista de actividades de presentación de la cátedra y la asignatura.

Álvarez Méndez (2009, p. 25) formula que se trata de proponer "una enseñanza cuya base sea la comprensión crítica de la información recibida, apoyada por una buena explicación y acompañamiento por parte del profesor en el proceso de construcción de aprendizaje".

Cuando realizábamos las entrevistas, preguntaba por el momento de dar explicación y se daba este tipo de diálogo con A. Azpiroz (Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

> -¿Crees que ellos esperan la explicación de la nota? El día de retirar los trabajos ¿te preguntan, se quedan esperando?, ¿te pregunta el 8, el 10, el 4, el 2?
>
> -En general creo no hay. Nunca falta el que, por ahí no era la nota que pensaba, se caliente. Pero en general no veo que hagan reclamos, sobre todo si están aprobados, no veo que hagan reclamos.
>
> -No, en ese sentido, no por un reclamo. Una explicación en el sentido de explicar el porqué, como un momento de aprendizaje, como una devolución.
>
> - Casi nadie te pregunta las notas parciales.

Explicación, devolución, reclamo, aprendizaje.

> A veces cuando uso este término en relación a la entrega final, la explicación parece ser como que sea un pedido de rendición de cuentas. En realidad cuando me refiero a esto, en mi pregunta, es si alguien pide una explicación. No porque te demande una justificación, sino porque puede llegar a querer información. El boletín, digamos, la planillita, "las notas parciales que me saqué". Porque en algún momento unos docentes entregan esa síntesis, y hay muchos otros que no entregan y tienen solo la nota final (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).



*Figura 62. Devolución de trabajos y resultados.*

Por las respuestas fui comprendiendo que nuestra acepción terminológica es diferente. Pedir, dar explicación, esta visto como un reclamo. Decidimos recaer en sus definiciones: devolución, devolver. Explicación, explicar. (RAE 2016).

Devolución. 1. Acción y efecto de devolver. Devolver Del lat. devolvĕre 'caer rodando', 'desenrollar'. 2. tr. Restituir algo a quien lo tenía antes. Por más que haya otras definiciones: Volver algo a su estado anterior –que implica no aceptar el valor agregado de las últimas acciones. O Rechazar un encargo realizado, un proyecto, por no responder a lo que se esperaba.

Explicación. 1. f. Declaración o exposición de cualquier materia, doctrina o texto con palabras claras o ejemplos, para que se haga más perceptible. 2. f. Satisfacción que se da a una persona o colectividad declarando que las palabras o actos que pueden tomar a ofensa carecieron de intención de agravio. U. m. en pl. 3. f. Manifestación o revelación de la causa o motivo de algo.

Explicar. 1. tr. Declarar, manifestar, dar a conocer lo que alguien piensa. U. t. c. prnl. 2. tr. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles. 3. tr. Enseñar en la cátedra. 4. tr. Justificar, exculpar palabras o acciones, declarando que no hubo en ellas intención de agravio. 5. tr. Dar a conocer la causa o motivo de algo. 6. prnl. Llegar a comprender la razón de algo, darse cuenta de ello.

De hecho podrían utilizarse efectivamente, por sobretodo reconociendo la acepción expresamente vinculada con la enseñanza. Pero el término explicación pareciera establecer una acción unidireccional en tanto la palabra devolución, porta su etimología circular, una vuelta. Implicaría una presencia más intensa y personal del otro, el generador de ese algo de primera existencia.

Nosotros utilizamos el término "devolución". Restituir, algo a quien lo tenía antes, en el doble sentido de lo fáctico, la materialidad de su producto y la explicitación de aspectos del resultado puesto en valor de nota o argumentación. Vos me entregas el trabajo con tu aprendizaje, yo te entrego mi opinión. Hago una devolución.

> Queda más supeditada a la voluntad del estudiante, pero si nunca tuvo la posibilidad de pedir una explicación o de tener una explicación, si muchas veces dio un examen y le ponían una nota que estaba entregada por fuera digamos, entonces quizás ni se plantea la posibilidad de poder tener una explicación. Porque muchas veces esa enunciación del resultado se pide cuando uno siente que está muy desfasada de lo que pasó. Decís "ay ¿me pusieron esa nota?" Y pediste que te muestren el examen o leíste. Hay entonces a veces una disputa cuando se plantea la pregunta, pero capaz que esas serian cosas a modificar. En general una situación en donde la explicitación del porque de la nota, sea algo mas espontánea para todos (R. Soprano. En entrevista M. Fuertes, 10 de diciembre de 2015).

Algunos discuten, otros piden explicación. Una cosa es discutir la nota o sea emitir proposiciones, fundamentos, juicios procurando modificar el resultado. Otra es solicitar o dar una explicación, del proceso de obtención de esa nota. Hay explicaciones sobre los logros y explicaciones sobre el error, comprender ambas conduce al aprendizaje. Entendemos que una situación que pudiera intentar forzar un cambio, podría resultar en violencia. Resultaría quizás posible en procesos poco controlados que permitan reconocer injusticias o errores del proceso de evaluación y el resultado de la nota otorgada.



*Figura 63. Explicaciones.*

Desde la charla al taller, se invita a los estudiantes a retirar sus trabajos de manos de sus docentes. Se convoca a aquellos que no estuvieran mencionados en los listados, a que se acerquen para tener un diálogo más privado en relación a la evaluación de su TPF y año.

> Estamos en el día final, entregamos, hicimos la exposición, se devolvió las notas, se dijo las notas, estamos devolviendo los trabajos. Acerca de los diferentes niveles de explicación que hay de los resultados a las distintas personas. Nosotros planteamos explícitamente al grupo de los desaprobados, a los cuales los convocamos a una charla personal y hay una voluntad de ser explicada esa situación (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).



*Figura 64. Comunicaciones a grupos reducidos.*

La explicación o devolución, tiene que ver con conocer pormenores que llevaron a esa nota. Acceder a detalles del análisis de su proceso. Rescatamos estos momentos en las vivencias propias de los docentes, muchos están reflejados en mayor profundidad en el capítulo referido a las experiencias personales. Dialogando con Katia:

> - ¿A vos te interesaba tener un aprendizaje en el momento que te daban la nota?, esa justificación, ¿lo sentías como un saber?
>
> -Si, después siendo docente. La primera vez que yo fui docente era alumna e indagaba sobre mí para decirle a un alumno, que en esa época tenía corta distancia, incluso etaria, conmigo. Y que me respetaba en la palabra que le estaba dando en una corrección. Era justificar por qué le decía lo que le decía y ahí me preguntaba. Porque a mí a veces me decían, me corregían cosas sin darme la oportunidad de entenderlo o no, o discutirlo o escucharlo y pensar que no era así o si. Era una reflexión, que en muchos casos me pasó, no me daban la oportunidad de tenerla. Evidentemente yo me daba cuenta que el docente lo tenía claro, pero ni siquiera a veces hacia el esfuerzo de explicármelo. Me decía bueno si, es así, está bien no te puedo decir nada, no está mal (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Katia nos recuerda una frase muy utilizada ante una devolución: "no te puedo decir nada..., de lo tuyo no hay nada que decir". Utilizada en general, cuando no es descollante y cuando no se observan graves problemas, pareciera que al no haber estos errores entonces no hay nada para aportar. Suena en realidad a falta de voluntad, de formación docente o específica.

## La planilla de evaluación como soporte

La devolución puede tomar mayor consistencia si su discurso se estructura con argumentos conocidos. Una de estas estructuras ordenadoras es la planilla de evaluación. Como ya relatáramos en otro capítulo, este instrumento y sus conceptos se explicitan anticipadamente en el proceso.

> Antes de terminar el trabajo, les mostramos la planilla. Les aclaro como son las notas, que son notas parciales, que cada cosa tiene su nota, que hay cosas que realmente tiene más peso que otra. Cada uno tiene su nota particular y es lo mismo para uno que para el otro. Se los aclaro, pero antes (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> Les digo a todos que esa nota está conformada por una serie de notas con una planilla muy larga. Es una planilla muy minuciosa y realmente está buenísima (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).



*Figura 65. Devolución individual detallada y sistematizada con instrumento.*

Al ser conocida por los estudiantes, permite la ampliación ordenada de los aspectos que orientaron la calificación resultante.

> La planilla esta buena porque ellos mismo ven en que estuvieron mejor y en que no. Es una forma de explicar su nota (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).
>
> Cada vez que les digo las notas, les digo que no se vayan con la duda. Me gustaría que todos sepan, la nota que se llevan, porque se la llevan. A veces preguntan. Entonces tengo la planilla para explicarle, "mirá, a ver, sacá la lámina, fijate que en la lámina tal

tenés... la parte, no sé, lo que sea, lo tenés flojo y le explico porque". Porque me parece que eso es otra instancia de aprendizaje y muchas veces ese momento es clave para el estudiante (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

La devolución plantea otra categoría observada fundada en la valoración explícita del logro y del aprendizaje.

> Me pasó que esta persona no estaba de acuerdo con su nota. En realidad no es que se vino a quejar a mí ni nada, pero me vino a preguntar porque su siete. Ella había recontra trabajado durante todo el trabajo. Todas las clases. Se había sacado un montón de dudas con todos los ayudantes y en su proceso llegó a un 7. Llegó a un siete que es una muy buena nota. Fue lo primero que le dije: "primero, un 7 es una muy buena nota. Y segundo, déjala fuera. Sácale tanta importancia, porque en realidad vos tenés que sentarte a ver todo lo que aprendiste, y todo lo que te sirvió venir todas las clases. Aunque vos no llegaste a tu 9 como querías y llegaste a tu 7. Preguntarte porque llegamos a este 7". Entonces abrí ahí el trabajo y empezamos. Le faltaba la perspectiva. Y empezamos a ver que era lo que tenía, y lo que no tenía. Después empezamos a ver dentro del recorrido y la forma, era una forma un poco más sencilla. Empecé a explicarle un poco las consideraciones que nosotros teníamos al evaluar, le conté que teníamos la planilla que tenemos, que en realidad ya se lo habíamos contado antes, pero se lo conté de vuelta. Doy el lugar a que si alguno tiene una duda en particular, que me pregunte esas notas que hay. Porque en realidad para algo lo hacemos, para que quede justificado, todo esto que se supone que para muchos es su objetivo, que queda justificada en cada nota (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

La planilla sirve de sostén en las dos dimensiones del diálogo de la evaluación. Sirve en la justificación del docente para sí mismo y en el sostén de la justificación hacia la información brindada al estudiante.

> - Decías recién que la planilla te permite justificar y describías hacia vos, pero ¿crees que pone en término de mayor igualdad a los alumnos entre sí? o mejor dicho ¿te permite justificar ante el estudiante la nota?, poder dar explicaciones.
>
> -Sí creo que sí, es fundamental. Es fundamental. No sé si lo lograremos, porque hay un intento de igualdad en el juzgamiento de la producción. Me parece fantástico porque lo he vivido del otro lado. Yo y mis problemas de sensibilidad. Tengo todavía recuerdos de cosas que me han pasado y haber sentido eso, de irme sin saber de las dos puntas: de porque mi entrega había sido fantástica o porque había sido mala. Tener que descubrir con mi propia investigación o no descubrirlo. Esa posibilidad que yo tengo de sentarme y decirle a un alumno. Primero hay una reflexión general, después al que me indaga, decirles por esto y por esto. Una de las herramientas que tengo para hacerles esa devolución, es esta forma que tenemos de evaluar. Siempre escribo. Siempre escribo (además) un pequeño resumen para tener, sobre lo que fui viendo. En las entregas parciales también lo hago. Empiezo haciendo un resumen individual y después veo cuales son las constantes. Cuando doy la charla en grupo hablo de esas constantes que se dieron y a los que veo con mayores inconsistencias, aunque no me pidan la devolución, se las doy (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

Un aspecto interesante del desmiembre, la observación de los indicadores parciales, es que aporta diferentes niveles de logros en cada indicador. Aun el trabajo más homogéneo porta tamices. Siempre será posible ubicar algún aspecto con mayores niveles de logro.

> Una explicación para todos. A los del medio decirle el por qué si, o el por qué no. O que tienen y que no tienen. Y a medida que se va subiendo la nota, o ir restando lo que no tienen (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> Por ejemplo un 7 puede estar dado por un alumno que presenta un trabajo muy parejo, regulado en ese 7, en todas las instancias que se valoran. O podría ser un alumno que tiene situaciones de 10 y situaciones hasta cercanas al desaprobado. Con lo cual es un trabajo bueno, donde estoy teniendo cosas distinguidas y otras cercanas al desaprobado, de las que no es consciente (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

Resulta frecuente la asociación de una planilla con números, a una imagen de niveles de logros visualizados como altos y bajos. Esta representación mental de alturas del conocimiento toma la forma de un gráfico de líneas. Consideramos interesante que en la diversidad haya múltiples valoración que pueden dar algunos aspectos destacados donde amarrar el reconocimiento del mayor éxito.

> Se los explico. Es hablado. Yo a la tira de notas le llamo el electrocardiograma. Siempre lo llame así, y vamos mirando las notas y está todo hablado (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

La planilla sirve de guía, puede utilizarse recurriendo a cada uno de los indicadores o en aspectos conceptuales aglutinantes.

> No sé si lo han hecho con la planilla, si no explicando directamente. Obviamente la planilla esta acá ¿no?(señala su cabeza). Que cosas son las que se valoraron y que se yo. No hay ningún problema en dar las notas. Me parece que siempre las hemos dado. Nunca la hemos dado (en general) toda la planilla, pero si a los que tienen interés en ver. A mí siempre me gustaba también decir: "lo mejor que tuviste fue tal cosa, lo peor que tuviste fue esto otro". Yo estoy casi segura que el diálogo está en todos. Creo que pongo las manos en el fuego por todos. Ninguno se hace historia (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Uno de los motivos por las que no damos toda la planilla a todos de manera impresa o escrita, es por la pérdida o ganancia de decimales que toma el trabajo en la nivelación final. Para ser precisos se deberían reajustar los valores. Pero se ofrece una devolución completa a quien la solicita o a quien el docente considera oportuno ofrecerla. También por el tiempo que necesitaríamos para actualizar la planilla definitiva en todos los casos, aunque esto podría ir mejorándose al incorporar los medios digitales portátiles.

## El interés del estudiante

La búsqueda de razones y causales por parte del estudiante, la comprensión de lo aprendido, el aprendizaje sobre lo producido, no es una actitud instalada en general. A pesar de incluir la devolución explicativa durante diferentes momentos en el transcurso del año, en la oportunidad de cierre de ciclo no está considerada por todos como una actividad esencial.

> Cuando devolvemos los trabajos ya corregidos, esos que estuvieron mal, incluso hasta el 4, muchas veces vienen, requieren una explicación y nosotros estamos muy dispuestos a darlas. Después se da una situación, entre que tienen que seguir trabajando, en general para Diseño, como que hay una urgencia por irse. A algunos puede no interesarles. Pero hay actitudes muy diferentes de los alumnos para requerir

una devolución acerca de la nota, del aprendizaje (R. Soprano. En entrevista A. Macchi, diciembre de 2015).

> Hay por lo menos dos grandes grupos. Está el alumno que es puramente especulativo, por llamarlo de alguna manera, lo que quiere saber solo es el número. No sé de donde viene la raíz de eso. Y está el otro, el que necesita saber -yo debería estar en ese paquete- que es el que quería saber "¿por qué me fue bien? o ¿por qué no me fue bien?, o ¿porque me fue más o menos?". Necesita indagar más allá de eso. Ese que es puramente especulativo, a veces hasta le hincha que le expliques, "¿para qué me explicás? Si yo aprobé al final de cuentas". Me pasa mucho, me pasa mucho en los últimos años. Yo hace poco que reingrese (a la docencia), es algo que lo estoy viendo en los últimos tres o cuatro años. En mis experiencias docentes en otros lugares me pasa lo mismo, así que me llama la atención, esa cuestión "hagamos este trámite ¿estoy o no estoy adentro del cuatro? del siete, de lo que fuera" (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Damos las notas y cada ayudante les explica a sus alumnos. Yo he estado con algunos de los ayudantes, no con todos. Creo que los chicos se van contentos. Y los que desaprueban se han quedado y han charlado con nosotros. Entonces no veo que los chicos se vayan disconformes con la cátedra, ni con la nota. Es más, algunos, creo, que hasta se sorprenden de venir en el proceso algo flojos, y llegar a un buen resultado en el final. El año que estuve con Andrés, cuando los chicos vienen a buscar sus cosas nos preguntan "¿en qué fallé?" o "¿en que no fallé?". Cada ayudante, como hicimos nosotros con Andrés, les explicamos qué es lo que pasó, o a que le podrían haber dado una vueltita más o cosas así. Los que sacan bajas notas, obviamente, se van a ir tristes. Para el alumno que llegó a un buen logro, tal vez, hacerles menciones o cosas así, que se sientan que realmente llegaron. O a los que venían flojos y levantaron en la última serie, que generalmente hay un montón que les pasa eso. Menciones, en general (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

Nos traen una posición por la resolución del problema de la promoción, del escollo en el avance de la carrera y no centrada en el aprendizaje, en el conocimiento. Como si después, una vez graduado, uno pudiera resolver las situaciones ostentando la aprobación. No, cada obstáculo o situación se resolverá con todos los recursos que se dispongan.

> Obviamente el que se lleva un 10, un 9, un 8, rara vez pregunta. A veces el que se lleva el 8 pregunta "¿por qué?", aspiraba al 10 y dice: "¿Por qué me saqué un 8?" (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Una categoría reconocible son los distinguidos que desean conocer por qué razones su trabajo no es sobresaliente. En esta indagación suele haber una gran disposición a escuchar.

> Casi nadie te pregunta las notas parciales. Por ahí si veo algún alumno que sé que esperaba más nota y tiene algún punto que realmente está flojo, trato de acercarme y decirle "mirá pasó tal cosa" para que no se vaya con la idea de que uno le puso una nota que no esperaba. Trato de acercarme y de explicarle donde falló. Pero no es que ellos vengan a preguntar, que les dé específicamente como fue. Nunca he tenido que dar explicaciones de esas notas. Si las he dado, es más por una cuestión mía (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

Nos planteamos otro aspecto de la devolución, es la justificación de las acciones de uno. La devolución puede fundarse en la necesidad del momento final de aprendizaje del otro

pero hay vestigios recurrentes de dar explicaciones por el docente mismo, para no defraudar al estudiante.

La planilla con una devolución exhaustiva, está a disposición y ellos lo saben por prácticas anteriores y porque se observa esta explicación formulada expresamente en los estudiantes desaprobados o con recuperatorios. Muy pocos estudiantes solicitan el detalle. Es una práctica con la que debe realizarse ejercitaciones previas más exhaustivas todavía, debe aprenderse que puede explicarse y aprender de y en la evaluación.

La devolución al desaprobado es una situación en general tensa. Hay estudiantes que de acuerdo a su autoevaluación de resultados y procesos, no asisten a esta jornada. Dan por poco probable la promoción, más específicamente dicho, dan por supuesta la desaprobación promocional. Este estudiante no asiste y se pierde una oportunidad.

Como dice Alejandra: "Está también el desaprobado que ni viene, ya sabe" (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015). También es posible que no venga por otras situaciones que complicaron ese tiempo de trabajo, o por sentimientos de temor o vergüenza, o por considerarlo de escasa relevancia.

Pero hay estudiantes que recorrieron un camino con muchas dificultades y portan sus expectativas positivas acerca de una difícil probabilidad.

> Cuando le explicas al 2 que no dio para el 4, es un momento duro ese. Por lo general entran en razón. Hay casos que son especiales, que se van enojados (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Te encontrás con gente que después de todo un año de laburo, no ha llegado a resolver, a comprender los conceptos. Por lo general es duro, hay mucha gente que llora o que se pone mal y eso es duro. Aparecen un montón de otras situaciones que vos no veías, pero no hay muchas alternativas más que sentarte a charlar y explicar por que no se llegó. Esas personas también durante el proceso van reconociendo las dificultades, o sea, se las vas mostrando, se las vas tratando de explicar y tratar de resolverlas. Pero tiene que llegar a un nivel, que es esto que te digo, hay gente que no llega. Muchas veces puede ser por déficit del ayudante. Ningún ayudante es súper Dios, pero muchas veces, es como cuando los chicos repiten de año en el colegio, no siempre es ciento por ciento un fracaso. Hay gente que no está madurativamente preparada para avanzar de año. Acá no se maduró el concepto, no se maduraron la implementación de las herramientas, no se maduraron un montón de cosas que bueno, hay que hacérselas entender. Los casos negativos, la gente que no llega, es gente que ya lo sabe. La angustia no pasa por no haber llegado, sino por la situación que pasaron por la cual le hicieron no llegar, o por todo un año de estudio y no lograr el objetivo. La angustia le pasa a cualquiera que trabaja para un objetivo y no lo consigue. No creo que pase por sentimientos, como me pasó a mí que ya conté, de injusticia. No creo que vaya por ahí. Las personas que se quedan mal, "¿cuántas veces hemos tenido que ir a buscar ayudantes que se han quedado conteniendo personas?", va a seguir pasando. Estoy cien por ciento de acuerdo con eso, que tiene que ser así. No hemos tenido nunca, por lo menos desde hace seis años que estoy, nunca hemos tenido un reclamo que hayan sentido injusticia. Nunca, ni una sola vez. Y hemos tenido en seis años ¿Cuántos? No sé, mil alumnos. Yo nada más en seis años, imagínate los chicos que pasaron por visual desde que empezaron. Entonces desde ese punto, las devoluciones siempre son así. Creo que no hay errores en ese caso. También creo que es correcta la manera en que se comunica, mientras las formas sean las correctas te

tenés que sentar, charlar y explicarle (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

Dice J. Dewey (citado por Shön, 2005, p. 29) "No puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y asi ayudarle a ver lo que necesita ver". Cuidar los modos, sentirlo internamente y que esa posición nos atraviese en las palabras. Que nos sientan de su lado.

El enojo, puede tener que ver con aspectos personales. Puede vincularse a la sorpresa. Los estudiantes tienen todo un proceso anual para conseguirlo, este plazo a veces no resulta suficiente. Durante el año se procura construir esa conciencia, pero es un logro posible, no se trabaja en la insistencia del fracaso. Esta posibilidad es visto por muchos como una consecuencia directa sin otras variables: lo hice, entrego, apruebo. Resulta sumamente dificultoso, con la variabilidad de personalidades, manejar la zona límite de aprobación, con motivación de una actitud superadora y las posibilidades que la asignatura no se promueva.

Se habla de contención por lo que asoma la posibilidad de desborde. Es un momento cargado de emociones, expectativas, sentimientos de aprobación que pueden ir mucho más allá que la materia.

> Han contenido al alumno eso es lo que quiero decir. Yo vi la situación esa que, en otras cátedras no pasa, los chicos se van llorando. O te dicen "bueno, te esperamos el año que viene ya a mitad de año". O los hacen hacer el trabajo y al final los desaprueban (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).
>
> Entiendo lo que vos decías recién, que en el proceso sabe. No es que el alumno se entera recién al final que no venía bien. Tuvo mucha información antes para saber que podría haber ajustado, o cambiado, o modificado sus cosas. Porque estas charlas, estoy segura, que con muchos han tenido, durante el trabajo (R. Soprano. En entrevista K. Zaccanti, noviembre de 2015).
>
> Hay charlas en el medio, cuando los ves en falsa cuadra y les vas avisando. Hay una visión desde el principio, porque nosotros desde el principio empezamos a trabajar y mostrarles los trabajos a los que han llegado otros compañeros de ellos. Esa primera instancia que uno tiene, que dice "voy a poder", y empiezan a ver que si van cumpliendo con los procesos, con las distintas actividades que vamos dándoles. Tienen una razón de ser, hace muchos años que se está investigando. Yo siempre les digo: "miren que acá hay mucho trabajo, lo que están haciendo no lo están haciendo porque es un antojo nuestro, les aseguro que con esto van a aprender algo. Si no me entienden ahora, en algún momento van a entender que están aprendiendo algo". Esa cuestión de "yo no estoy llegando a eso que se supone que tengo que hacer". Hay una parte que se la comunicamos nosotros, y hay otra parte que si es reflexivo -ya te dije que no son todos alumnos así- se van dando cuenta solos. Nunca yo he escuchado a alguien que diga "¡No me digas! ¿Pasó eso y no me di cuenta? ¿Cuándo se me escapó la tortuga y no me di cuenta que me estaba yendo tan mal?". Y tenemos tantas instancias, y reflexión, y siempre cuando pasamos de una serie a otra, volvemos a la anterior para plantarnos y hacernos reflexionar que aprendieron en la clase, que comprendieron en la serie anterior, que aprendieron y que les quedó sin entender. Yo siempre les pregunto, porque los tengo que conocer en un principio, siempre estamos yendo para atrás y viendo hacia dónde vamos, continuamente, entonces hasta ahora, no me ha pasado que alguien me haya dicho "no, no me lo imaginaba" (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

El resultado esperado es mostrado por diferentes medios, uno de ellos las exposiciones de trabajos de estudiantes de la cátedra en años anteriores. Las exposiciones internas, las puestas en valor con trabajos en el grupo, las evaluaciones individuales. Hay estudiantes con trabajos desaprobados que tiene conciencia de su proceso, de su resultado o de sus dificultades. Otros no. Tratamos de avanzar en este sentido en el diálogo con Manuela. (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> - Veo que muchos se van y no piden una explicación aunque puedan tenerla.
>
> - Me parece que tiene que ver con la edad. Para mi afecta un montón en esas cosas. Cuando nosotros éramos chicos, "te sacaste un 6", y bueno me saqué un 6, pero no me acuerdo por que, pero me voy a mi casa con el 6 glorioso. En general a los desaprobados si les importa un poco, vienen a preguntar que le había pasado y en que les había ido mal. Les interesa saber en general en que no les fue bien.
>
> -Creo que hay un sector, el desaprobado, al cual le damos mucho tiempo de explicación, no porque sea excesivo sino que le dedicamos más tiempo a la explicación en relación a los otros. Una persona que se saca un 10 puede estar también sorprendida o inconsciente de sus aciertos de porque lo logró "¿Por qué me saqué el 10? ¿Qué hice bien?" Y si no terminás de ser consciente del acierto también queda menos firme ese aprendizaje ¿no?
>
> - Si, en general me parece que pasa con los dos extremos. Con los desaprobados capaz que si, que somos más minuciosos con las notas. Pero a los altos también se les da como las charlas de "¡uh qué bueno que lo lograste acá y acá!", o sea quizás un poco más informal.
>
> - Si, sobre la entrega, mirando su trabajo, en general en la expo.
>
> - Si, sobre la entrega. Es verdad, no tanto en la franja del medio, falta un poco más.
>
> - Si, del 5 al 8.
>
> - Exactamente, queda sin devolución. En general no te vienen a preguntar.

De manera generalizada, observamos de los relatos que hay un acercamiento con explicitación más detallada en general en los extremos, los valores desaprobados o derivados a un recuperatorio aclaratorio, los sobresalientes y distinguidos.

> El desaprobado es más común que te discuta que el flaco que tiene un 6 que quiere que le pongas un 7. "¿Por qué me pusiste un 6?" viste, "¿Cómo puede ser?" pero es medio raro (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Con menos frecuencia el aprobado de cuatro, casi con temor que sus indagaciones modifiquen la nota. Y la zona central, entre cinco y siete, que se mantiene conforme a las expectativas promedio.

## Comprensión de la explicación

La devolución tiene al menos dos elementos debilitantes de la comprensión. Por un lado, las luchas internas con alta carga emotiva que disminuye la capacidad de entendimiento. Esta funcionaria en todos los niveles de calificación pero mayormente en aquellos que desaprobaron. El otro obstáculo está en la capacidad de comprensión de los aspectos que se señalan. Hay casos extremos en los que diversos métodos, ejemplificaciones, alternativas, caminos, fallan. No hay un anclaje que permita la comprensión de la diferencia. Esta situación se expone con más exaltación en las calificaciones bajas.

Ningún individuo psicológicamente sano realizaría malas resoluciones de modo exprofeso. Algunos pondrán más dedicación o empeño, otros tendrán más facilidad por sus condiciones innatas o competencias adquiridas. Si el estudiante hace lo mejor, en un seguimiento intenso, resulta muy dificultoso, en algunas oportunidades, hacer evidente aquello que todavía no puede ser discernido.

> En cuanto a los chicos, yo creo que, a veces, se quedan con el "qué hice mal?" o "por qué no llegué?". Generalmente los chicos, en primer año, no entienden -no sé si entender o se frustran igual-, entonces no entienden esa devolución. A todos nos pasa. Me parece que va más por la persona, por el momento que esta pasado la persona. Yo en primer año decía "¿por qué un 5? Mirá la maqueta o la lámina de ese y ¡tiene un 10! Y no estoy tan alejada de eso", o tal vez yo estaba ciega. Los que saben son ustedes, que son los que evaluaron. Hoy me doy cuenta, ya en cuarto año me doy cuenta. En primer año el alumno nunca entiende, algunos tiene que entender porque saben que no trabajaron en todo el año, o que venían y entregaban "lo hice diez minutos antes de entrar a cursar". Y el que está todo el día o el que realmente viene, le interesa, pregunta (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

> Y desaprobados muy claros, no desaprobados de duditas. Desaprobaron el año, desaprobado el laburo, desaprobado. Me acuerdo uno que estaba hablando con Patricia. Después me decía: "le tuve que decir no me entendés, porque no entendés". No le entendía la devolución de la corrección, porque no entiende. Entonces como no entiende, no comprende contenidos, entonces no entiende lo que está mal: No entiende Monge, no entendía lo que le estaba explicando (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

> Creo que las pautas de evaluación y los criterios de evaluación los tenemos muy clarificados y muy expuestos todo el tiempo. Pero sin embargo, están esos chicos particulares que no aprueban, por no comprender el espacio y poder seguir y avanzar en la carrera. No pueden ver eso, entonces, no entienden por qué desaprueban. Y no hay manera de explicarlo porque no lo pueden ver. No es lo mismo, les estás diciendo que se equivocan en algo que no se dan cuenta que se equivocan. Les parece que está bien entonces no hay manera. Ahí es un conflicto en la explicación con los chicos. Creo que los docentes eso lo tenemos re claro (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

En este diálogo con Mariano intentamos profundizar en aspectos de la toma de conciencia de la posición en relación al aprendizaje.

> -En un año con tantas series y notas parciales y la posibilidad de ir corrigiendo el trabajo final, haciendo el seguimiento y ver otros trabajos ¿por qué crees que hay estudiantes que siguen sorprendiéndose con el desaprobado? Porque a mí me parece que los desaprobados nuestros, son personas que no han demostrado ni en el trabajo final, ni en el proceso, la posibilidad de acceder al cumplimiento mínimo de los objetivos. Incluso a los dudosos les damos el recuperatorio. ¿Te parece que hay alguna razón por esta desconexión? cómo lo hacemos nosotros.

> - No, como lo hacemos. Yo creo que los desaprobados de 1, esos que le chingan a todas las líneas, que no coincide nada con nada, esos que no entregan o que les falta todo. El que no maneja la parte de sistema y tiene de técnica y comunicación bastante pobre En general los síntomas que va a desaprobar los tenés antes. Uno lo va viendo antes. Yo creo que cuando empieza con el trabajo final, y empiezan a trabajar con las tramas, a levantar los volúmenes y a tirar el plano inclinado, a querer hacer una vista o corte, lo que sea. Ya ahí te das cuenta cual es el que tiene problemas graves, ya lo ves ahí.

-¿Pero que le faltaría? ¿Vos ves que pasa mucho con el alumno o con nosotros? ¿Creés que hay algo que nos está faltando darle o decirle al alumno? ya en esta oportunidad de fin de año todavía piensan que pueden aprobar.

-Por un lado esto que te decía, si se lo explicamos veinte veces y veinte veces no lo entienden, de que en una etapa te puede ir mal, te puede ir mal si aprobás esto. Entonces de alguna manera hay, me parece a mí, como una falsa idea que se le va construyendo, que en algún momento la voy a pegar y voy a aprobar. En la ilusión. Algo que veo, que he reflexionado estos últimos años es el que aprende es el alumno. A veces se ha hecho mucho hincapié en los instrumentos, en todo lo que pone el docente. Pero hay una parte importantísima que es la que pone el alumno. Por más que uno sea el súper docente, lo que sea, que si el flaco no quiere, o no puede, o lo que corno sea, no va a aprender, no hay manera. A mí me parece que hay una cosa, no sé cómo decirlo, pero como que hay una falta, a veces creemos que podemos enseñarle a todos.

- A todos y en todo momento.

-Que siempre vamos a encontrar el mecanismo para que el tipo pueda aprender algo de lo que uno quiere. Y hay veces que no.

-Pero hay otros que no lo piensan nunca. Dicen yo te doy esto, aprendé como sea.

- Ah no, no, pero bueno, hablando entre nosotros es una cosa, hablando con otros es otra ¿no? Porque a veces, por ahí nos ponemos tan en el proceso que hace el flaco.

- Que igualmente, que a pesar de todo... O sea esto es para alivianar la frustración digamos...

- Nunca vas a poder hacer todo. Claro yo a veces me lo pregunto. Pero, que lo hemos discutido muchas veces, ¿se lo digo antes? ¿O espero a que se dé cuenta? Lo que pasa es que cuando se da cuenta es cuando se reventó contra la pared, porque descubrió de golpe que no aprobó y el tipo creía que iba a aprobar.

- Una cosa es no decirle, no echarlo, porque uno puede echarlo en el proceso, decirle: "no, vos no vas a llegar". A mí eso me parece que no corresponde, decirle no vas a llegar. Porque vas a hacerle un anticipo, porque cortar el proceso antes. Si decirle que está en una situación difícil, eso sí ¿vos lo decís? ¿En todos los niveles de las etapas del proceso, en principio de año o de inicio?

- Si, si, si. Lo que pasa es que me parece que a veces hay una lectura no clara de que estás complicado. Que mágicamente va a poder aprobar. Las cosas llevan un proceso, no cambian mágicamente de un día para el otro. Creo que aquel que viene con problemas, hay que ponerle en claro o buscar un mecanismo no sé cómo. Es muy difícil porque muchas veces el que tiene problemas, el primer problema que tiene es la negación del problema. A mí me pasó con una chica hace unos años que venía y corregía, corregía con una maqueta. Y yo todos los días le decía: "tráeme el monge (sistema de dibujo), el corte, las vistas. -si, si, si , ya te lo traigo, si si si". Y la maqueta iba avanzando, más o menos se veía una cosa bien. No era ni una genialidad pero que se yo, un 6, un 7. Cuando hace la lámina, no pegaba una. Entonces se sorprendió, y me dice: "¿y cómo es eso?...y yo le dije: "pero yo te venía diciendo, hace el monge". En la entrega es la primera vez que veo las láminas, toda la representación. Viste esos que le cambian la escala, se les corre todo. Y no entendió porque para ella su trabajo estaba bien. Supongo que después con el tiempo abra entendido que miró la lámina y se dio cuenta de todo lo mal que había hecho, pero en el momento estoy seguro de que me

> debe haber puteado de todos los colores (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

La personalización de la acción como si fuera un acto que se realiza para el docente y no por el beneficio del propio estudiante. La cuestión de la toma de distancia en relación a una respuesta impulsiva del momento es otro aspecto que rescata Mariano

> Uno necesita a veces tratar de explicar pero uno ve también que habría que hacerlo a la semana, lo cual es imposible. ¿Por qué? Porque en caliente el alumno no te va a escuchar, es muy poco lo que puede interpretar. Generalmente en el caso de los desaprobados, algunos lo tienen asumido. Por ahí el más complicado es el que creía que estaba para aprobar y desaprueba, ¿cómo explicas en caliente, porque desaprobó? Es decir podés decir todo lo que quieras, le explicas mil veces, pero en caliente el tipo no te escucha. Te das cuenta que no está escuchando lo que uno le pueda decir. Es tanta la emoción de desaprobar... A mí me ha pasado, también depende de las personalidades (M. De Schant, Entrevista personal, 16 de noviembre de 2015).

Lógicamente que hablamos de los modos diferentes considerando cada par posible docente y estudiante. Algunas veces pareciera que se piden explicaciones para tener argumentos que dar a una tercera persona.

> He escuchado que para la aceptación de la familia, más que nada de los que son de otros lugares, que no son de Mar del Plata. Me parece que tiene que ver también el factor económico, ellos se quieren sacar una buena nota porque me están pagando el espacio para estar en Mar del Plata. Esa nota es una respuesta al esfuerzo de los padres, eso puede llegar a pasar (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> Ver que el alumno se va conforme y lo veo que al otro año vuelve al mismo taller porque se da cuenta que había algo que no le había quedado claro (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Me voy tranquila. Porque me ha pasado de haber tenido, no en esta materia, pero en otra, que estaba desaprobado y no tenía la instancia de recuperación y al año siguiente se volvió a anotar en mi grupo y me reconoció que había estado bien desaprobado. No me guardó rencor, volvió y se anotó conmigo. Si bien cuando se fue la primera vez, se fue enojado, malhumorado, después recapacitó y además tuvo la valentía de decirlo (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

No son muchos los desaprobados. La mayoría de ellos vuelve, teniendo la opción de otra cátedra alternativa, hasta ahora volvía. El vínculo limpio facilita el retorno a la prolongación del plazo en la experiencia de cubrir el aprendizaje pautado en esta actividad académica curricular en el plan de estudios.

## Reflexión, valoración

Al hablar de evaluación decimos observar aciertos y errores, logros y dificultades. Nos hemos propuesto intentar exteriorizar algunos procesos del estudiante, valorizando la reflexión de sus avances. Muchas veces acontece que la proximidad de las circunstancias dificulta la observación de las diferencias que se logran como avances. Se los induce a tomar conciencia de su aprendizaje, su gran salto cognitivo. Presumimos que estas acciones patrocinan la motivación ante el esfuerzo y una reafirmación interna favorecedora integralmente del estudiante como individuo.

La reflexión sobre el logro de otros, es un espacio potenciado en la exposición de trabajos. La exaltación del logro en esos trabajos se ofrece a los estudiantes distinguidos y sobresalientes. La puesta en valor de los logros propios en general, adopta el espacio del desarrollo del TPF y de la devolución.

**Proponer la reflexión.**

Esta actividad tiene por supuesto dos lados, por un lado la promoción por parte del docente, de la reflexión, de la valoración y descubrimiento de logros propios y ajenos. Por otro, el reconocimiento por parte del estudiante de esos logros. En estos primeros relatos nos aproximamos a la invitación.

> Ya en los días finales, tienen esa cosa de sentirse más seguros de como manejan las cosas, y más de uno lo exterioriza. A mí me gusta decir, que por ahí al mes, mes y pico de laburo, ponerlos en el brete y decirles: "bueno, ustedes se acuerdan cuando en el verano iban al shopping, ¿Qué miraban? Y miraba Wanama, miraba Grimoldi. Hoy vas al shopping, ¿y que mirás?". Y todos te dicen "y mirás la doble altura, mirás...". No sé, la Facultad los va formando para eso, y en Visual I cuando llegan, también mas o menos, sobre ese mismo esquema, los recibo un poco con eso, también "¿se acuerdan cuando empezaron?". Es una manera de incentivarlos para que cuando terminen tengan esa visión también. Pero es gracioso, porque vos al mes, cuando terminan la primer serie o cuando terminan la segunda, les hacés ese comentario y vos ves las caras "cling!...." Yo en estos últimos días de corrección me tomé a conciencia el trabajo de agarrar cada uno de los laburos, cuando venía a corregir, y primero decirles: "uh, mira qué bueno que te salió esto!, que entretenido". Ayer mismo decía a una chica ¡uh, mira que bueno! Me gusta eso, después nos sentamos y corregimos cosas, pero la cara que te ponen y la predisposición que ponen es distinta. Y al devolver los trabajos finales, con los alumnos, respecto al laburo muy cortito, "¡muy bien!, felicitaciones, bueno, que bueno, muy bueno el trabajo". Muy poco, más de lo humano. Del trabajo no hablo mucho. Darles como devolución esto: "muy bueno el laburo, mira que bien que llegaste, que bueno tal parte". Algo, un estímulo con respecto a lo que fue el laburo final (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Llegan los chicos, los estudiantes, empiezan con la materia y la gran mayoría no tiene la menor idea de lo que va a hacer. A veces uno no mira que en realidad el avance es realmente notorio. Por ejemplo sin ir más lejos, ayer estábamos corrigiendo o cambiando opiniones con un estudiante de ICVA que tenía que entregar. Yo le decía "¿vos, sabías hacer algo de esto?, ¿manejabas algún programa?, ¿sabías...? -No, nada. -¿Te das cuenta lo que has aprendido?" Está en la situación que tiene que recuperar la serie anterior, que no sé qué problema tuvo y no va a tener ningún problema, porque es un chico que le va bárbaro. En general si uno mira lo que progresan los chicos, más allá de que algunos son altamente satisfactorios y otros quizás no. Pero en general todos dan un vuelco notable. Son herramientas con las que se pertrechan para arrancar la carrera en serio. Les digo que se pongan las pilas con todo, que hagan el último esfuerzo, que realmente es el esfuerzo y es el cierre de todo un año de trabajo y que no bajen los brazos. Que hagan ese esfuerzo y trato de decirles, con lo que me salió, pero que realmente no les estoy engañando, les digo de verdad, les digo: "¿vos te das cuenta, todo lo que lograste?". Dicen: "no, la verdad que no". Viste esas expresiones que tienen: "¡es un vagón!", le digo. Me estaba mostrando en la pantalla, tenía errores, no sé quién le había dicho que había un tema de escala. Había hecho la planta en conjunto y el corte longitudinal también y no se había dado cuenta que tenía que reducir la escala. Pero así y todo, ¡los renders que tenía!, y ¡el grado de

complejidad que había desarrollado! Habrá cosas que a lo mejor merecían una síntesis, pero yo creo lo valorable es que pueden armar eso, cumpliendo con el plano inclinado y el plano vertical, el desnivel y después de la familia morfológica y los recorridos con la organización formal, que se yo... Me parece que como cierre está buenísimo (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Me parece importante siempre decírselos y acotárselos, que lo hacen bien. No tiene que ser el 10, si no aquel que se superó simplemente. Aquel que pudo superarse llegado el trabajo final. Te sorprenden, que venían sin hacer nada y se pusieron las pilas y llegaron a un resultado que ni ellos esperaban (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).

A mí me gusta siempre hacerles una devolución, aunque sea mínima, marcándoles aciertos y errores, según lo que sea, lo que corresponda para cada chico. Me gusta siempre hacer una devolución. Darles ánimo también a los que les fue bien para que sigan. A los que les fue más o menos, conversar por qué les fue más o menos, preguntarles también qué les pasó. Sí, eso me gusta. Lo mismo que decíamos al principio y que, volvés a cuando vos eras alumno y qué te hubiera gustado que te hubiera pasado en ese momento; para una entrega: que te fue bien o te fue mal (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

La verdad que es buenísimo cuando te das cuenta que realmente son conscientes de todo lo que pudieron hacer. Porque son un montón de objetivos, son un montonazo de cosas que aprenden y está todo el tiempo para hacerlo. O sea entraron con un cerebro y salen con otro, completamente renovado, con otra mirada, en serio, con otras cosas en la cabeza. En ese momento, me parece que está bueno que nosotros, le digamos dentro de la evaluación, ese pasito que dieron ¿no? Yo siempre les digo a todos, que lo importante de ver, no es llegar a la perfección de absolutamente nada, sino que cada uno evalúe su nivel o como vino y que pasito dio a partir de la entrega. Y en realidad eso es lo que pido, siempre, una vez que entregan o lo que sea, bueno que ahora sigan con el próximo pasito. No tiene que estar perfecta, si le fue mal en la entrega pasada, no se pretende un 10, se pretende el pasito para adelante y que ellos puedan ver: "¿el pasito lo diste? Si, lo di". Bueno, que ellos se den cuenta, me parece que es re contra importante para su proceso (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Hemos podido observar una postura bien generalizada de trabajar en la observación y enunciado de los aciertos y los errores. En las asignaturas de diseño se estudia específicamente, como en la docencia, si se realizan fuertes ataques en las etapas germinales de los proyectos, la creatividad se disminuye. Esta actitud de buscar situaciones de buen cumplimiento del objetivo, resoluciones acordes que permiten anclar la mejora, ha sido muy trabajada expresamente como actitud docente en una postura específica de concepto de aprendizaje.

**Reconocer el logro.**

Planteamos dos lados, por un lado el impulso por parte del docente, del señalamiento, de la reflexión, de la valoración y descubrimiento de logros propios y ajenos. Por otro, el reconocimiento por parte del estudiante de esos logros. Dialogamos con Patricia.

-Vos mencionabas el aprendizaje a partir de la explicación de la evaluación. O sea tanto como alguno de nosotros hace una observación en la evaluación, que tiene que ver con el año o con el trabajo al momento de estar reunidos, hay una explicitación, una

explicación de algo que sale a la luz entre los docentes. También la explicación a un alumno antes de que entreguen, el proceso de los mejores logros y de los que no están tan alcanzados. El diálogo forma gran parte de lo que estarías rescatando de la evaluación como aprendizaje (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

-No solo la explicación, después, el fomentar instancias de valoración de los propios estudiantes sobre los trabajos, no solo la explicitación. El tema de la explicitación me parece que colabora a eso, poder ver eso (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

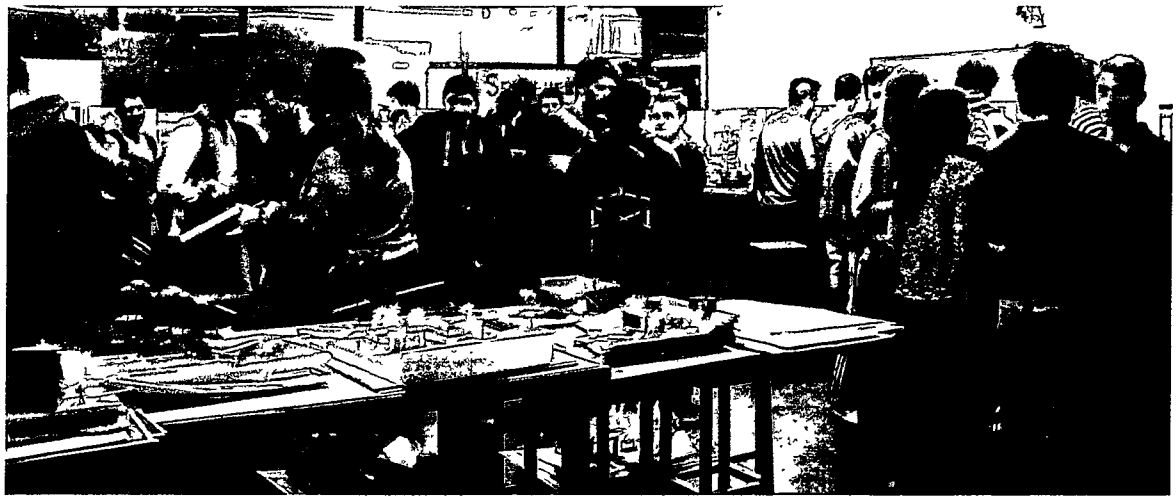


*Figura 66. Caras felices, comparten relajados el retiro del material.*

La explicación de los indicadores podría reducirse a la mera mención del valor parcial. El tono y contenido del diálogo también debería promover el reconocimiento de los avances y el crecimiento individual en cada uno.

Satisfechos, se van contentos. Se van contentos por lo que fue el año, porque se sintieron bien, se sintieron a gusto. Terminan sintiendo que con todo lo que significó el año, y la remada y todo eso, se van sabiendo que saben, que saben algo (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

Una de las cosas que me da satisfacción, es que es una materia, en donde, no digo todos, pero gran parte de los alumnos, ni bien terminan, se dan cuenta que tuvieron un salto cognitivo, que tuvieron un aprendizaje, que no son los mismos. Muchas veces, no se... por ejemplo cursás historia y a veces la tenés aprobada y no terminás de darte cuenta que cosas ya sabes más. O sea a lo mejor decís "si aprendí de esto", pero en general me parece que nuestra materia, nos ofrece la posibilidad esta, que al momento, no al año, a los dos años, que también pasa, pero al momento, ellos sienten que hicieron una diferencia (R. Soprano. En entrevista P. Recayte, diciembre de 2015).

Yo pensaba que en mi historia de estudiante, en la mayoría de las materias, la verdad en el momento, yo no era consciente de lo que iba aprendiendo. Y sé que al transcurrir ahora en otras materias de la facultad, de la carrera o de otras carreras, tampoco se es muy consciente de lo que estás haciendo. A mí esto me sigue sorprendiendo, lo siento con felicidad porque si esto es un producto, por un lado del tipo de materia que es aprender a pensar a ver el espacio y tantos códigos nuevos, y por el otro lado me parece que tiene que ver la manera en que lo damos. Pero a mí me sorprende, me sigue sorprendiendo pero con mucha felicidad poder disfrutar dentro de nuestro

tiempo, de ese instante en donde le ves la satisfacción de ese aprendizaje (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Es un proceso. Sí, es como un despertar. "¿Y esto de donde salió, de adentro de mi cerebro?" Jajaja "¿Cómo puedo entender esto ahora?", es como sí... no se, ver una película en donde la trama esta oculta y de repente empezaste a hilar, porque resultaba que ese era el asesino, jajaja. Es como así, es como ese despertar, "¡claro! que boludo, ese chabón fue el que lo mató", ¿viste? Y así vas, para mí es como un despertar, así como, "¡uh, ahora veo las cosas distinto!". Sobre todo con los sistemas, porque ya eso se transforma en una manera de pensar, incluso. Es una más que tenés. Antes escribías o hablabas, ahora tenés otra manera más de pensar ¡Es increíble! (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Me acuerdo el primer año que estuve, el último día en el que devolvíamos las notas. Me acuerdo que me puse a charlar con una de las chicas y nos pusimos a reflexionar entre las dos todo lo que ella había visto que había aprendido durante todo el año. Ella hizo su propia evaluación a partir de ese momento reflexivo de la charla final, la expo y todo eso. Más que de la nota en sí, sino de ver con los saberes con que vino ella. No venía ni de (una escuela) técnica, ni de nada relacionado. Había visto un progreso de su aprendizaje importantísimo. Lo vemos al principio también cuando les mostramos todas las entregas del año, y dicen "no pero yo a eso yo no puedo llegar" y al final, cuando las ves, se siguen sorprendiendo de toda su capacidad. Eso fue lo que más me llama la atención, de ver todo lo que aprenden. Ese momento evaluativo en que ellos mismos se dan cuenta de todo eso que aprendieron. Capaz en la mitad del año no tanto, porque tienen la vorágine de las otras entregas, de las mismas entregas de cátedra. Pero si son esos momentos en que les ves la mirada a ellos y te das cuenta que realmente entendió. Le ves la cara y ahí te das cuenta que aprendieron. Vienen y te la muestran orgullosos (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Yo no llegaba a ver cuando cursé, yo no llegaba a ver para que me iba a servir, dibujar todas las líneas, 45º en una hoja 45º en la otra... Ahora manejo fantástico las escuadras y lo utilizo para representar cosas. Yo no me preguntaba demasiado en ese momento, por eso hacia lo que ellos me decían que haga. Capaz que si hubiera preguntado "¿y para qué?", capaz que no sé, me sentaban y me explicaban para qué. Pero en el caso de esta materia de ICVA, es como que ellos solitos se daban cuenta para que, ni siquiera necesiten explicarlo porque lo hacen en el momento. Es el clic. A mí me pasa durante mi carrera, yo nunca fui consciente de lo que uno aprende. Recién como docente empecé a ver todo lo que sabía y todo lo que podía capitalizar de todo lo que yo había aprendido y ver todo le que me había faltado. Porque al no saber todo lo que yo había aprendido, no sabía todo el universo de cosas que me faltaban Entonces cuando sabés todo lo que aprendiste y todo lo que no, podés ir a buscar eso que no, pero si no sos consciente, y uno no evalúa lo que vino aprendiendo no podés rellenar los agujeritos, porque siempre quedan algunos agujeros. Eso me llama mucho la atención, el momento en que los chicos se dan cuenta de que ahora de verdad lo entendí, ¡es fantástico!. Eso me pasó con personas específicas que no entendían y no entendían (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Me parece que es también aparte de estar ahí, al lado, marcarle: "ves que ahí estas entendiendo". Hacerle saber esa cosa de que él pensaba que no podía, en el momento que lo logró. Me parece que está bueno, que hay que remarcarle que lo logró, para que en el próximo objetivo diga: "bueno, si el anterior lo logré, este también lo voy a lograr" (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Una de las cosas escuchándote, me resuena esto, que podamos disfrutar ese momento. Estamos al lado de la persona para ver esa reacción o también nos brindamos a observarlo y observamos esa reacción, porque eso podría estar, pero podríamos estar en cualquier otro lado sin verlo (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

Son aprendizajes metodológicos. Uno les propone formas de acercamiento o de observar su propia producción para modificarla, que es algo que en la profesión se usa. Vas a estar vos trabajando solo o trabajando con otro. Los proyectos no salen de la nada. Son un montón de variables que se combinan, que tienen sus pesos, que uno los va trabajando, encastrando, evolucionando juntos. Observando eso, el balance, la fuerza de cada una. Eso suele ser nuevo en primer año. Proponer estos modos de acercarse también se constituyen en un gran aprendizaje. La universidad en sí es un salto cognitivo importante, pero en la materia nuestra ya tiene de por si un salto gigante. Capaz que cuando yo la cursé estaba dada como si fuera geometría abstracta, como la daba antes Mx o Mxx. Donde trabajabas con proyecciones octogonales a partir de un punto, una superficie, era algo más abstracto. Era más fácil hacer el recorte pero a su vez más difícil de ver lo que se había aprendido. Al aprender haciendo algo, ellos en el trabajo van haciendo todo el año, pero ver lo que produce en un trabajo final, lo que le sale de ellos como proyecto, una cosa parecida a lo que podría llegar a ser arquitectura. Entonces ahí hay también parte de la sorpresa, porque si no supieran para que sirven esas cosas o hacer esos esfuerzos de aprendizaje, se vería más lejos. Para mi otro de los puntos de ganancia, es que se ve para lo que sirve, entonces el aprendizaje esta puesto a la vista (R. Soprano, En Entrevista M. Fuertes, diciembre de 2015).

Me pasó a mí y creo les pasa a ellos. Es muy difícil darte cuenta. Necesitas madurar un poco la carrera. Lo que estás haciendo es muy distinto a lo que venias haciendo en la secundaria. Hacer la autoevaluación, por lo menos en primer año, recién se empieza a lograr donde empieza la UAP (Serie 4). Se empiezan a dar cuenta que no solo pueden comunicarla con alguno de los sistemas que ya aprendieron, si no que cuando empiezan a trabajar la forma y se acuerdan de la serie anterior "ah... yo en la serie anterior empecé con los prismas normales, después empecé a cualificar los límites y a trabajar los encuentros". Entonces como que empiezan a aplicar los conceptos pero recién sobre el final. Ahí es que se dan cuenta mucho lo incorporado, porque al principio no te das cuenta de lo mucho que sabes. Vos los vas haciendo conscientes de los logros, pero si por ahí, igual se tiene que madurar, el ser consciente de todo lo que fuiste aprendiendo. Yo les digo que en una entrevista de Darín, con Fantino, "lo único que te diferencia del tipo que está sentado o parado al lado de vos en la parada de colectivo es lo que vos sabés, es la única diferencia que vos tenés con ese tipo". Entonces yo siempre les digo, "ustedes están aprendiendo y están sabiendo un montón de cosas que el tipo que esta acá al lado, en la facultad de acá al lado, no sabe. Entonces, sean conscientes de todo eso". Es difícil a mí me paso recién terminado el primer año, de mirar para atrás, tenía los carpetones, todos así, y decir: "no, es increíble! Aprendí mucho más en un año que todo lo que estudie en el resto....." (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

Creo que (el estudiante) se va conforme, pensando, pudiendo entender lo que aprendieron, creo que sí. Y creo que hay una actitud nuestra consistente en eso, de tratar de llevarlos, de ir pensando que fueron aprendiendo. Yo creo que eso está ahí y se van en general con esa idea, de los avances que tuvieron. Se van contentos con las cosas que hicieron, aunque también se van viendo los laburos estos que están buenos, también los ven como "¡guauuu, como hizo esto!". Lo guardan para lo que sigue. Como

> están en primero hay un montón de tiempo para seguir haciendo las cosas. Se van con muy buena relación docente en general también. Sienten que haber cursado la materia no fue un sufrimiento, si no que fue placentero, más allá de todo lo que le pedimos y toda la carga de laburo. En general está esa sensación de que fue lindo, además de que aprendieron, productivo y fue lindo también. A mí me parece que eso es importante, porque no tienen por qué estar sufriendo por estar estudiando. Creo que es una cosa importante (P. Recayte, Entrevista personal, 01 de diciembre de 2015).

Seguramente para establecer el reconocimiento del logro en el estudiante, una entrevista con individuos de ese universo nos permitiría sumergirnos en la problemática directa. Igualmente nos ha parecido que la vivencia de este aspecto por parte de los integrantes de ICVA aporta al acercamiento de sus propias ideas al respecto.

## Situaciones ideales imaginadas

Hay varias formulaciones de situaciones propuestas para la experimentación. La devolución como un día de clases, la propuesta de una cita de devolución distanciada brevemente.

> Tendría que hacerlo por grupo, y sentarlos ahí, como si fuera un día de clases incluso. Me parece ahí tiene ese sentido. Uno trabaja la evaluación durante el año, la evaluación tiene evidentemente aprendizaje. Vos podés usar eso para que haya otra instancia de aprendizaje, la devolución es siempre otra instancia de aprendizaje. En el año es una cosa. O sea ¿cómo la podés usar acá? El tipo ya cerró, ya sabe que aprobó, que desaprobó (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

Reproducimos un diálogo con Manuela. (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> - En algunos de los trabajos de mitad de año, cuando hay tanta diferencia, me ha pasado de preguntar: "¿Qué te pasó en esta parte, que hay algo que no ..?" Pero en el final del año, no sé si es por el tiempo o porque es el ultima día o porque no le damos el suficiente tiempo a la devolución. O capaz debería tener otra instancia para que nos deje el tiempo para hacer esa última, como devolución ajuste o lo que sea.
>
> - En general estamos urgidos por dos tiempos, un tiempo de ellos, o sea, por la idea de que les estamos sacando tiempo porque tienen una entrega de diseño a los pocos días, entonces esa, la idea nuestra de "mejor que se vayan por que tienen la entrega" y la idea de ellos de que mejor irse rápido a seguir a la otra entrega. Si estuviera posterior a eso, cosa que es bastante difícil, no tendríamos ninguno de los dos, esa situación de urgencia.
>
> - Claro, y no nos apuraría nada. Me parece que es eso lo que valida el tiempo en el taller, porque si yo estoy teniendo esas notas y no se las doy, pero digo: "mirá, fijate que acá, acá que pasó y..." Porque tenés ese tiempo en el taller, en la clase que le sigue o lo que sea en la entrega. En la devolución de la nota lo podés hacer y en la próxima vez que vengan no importa, me parece que es un tema temporal, puede ser eso. Viste como están, están con tantas cosas en la cabeza. Hay que tener en cuenta que ellos, que lo sepan recibir. No solo lo que decimos. Porque si se lo decimos y no lo están escuchando, y están concentrados en que se tienen que ir a hacer otra cosa, es tremendo. Finalmente como que no termina internalizando bien lo que si aprendieron y lo que no.

Mariano también nos proponía este tiempo para disminuir la carga emocional, en relatos presentados al profundizar en la comprensión. Levantamos como proyecto, la necesidad de un espacio áulico, propuesto como lugar de aprendizaje, estructurado como una clase aunque su metodología sea variada y específica. Con una breve distancia que espere un momento de menores presiones de estudio por las otras finalizaciones y a su vez, posibilite una supuesta mejoría en la situación de intercambio.

## Un souvenir

Durante el transcurrir del ciclo, los docentes han experimentado diferentes artículos para la devolución de conclusiones. En general, se sintetizan algunos indicadores de la evaluación de la Serie. Diseñan una especie de boletín, una tira de papel, con la información de su calificación final. Depende de su propuesta, puede incluir la información parcial con diversos niveles de síntesis. Estos datos toman la forma de una planilla cualificada llegando a ser piezas gráficas de valor comunicacional.

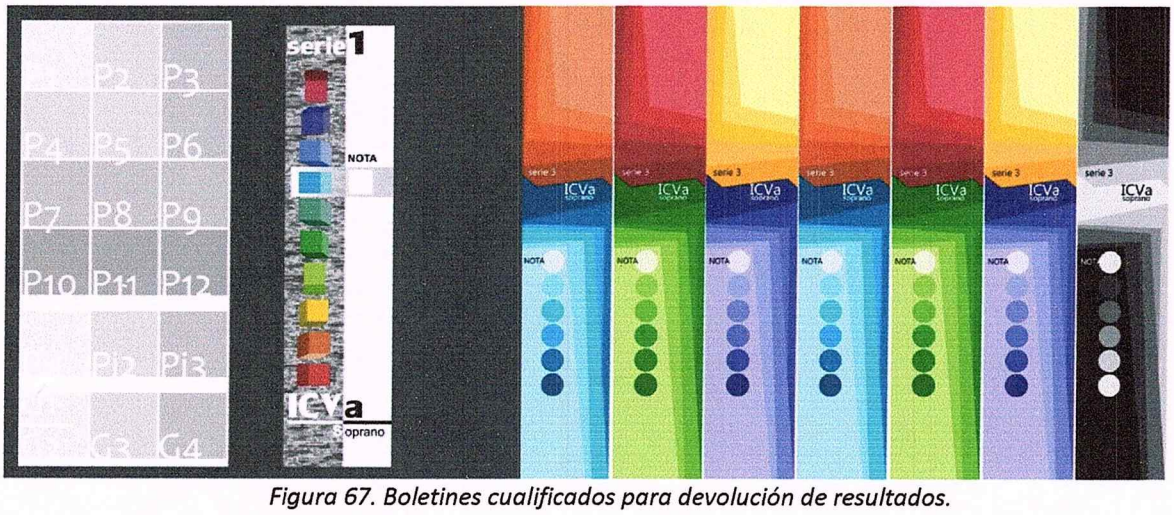



*Figura 67. Boletines cualificados para devolución de resultados.*

Derivada de estas experiencias, un docente ha instaurado una especie de "souvenir". Esto es un objeto que sirve como recuerdo de la visita a algún lugar determinado (RAE, 2016). Más que una visita, se constituye en un recuerdo de la experiencia ICVA.




*Figura 68. Ejemplos de souvenires calco personalizados.*

> Los chicos se van re contentos con Moni, les da una calco y se van re contentos con eso. Es más, hasta los ayudantes alumnos nos vamos contentos, nos da de eso. Y en cada uno pone la nota y eso me parece genial porque los chicos se van contentos "recibí algo por más que tuve un 4 o un 6". Es como "mi premio", "tuve el logro de poder pasar"...Yo veo eso y se van re contentos los chicos... Es más dicen, "ay pero yo tengo este dibujito en la calco y yo tengo este" y se empiezan a intercambiar las calcos (T. Casares, Entrevista personal, 28 de octubre de 2015).

En una secuencia de la entrevista, Mónica relata esta situación. (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> -: ¿Qué les preparás? ¿Cómo se te ocurrió eso?, ¿por qué lo hacés?, ¿qué hacés?
>
> - Últimamente estaba con los stickers. Devolviéndole alguna cosa con stickers. En algún momento devolví algo que tenía que ver con su trabajo pero ahora ando con los stickers. Es como decirles "gracias".
>
> - ¿Qué es el stickers', ¿Que tiene, tiene sus resultados, es la planillita?
>
> - No, no el stickers tiene algún tratamiento visual de colores y texturas, algo por el estilo. Tengo casos de flacos que me los he encontrado después y tienen todavía colgado la tarjetita. Me lo dicen, "tengo tu tarjeta y la tengo colgada no se en donde". Es una manera de devolver y de generar en ellos el vínculo de ahí hasta que terminen, por lo menos hasta que nos sigamos cruzando. Es un elemento que creo que lo que hace es generar más empatía con el flaco y se llevan algo más allá de la nota y de aprobar el año. Se llevan una especie de souvenir. Más que nada, a fin de año, es eso.
>
> - ¿No le estas poniendo la nota en el de fin de año? Antes si.
>
> - No, antes si. En una época le poníamos dos o tres cosas. Yo creo que el año pasado no le puse porque me parece que la nota es un tema más administrativo y lo que me gusta es que se lleven algo para que les quede. Dice Introducción a la Comunicación Visual A de Soprano, dice el año, no dice mi nombre -nunca se los pongo- para que tengan un elemento que los siga vinculando por lo menos un tiempito. Ellos lo pegan. Después los ves al año siguiente con la cosita pegada. Cosas por el estilo.

Esta calcomanía se adhiere a las carpetas y sigue circulando en sus trayectos por la facultad. La carpeta que utilizamos para hojas 35cm x 50cm, es una carpeta rígida que protege las hojas. La dureza le da más durabilidad y es menos frecuente su reemplazo. Desde este lugar, la imagen tiene una presencia perdurable. Es un saludo que sigue pronunciándose en el pasillo y los talleres. Está altamente vinculada a aspectos comunicacionales de la asignatura y el área, elementos que utilizan el color, la forma, la textura, figuras y letras. Una pieza creativa.

## Fin de ciclo, el vínculo no termina

### Los saludos.

No todo lo que el estudiante aprende es reducible a una realización en la inmediatez del taller, los vínculos tampoco, por su naturaleza permanece abierto, porque la propia inteligencia es de naturaleza abierta, dinámica.



*Figura 69. Despedida provisoria.*

Terminamos el proceso de evaluación, entregamos las notas, fueron los estudiantes a retirar los trabajos, se hizo la devolución. ¡Hasta el año que viene! ICVA no termina acá. Los propósitos de establecer vínculos que los liguen a la institución dan algunos frutos.

> Yo trato siempre de generar ese vínculo. Después lo compruebo año a año y día a día, cuando voy a la facultad. Me cruzo con chicos que vienen: "hola Silvia" y me dan un beso. Ya ni sé si son... Hay algunos que están con barba, medios pelados. Me encuentro con unos que fueron alumnos míos y los hijos son compañeritos de mi nieto. Es muy gracioso. Te saludan con afecto. ¡Los tuve, hace 15 años! Incluso cuando esperamos a que lleguen los de Introducción, están los de Estructuras o sea que hay chicos que están y a lo mejor fueron alumnos tuyos hace dos o tres años. Antes de irse, se acerca: "hola Silvia". A parte me pasa una cosa muy curiosa, que a lo mejor los tenía guardados en la mente y cuando lo veo, me acuerdo el nombre. Me acuerdo los nombres "hola fulano, hola mengano". Me pasa, pero a mí eso me llama a veces la atención porque la memoria te juega malas pasadas, muchas veces te olvidás. Pero con los chicos a veces voy subiendo las escaleras y me voy cruzando y digo: "¿este quién era? Este era Pablo". O me acuerdo el apellido o me acuerdo el nombre, a veces digo: "¿Cómo se llamaba?" Pero me acuerdo quien era la compañera o el compañero o los que hacían equipo. Otras veces me acuerdo del trabajo también, viste alguno te acordás. Sobre todo me pasa eso cuando voy a la facultad los días que no son de Visual, cuando vas un día de Diseño y ahí te encontrás a todo el mundo. Porque ahí están de primero a cuarto año, los tenés por las escaleras y en general, es siempre, no una cosa aislada (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> La relación que se genera en el grupo es una relación personal. De hecho te los cruzás en la calle y te viven saludando. Se te cruza un flaco y capaz en el devenir del año no los tenés tan cercanos y vienen, te saludan, te dan un beso. Te los cruzás en la facu y se vienen. Pasa por ahí, por las relaciones, por el nivel de proximidad que conseguís con el flaco. (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

> Es increíble. Es increíble..... .Al otro año, cuando los encontrás, ahí, te saludan con un cariño ¿viste? Que es buenísimo, sí (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

> Esto que contabas, a veces continúa o porque te lo cruzas en la calle, o porque van al otro Taller de Visual, porque te lo cruzas en la facu, porque bajan a preguntarte alguna cosa. O sea que tampoco termina el día que terminan de cursar (R. Soprano, En Entrevista S. Ricco, noviembre de 2015).

Cuando llegan traen su presente y su pasado. Ya somos parte de ellos. Desde su aprendizaje y bagaje cognitivo y muchas veces también en el afecto.

**El docente estudiante.**

La propuesta de escuelita de adscriptos, hace que cada año compartan con la cátedra, aproximadamente seis estudiantes, realizando funciones de auxiliar docente. Es otro modo de continuidad.

> Creo que de las notas están re orgullosos y les cae re bien que uno se acerque, los felicite y les diga. Siempre todos lo hacemos y los ves. El hecho de que uno se preocupe por ofrecerle de venir al año siguiente, todo eso (A. Azpiroz, Entrevista personal, 19 de noviembre de 2015).
>
> Con los ayudantes alumnos sentís esa continuidad, te ayuda (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).
>
> Me interesaba mucho charlar con algunos flacos que por ahí era interesante que vinieran el año que viene (A. Macchi, Entrevista personal, 03 de diciembre de 2015).

El docente estudiante colabora con sus pares. Realiza la traducción a través de su experiencia cercana. Cada año al cursar sienten esta presencia y este apoyo. Rápidamente suelen incorporarlo como representación del modelo de aprendizaje.

> Los que ya han compartido con nosotros alguna instancia de evaluación en la entrega final, contribuyen a bajarles ansiedades. Les cuentan como es y quien está por primera vez quiere saber qué pasa en el back. Cómo fue que le pusieron la nota que le pusieron y como llegamos a esas decisiones. Y cuentan: "porque a mi Katia me dijo cuándo me entregó la entrega, que yo había hecho esto y no había hecho....". Les cuentan cual había sido la devolución, cual fue la devolución cuando le devolvimos el trabajo. Quien ya estuvo dice: "no porque ahí, todos miran todo, quédense tranquilos, si ustedes tuvieron un buen desempeño durante el año el resto de los ayudantes contribuyen cuando miran su trabajo, se mira todo". Cuentan lo que han vivido con nosotros, cuando han estado trabajando. Nunca me han comentado a mi específicamente, considero estuvo mal o cual cosa en la entrega final. Nunca. Les gusta mucho, que los tengamos en cuenta cuando están cursando. Cuando son alumnos y ven al alumno que los ayuda, y que les cuenta que el año anterior tuvo la misma situación y que no sabe mucho más que él, pero que lo comprende en lo que está pasando. Empieza a indagar que como vos estás si hace solamente un año, que te pasó esto, y les empiezan a contar de las posibilidad que les da la cátedra. Hay muchos que ya a principio de año o a la primera serie empiezan a decir: "porque yo para fin de año quiero estar como esta, Juan, Pedro quien fuere, me gusta". Entonces hay un alumno que desde el principio se siente identificado con seguir aprendiendo y estar ayudando. Que nosotros le abramos las puertas. Y hay otro que termina, otro de los chicos, y siente que se perdió una parte que podría seguir aprendiendo, y quiere estar porque viene por la revancha, viene por todo eso que (la entrega y el resto de las materias) no le terminó de dar tiempo, y viene a seguir aprendiendo. Entonces, por ahí no lo tenía pensado, pero cuando llega a la instancia final, y pasa esto que yo te decía, que viene con esa sensación de "mirá lo que pude, y por ahí, si me hubiese dado cuenta de algunas cosas hubiese podido más", a ese alumno le quedan ganas y vuelve. También me ha pasado con alumnos que no los he tenido por distintas circunstancias, y me dicen: "este año, cuando esté como docente, quiero estar con vos, en tu grupo porque cuando fui alumno no me tocó en la repartija, y quiero ver otra mirada. Ver como el mismo trabajo lo vió otro ayudante". Eso también ha pasado varias veces con algunos chicos (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

La experiencia de la escuelita docente, es en sí misma un trabajo de investigación, pero no queríamos dejar pasar la oportunidad de mencionar esta manera de continuación de aprendizaje en ICVA. Pedro como docente estudiante nos relata su emoción por la convocatoria.

> Yo estaba en Tandil, porque había ido a visitar un amigo mío, a unos amigos que estaban estudiando Ingeniera en sistemas. Los fuimos a visitar y me llaman por teléfono. Primero, yo hago la entrega final y ya había empezado a trabajar en la heladería. El día que nos dan las devoluciones, Pato me pide el número de teléfono, y yo me estaba yendo, ahí en ese momento y me dice: "puede ser que haya una invitación". Pero esto fue en diciembre. Pasó todo el verano, yo seguí trabajando, como que se fue el momento, me imagino una pequeña ilusión así, por lo que podía llegar a pasar. Después pasaron meses, medio que fui perdiendo un poco eso. Y me llamó Ale Macchi. Yo estaba en Tandil, y me acuerdo que salí a hablar al balcón y volví como enloquecido: "no, no sabes lo que..." Me acuerdo que me felicitaron todos. Si me acuerdo que fue como que no sé, era como la sensación de orgullo, y nunca me sentí fuera. Por ahí era por la contención que tenía como impresión, fui a ver los concursos, nunca me sentí así como nervioso o como me ha pasado en otras situaciones. No sé cómo que, es eso, primero obviamente siempre sentí como orgullo, era la cosa, era como el reconocimiento, el placer del reconocimiento. Y después nunca me sentí presionado. Nada, siempre, desde el primer día que me tocó con Ale y con Katy creo. Todos juntos, eran un montón de alumnos, creo que hay foto de hecho de jajaja. Están subidas, desde mi primer día, enseguida me sentí naturalizado de poder opinar, a charlar en voz alta entre todos. Como que no, no creo que sea solo mérito de mi personalidad (P. Sturla, Entrevista personal, 29 de octubre de 2015).

Resultan sumamente reconfortantes los sentimientos de revalorización de estas participaciones. Resaltan los aspectos positivos en los estudiantes reforzando su confianza. Los relatos en este sentido son incontables, acerca de los beneficios reconocidos en su vida de estudiante y hasta en los recursos comunicacionales y revalorización de ellos mismos.

Shön nos dá cierta ilusión tranquilizadora cuando dice:

> Resulta siempre difícil decir lo que un alumno, en última instancia, ha aprendido de la experiencia de un prácticum reflexivo. Y resulta especialmente difícil, decir con una dosis razonable de seguridad, lo que no ha aprendido, pues la experiencia del práctico puede echar raíces en el subsuelo de la mente... (p. 154).

La idea de semillas que seguirán germinando a su tiempo. Enlaces establecidos que no son tan evidentes pero recibirán las experiencias que prosiguen facilitando su anclaje. Un paso que facilitará el camino, la "carrera".

Hay otras formas de continuidad. Desplazándonos del eje esencial que sería el conocimiento que ellos prolongan en la proyección del avance de vida. Otra prolongación en el tiempo lo constituyen los trabajos seleccionados que forman parte de las exposiciones permanentes, que a manera de ejemplos de referencia son de utilización continua y periódica en el devenir diario de los ciclos. Hay trabajos que por sus alcances sobresalientes en algún aspecto, sobreviven varias décadas. El estudiante y su producción sigue diciendo. Se continúa aprendiendo a través de ellos.

## Sentimientos del cierre

La tarea comunicativa del diálogo, "no depende solo de la habilidad de tutor y alumno para jugar con sus respectivos papeles, sino también de su disposición para hacerlo. Y en esto, los sentimientos están tan implicados como lo están los conocimientos, ligados unos y otros críticamente entre sí" (Schön, 1991, p. 153).

Somos individuos y nuestros aspectos internos están puestos en valor. Los sentimientos expresados en este momento, tienen que ver con el corte, el cierre de una etapa. Las vacaciones son un paréntesis laboral, pero el ciclo con esa promoción ha finalizado formalmente. Un cierto vacío. Una ausencia.

> Me acuerdo el primer año que estuve, el último día en el que devolvíamos las notas. Yo estaba acongojada que ya no los iba a ver más... Era mi primer año, les había agarrado mucho cariño (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

> Decimos "¡bien, terminamos!", pero hay un vacío. Yo empiezo a sentir el vacío cuando estoy devolviendo por más que me conecte a otras cosas. Cuando terminas decís "¿y ahora?" Hasta el primer día que me agarra otra vez la ansiedad porque viene todos los nuevos (M. Rábano, Entrevista personal, 12 de noviembre de 2015).

También sentimientos en relación a sentir en los logros alcanzados por los estudiantes, un acierto en el camino y los modos ofrecidos, como resultado de la autoevaluación rápida de lo ofrecido. Estos en modo de tranquilidad y satisfacción.

> Me voy tranquila (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

> Hasta lo que ha transcurrido de mi vida dentro de la cátedra, puedo decir que no me he ido nunca con una situación de insatisfacción o sentir que con alguien habíamos sido injustos. Lo vemos del derecho y del revés y solos y en grupo. Tal vez cometamos alguna injusticia no lo sé, pero que yo sea consiente hasta ahora nunca (K. Zaccanti, Entrevista personal, 11 de noviembre de 2015).

> Cuando ellos reconocen su aprendizaje, ese es el momento me parece más gratificante para ellos, ¡bah, para mí también! (M. Fuertes, Entrevista personal, 10 de diciembre de 2015).

Hay algunas observaciones de valores trascendentes, que hacen a la función social de la universidad en su aspecto transformador.

> Me pasa que yo pensaba que en algún momento, o sea cuando empecé a hacer todo esto, a meterme en la docencia, pasaban los años y me daba cuenta de que nunca me cansaba. Tantos años haciendo lo mismo y no siento cansancio, no me aburro. Después viene el verano, estás trabajando -porque nosotros seguimos trabajando- y es como que estás ansioso también de ver y ver cosas. Es un buen momento, lo seguís disfrutando. Eso me pasa. Como que no estás muy cansado. Si bien le metiste horas para corregir y el estrés y devolver las notas y hablar con el desaprobado y hablar con los chicos y comentar y ver todos esos pasos que tenés en la cabeza. Es como que me hace falta también, si no, es como que mi cabeza estallaría, si no tuviera todas esas cosas para ver y para hacer. Para mí, es súper valioso, sobre todo por cómo está dado la estructura de nuestra Universidad. Es una Universidad pública. Vienen flacos, es el hijo de la pesquera y flacos que se tienen que tomar dieciocho colectivos y llega a la facultad y no tienen guita para la entrega. Ver todo eso en la facultad, la verdad que te emociona. Eso es así, es emocionante ver cómo aglomera, junta la gente. Se van haciendo amigos y adquiriendo conocimientos. Les ves las caras de arquitectos ya

cuando terminan. Los ves entusiasmados, eso es re lindo, sí (A. Tapia Ávalos, Entrevista personal, 20 de noviembre de 2015).

Rescato de todo lo que están contando, esto de que todos reconocemos que nos implica un esfuerzo, pero también nos implica una gran satisfacción. Saber que sí, hay un esfuerzo, pero al estar dirigido hacia algo o a la manera que uno quiera, dan satisfacción. Porque también se siente el logro, o sea, vos sentís que ayudás a que un flaco aprenda. Y en primer año, y en una materia como la nuestra, se da un salto impresionante, en lo que los flacos saben (R. Soprano. En entrevista A. Tapia Ávalos, noviembre de 2015).

La incorporación del ámbito laboral, como una fuente de alimentación. Un lugar propio para relacionarse, un lugar ameno.

Incluso me pasa una cosa muy curiosa que a veces, viste que a veces uno esta medio bajoneado, está mal. Entro a la facultad, es como que se me abre el cielo, es como que la onda esa... Te cruzás con los estudiantes o con tus compañeros de trabajo y como que te cambia el estado de ánimo ¿no? (S. Ricco, Entrevista personal, 17 de noviembre de 2015).

Por esto decíamos casi un final, por los diferentes modos de trascender esa fecha en el tiempo. En este capítulo hablamos de la devolución de los trabajos pero sobre todo de la devolución de aspectos destacados del proceso de aprendizaje, destacados de modo negativo y positivo, el error y el logro. La planilla de evaluación se constituye en un instrumento no solo de registro sino de fundamentación de las argumentaciones. Y los sentimientos de construir cierta comunidad entre todos, aun con la periodicidad de los cambios de estudiantes por cada ciclo anual.

Nos propusimos dilucidar categorías de observación intentando comunicar un estado de reflexión desde la experiencia evaluativa y su compleja construcción. Destacar las características de ser formativa y continua en un proceso de grandes tiempos y constantes acciones, la integración con el resto de las actividades y estrategias didácticas, la construcción participativa y colaborativa.

Para muchas otras etapas, pero sobre todo en este cierre, hacemos participe a Shön.

> Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella, e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante (p. 40).
>
> Nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados" (p. 36).

Pretende mostrar algunos aspectos en la ardua tarea de transformación de una propuesta educativa. Los cambios que surgieron del medio sumados a los cambios promovidos y llevados adelante por el grupo de trabajo, pretendieron siempre considerar la experiencia de cada uno, pero recrearla sin importar cuantos cambios estos impliquen, al punto de generarse nuevos escenarios. Ha sido un devenir vertiginoso,

pleno de desafíos y éxtasis. Parte de este trabajo trata de explicitar experiencias como un posible disparador para las otras experiencias propias y ajenas posibles.

Profundizar de una manera diferente en los procesos y los contextos en los que nos formamos como docentes; rescatando situaciones que presenten la complejidad del hecho evaluativo en relación al entorno institucional, al medio interno de la propia cátedra, en otras variables de la propuesta y a las influencias no solo en los alumnos sino en los docentes. El propósito se centra en provocar el análisis crítico de nuestras prácticas y desde allí, con la ayuda de los aportes teóricos específicos, intentar construir nuevas evaluaciones con profundo sentido educativo.

Hemos imaginado un recorrido. Al abrir la primera hoja has estado ya acompañándonos. Primero en las afueras, entramos en la universidad. Recorriendo pasillos institucionales de la facultad llegamos a la cátedra y ojalá al afecto. Has estado entre nosotros observando, analizando, compartiendo una experiencia.



*Ph Katia Zaccanti.*

Como dice Shön (1992, p. 148) acerca de la descripción del propio conocimiento en la acción y la reflexión continuada sobre las propias ejecuciones competentes: "No obstante lo lejos que puedan llegar por este camino deberían considerarse como una cuestión sin resolver, verificable en cada nuevo esfuerzo por mejorar la descripción".

# Bibliografía


ALLEN, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.* Buenos Aires, Argentina. Paidós.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid, España. Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2003). *La evaluación a examen.* Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (206,235). Madrid, España. Morata.

AMADO, M. (2011). *Modelos Gráficos Espaciales Y Rendimiento Académico En La Carrera De Diseño Industrial De La UNMDP.* Informe Final beca Estudiantes Avanzados UNMDP. Mar del Plata, Argentina.

ANGULO RASCO, J. (1990). *Innovación y evaluación educativa.* Málaga, España. UM.

ANIJOVICH, R y otros. (2010). *La evaluación significativa.* Buenos Aires, Argentina. Paidos.

ASTOLFI, J. (2004). *El "error", un medio para enseñar.* Ciudad de Méjico, Méjico. Díada.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Barcelona, España. UB.

BÉLAIR, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos.* Madrid, España. Diada.

BORDIEU, P y PASSERON, JC. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno.

BORDIEU, P; CHAMBOREDON, JC y PASSERON, JC. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos etimológicos.* Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno.

BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de las teorías de las situaciones didácticas.* Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal.

CAMILLONI, A y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires, Argentina. Paidos.

CAMILLONI, A, CELMAN, S, LITWIN, E y PALOU DE MATÉ, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo.* Buenos Aires, Argentina. Paidós.

CAMILLONI, A y otros. (2008). *Debates constructivistas.* Buenos Aires, Argentina. Aique.

CAÑABATE, J. (2004, octubre). La Cátedra Universitaria: Una Tienda Plantada al Interior de un Espacio de Turbulencias. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación.* Tucumán, Argentina.

CELMAN, S. (1993, marzo). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Primer Congreso Provincial De Educación De Entre Ríos.* Paraná. Argentina.

CELMAN, S. (2004, Junio). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. *Conferencia III Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria.* UNS. Bahía Blanca, Argentina.

CELMAN, S. (2006, julio). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia *en La Evaluación en la Universidad.* UNN. Corrientes, Argentina.

CELMAN, S: (2006, julio). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia en Curso de Posgrado *La Evaluación en la Universidad.* Universidad Nacional del Nordeste Corrientes, Argentina.

CELMAN, S. (2008, septiembre). Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. Conferencia en *II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias.* UNER. Entre Ríos, Argentina. EDUNER. (41-54).

CELMAN,S. (2009, Julio, agosto, septiembre). Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *EDUCERE.* 12(46). (777-783).

CELMAN, S., GALARRAGA, G. RAFAGHELLI, M. MARTÍNEZ, M. GRINÓVERO, N..(5), GERARD, A. y OSELLA, J. (2009). Aportes de la Evaluación para la Formación Docente. *Revista Itinerarios Educativos*, 3 (3). (8-22).

CELMAN, S. (prensa). El complejo caso de la Evaluación educativa. Sentidos y prácticas construidas. En: Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de Formación Docente. *EDUNER* x(x), xx-xx.

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (comp). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto.* Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.

CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior.* Ciudad de Méjico, México, UAM.

CONEAU (2007) *Criterios de intensidad en la formación práctica en arquitectura.* Resolución Nº: 286/07. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. (2002). *Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español.* Santiago de Compostela, España. O Cartafol Dixital. en http://ocartafol.usc.es.

COROMINAS, J. (1954). *Diccionario crítico etimológico.* Madrid, España. Gredos.

DECRETO Ley N° 7772. *Aclarando la Ley 7463 referente a la denominación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Provincial de Mar del Plata.* 21 de octubre 1971. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-7772.html

GARCÍA FALCÓ, M. (2014). *El consejo cumple 70 años.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En Notas CPAU n°27. Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo. htpp//www.cpau.org/nota/98/historia-del-cpau.

GARDNER, H. (2000). Prólogo. En ALLEN, D. (compl). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.*(p13 a 17). Buenos Aires, Argentina. Paidós.

HERNÁNDEZ GÓMEZ, NA. (2011). *Evaluación del conocimiento actitudinal.* Ciudad de Méjico, Méjico. Gestión de la calidad, productividad y competitividad. http://nahernandezg.blogspot.com/2011/03/evaluacion-del-conocimiento-actitudinal

HERRERA, J. (2013). *Pensar la educación. Hacer investigación.* Bogotá, Colombia. Universidad de La Salle.

INFORME INSTITUCIONAL ante la Comisión Nacional De Evaluación y Acreditación Universitaria, Acreditación de carreras de arquitectura. (2008). Mar del Plata, Argentina. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.

KIRK, J. & MILLER, M.L. (1991). *Reliability and validity in qualitative research.* Beverly Hills, Estados Unidos de América. Sage.

KROTTSCH, P, CAMOU. A. y PRATTI, M. (comp). (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias. Instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo.

LEY N° 7463. *Universidad de la Provincia de Buenos Aires; reglamentación de su organización.* http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-7463.html

LEY N° 10405. *Reglamento de ejercicio profesional de Arquitecto.* 8 de mayo 1986. Senado y Cámara De Diputados de la Provincia de Buenos Aires. http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10405.html

LEY N° 20654. *Ley orgánica de las universidades nacionales.* 25 de marzo 1974. Poder Legislativo Nacional. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3855.pdf

LEY N° 21139. *Créase la Universidad Nacional de Mar del Plata.* 27 de octubre 1975. Senado y Cámara De Diputados de la Provincia de Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/normativa/ley-21139-231368/texto

LEY N° 8256. *Homologando el convenio sobre nacionalización de la Universidad Provincial de Mar del Plata.* 25 de octubre 1974. Senado y Cámara De Diputados de la Provincia de Buenos Aires. http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-8256.html

LEY Orgánica N° 8. *Para la mejora de la calidad educativa.* 9 de diciembre 2013 .Boletín Oficial del Estado, núm. 295.

LAFOURCADE, P. (1994). *Universidad y procesos de autoevaluación institucional.* Mar del Plata, Argentina. UNMDP.

MIGUELES, M. (2003). La temporalidad de la enseñanza. En *Encuentro de Formación Docente. Instituto de Formación Docente,* San Justo, Argentina.

MONEREO, C. (1994). *Las estrategias de aprendizaje.* Barcelona. España. Domenech.

MOURLOT, F. (1945). Serie de grabados sobre los toros de Pablo Picasso. Recuperado https://www.carredartistes.com/en/blog/picasso-the-king-of-arena-n141

ORDENANZA de Consejo Académico N° 13. *Régimen de Promoción.* 1 de junio 1983. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 136. *Plan de Estudios 2019(rectificada por oca 157/18).* 11 de mayo 2018. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 158. *Régimen Académico de cursado y promoción de asignaturas.* 30 de mayo 2018. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 165. *Pautas para el desarrollo y evaluación del Trabajo Final de Carrera.* 4 de junio 2018. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 172. *Programa de Tutorías Académicas.* 5 de junio 2018. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 348. *Incorporación de incumbencias al título de arquitecto.* 10 de agosto 1988. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 444. *Plan de Estudios 2016.*2015. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 607. *Plan De Estudios 1989. Texto Ordenado Y Actualizado.* 30 de octubre 1989. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 656. *Texto Ordenado Y Actualizado Plan De Estudios 1989 De La Carrera De Arquitectura.* 26 de agosto 2008. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 1952. *Reglamento de mesas examinadoras.* 16 de septiembre 1994. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 1972. *Departamentos.* 30 de septiembre 1994. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Académico N° 1987. *Departamentos Por Carrera. Constitución Misiones Funciones Departamentos Y Áreas.* 30 de noviembre 1994. Digesto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 216. *Ratificar la aprobación del Plan de Estudios 2019 de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.* 11 de junio 2018 .Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 507. *Reglamento de exámenes.* 14 de septiembre 1972. Digesto de La Universidad Provincial de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 679. *Creación de la carrera de Diseño Industrial.* 1989. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 690. *Reglamento De La Carrera Docente.* 23 de noviembre 1993. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 790. *Plan De Estudios 1989. Texto Ordenado Y Actualizado.* 2010. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 1747. *Prácticas socio comunitarias.* 2011. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 2184. *Reglamento de grado y pregrado de la Universidad Nacional de Mar del Plata.* 27 de octubre 2016 .Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ORDENANZA de Consejo Superior N° 2248. *Sistema de Registro de las Actividades Curriculares Universitarias.* 20 de diciembre 2007. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

PERRENOUD, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires, Argentina. Colihue.

RAFAGHELLI, M. (2009). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluativos. *Revista Itinerarios Educativos*, 3 (3). (85-104).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2016).*Diccionario de la lengua española*. Consultado en http://www.rae.es/rae.html.

RESOLUCIÓN de Asamblea N° 1. *Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.* 3 de septiembre 2013. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESOLUCIÓN de Decanato N° 54. *Reglamento de Trabajos Prácticos del Área Diseño Arquitectónico.* 16 de marzo 1977. Digesto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESOLUCIÓN N° 133. *Incumbencias Profesionales del Titulo de Arquitecto.* 14 de octubre 1987. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. http://www.casj.org.ar/documentos/03%2001%2003%20incumbencias-del-titulo-res-133-87-y-498-06.pdf

RESOLUCIÓN N° 286. *Criterios de intensidad en la formación práctica en arquitectura.* 2 de mayo 2007. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología.

RESOLUCIÓN N° 498. *Contenidos curriculares básicos para la carrera de Arquitectura.* 11 de mayo 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11941.pdf

RESOLUCIÓN N° 624. *Efectivizar la transferencia acordada con el gobierno provincial.* 19 de diciembre 1974. Ministerio de Cultura y Educación.

RESOLUCIÓN N° 1254. *Actividades Profesionales Reservadas Al Título De Arquitecto, en anexo 22.* 22 de junio 2018. Ministerio de Educación. https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/186095/20180622

ROMERO, L. ESCUJURI, J. (2014). La formación académica en Gestión Cultural en la Universidad de Mar del Plata. Desde sus orígenes hasta la actualidad. *1er Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural.* Santiago de Chile. Chile. Observatorio Cultural. http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/ repositorio/handle/123456789/340.

SCHEPS, G. (2010).Los paralelos sonidos del silencio.Barcelona, España. DPR. http://www.youblisher.com/p/80373-nau-Nueav-Arquitectura-Uruguaya/ Gustavo Scheps.

SCHÖN,(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, España. Paidos Ibérica.

SHULMAN,J ; LOTAN, R y WHITCOMB,J. (comp).(1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes.* Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores.

SOPRANO, R. (1999). *Otro eslabón en la memoria.* Trabajo en la carrera de Especialista. La universidad argentina en diferentes períodos de su historia. Facultad de Humanidades. UNMDP. Mar del Plata, Argentina.

SOPRANO, R. (2007). Sistemas geométricos, técnica instrumental y morfología. Enlaces en el trayecto a la conceptualización el espacio disciplinar. En *Egrafia 2007.* Córdoba, Argentina. UNRC.

STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior).* Málaga. España. Miño y Dávila.

SVERDLINCK, I (comp). (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

UNMDP (2015). *Historia de la Universidad.* Desarrollado por Centro de Cómputos, Universidad Nacional de Mar del Plata. http://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional

VALLES, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Málaga, España. Editorial Síntesis.

WAINERMAN, C.y DI VIRGILIO, M.(comp).(2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires, Argentina. Manantial.

WITTROCK, M. comp (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España. Paidos Educador.

WITTROCK, M. comp (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España. Paidos Educador.

WITTROCK, M. comp (1989). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, España. Paidos Educador.

*Nota1*: Los esquemas y tablas son de realización propia.

*Nota 2*: Las fotografías son material propio, aportes de Manuela Fuertes y sobre todo de Katia Zaccanti. A ambas muchas gracias.

*Nota 3*: Boletines y souvenires facilitados por Mónica Rábano. Gracias.