

Título: Criterios alternativos para la enseñanza y la evaluación de procesos de diseño

Autor: Montanaro, Alina Paula

Director: Iglesias, Gabriela

Fecha: 13 / 12 / 2011

Tema: Educación del Diseño Gráfico

## **1. Introducción**

La enseñanza de la disciplina del diseño gráfico en las universidades de la ciudad de Buenos Aires se ve atravesada hoy por algunas problemáticas que se hacen evidentes cuando uno puede prestar atención a los comentarios expresados por una gran cantidad de estudiantes que atraviesan ese proceso de aprendizaje.

Estos comentarios dejan leer entre líneas que la mayoría de los estudiantes consideran que la evaluación y el aprendizaje en nuestra disciplina están demasiado teñidos de la subjetividad de los docentes.

Puntualmente los conflictos sobre los que nos interesa reflexionar se presentan en las asignaturas de taller (las materias consideradas troncales) entre ellas los talleres de diseño, morfología, tipografía, diseño editorial, packaging, etc.

Los inconvenientes identificados pueden ser explicados desde las ciencias de la educación y abordados en pos de una mejora, trabajando sobre la planificación de la educación y la capacitación docente. Pero además, los docentes, debemos revisar y repensar lo que sucede en el aula, para evitar perpetuar prácticas educativas desacertadas.

Este escrito pretende acercarnos a la comprensión acerca de qué puede estar ocurriendo para que nos encontremos inmersos en una situación donde muchos estudiantes que han elegido la carrera de diseño gráfico por vocación y que han dedicado tiempo y esfuerzo a sus tareas se gradúan con bajos promedios en sus calificaciones e incluso reprobaban en algunos casos varias asignaturas de taller.

No estamos diciendo que esto no sea posible pues, como sabemos, hay muchos factores –como la inteligencia del sujeto- que van a influir en un proceso de aprendizaje. Sin embargo las calificaciones bajas parecerían ser la norma y la reprobación -o el abandono de una asignatura- algo de todos los días.

Es de suma importancia para el desempeño de nuestra tarea de gestión en la Universidad, abordar analíticamente estas cuestiones, para encontrar una alternativa superadora de tales dificultades y hacerla posible en el contexto de nuestra intervención.

Este trabajo de investigación-acción presentará argumentos que apuntan a reflexionar acerca de estos problemas que parecerían resultar, como ya hemos indicado, en la frustración de los alumnos que deciden formarse como profesionales del diseño gráfico. Siempre entendiendo a la instancia de evaluación como algo que es parte ineludible del proceso de enseñanza-aprendizaje y basándonos en el supuesto que “la evaluación es un principio para establecer reflexión sobre la enseñanza” (García, 2001. pág. 75) para arribar luego a una propuesta de intervención que tiene la intención de solucionar los inconvenientes detectados.

Intentaremos generar una propuesta que apunte a promover en los docentes la revisión de las prácticas que se dan en el aula, con el fin que en un futuro se pueda arribar a propuestas

alternativas de evaluación que apunten a medir adecuadamente los procesos de aprendizaje en la disciplina del diseño.

El resultado que esperamos es brindar a las cátedras herramientas para que puedan planificar evaluaciones que les permitan valorar más racionalmente las producciones y manifestaciones de sus estudiantes.

**Para ello nos proponemos:**

- Analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la carrera de diseño gráfico;
- Explorar las características disciplinares propias del diseño gráfico;
- Reflexionar acerca de la relación entre planificación de las prácticas en el aula y los resultados de la evaluación;

**La propuesta pedagógica superadora redundará en:**

- Aportar reflexiones y propuestas concretas que sirvan a los docentes de nuestra disciplina para sus estrategias de enseñanza.
- Elaborar pautas que sirvan como base a los docentes para planificar sus evaluaciones.
- Proponer modelos para la creación de instrumentos de evaluación que los docentes puedan recrear en función de que reflejen los criterios de cada cátedra, con la finalidad de lograr evaluaciones más transparentes hacia el alumno.

**Nuestro recorrido será el siguiente:**

**Primera etapa – Relevamiento de datos:**

- Observación de clases e instancias de evaluación
- Entrevistas en profundidad a alumnos y docentes

**Segunda Etapa:**

- Elaboración del Diagnóstico:
  - Acerca de la evaluación
  - Metodología de enseñanza
  - Capacitación docente
  - El corpus teórico disciplinar como base formadora
  - La investigación como herramienta de conocimiento

**Tercera Etapa:**

- Conclusiones y elaboración de propuesta de intervención

**Como resultados de esta intervención esperamos una mejora gradual en las instancias de evaluación de los aprendizajes en función de:**

- Volver la evaluación más transparente para el alumno;
- La reflexión por parte de los docentes sobre:
  - Su desempeño en el aula;
  - La utilidad de las diferentes metodologías en función de las necesidades de aprendizaje.

## **2. Antecedentes y Planteo teórico**

A los docentes de diseño, la instancia de evaluación, nos permite comprender e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de información cualitativa para traducirlos en una calificación que en general debe ser cuantitativa. Esto implica que nos permite conocer algo de nuestros estudiantes y, no menos importante, nos acerca un *feedback* sobre nuestro propio desempeño. Datos todos, que nos permiten entendernos como profesores y que podemos capitalizar para mejorar las planificaciones de enseñanza.

Lamentablemente en muchos casos sucede que la enseñanza se centra en la evaluación: se ejercita y se enseña para evaluar. Los docentes transitan la experiencia tratando de cumplir con el propósito de que los estudiantes resuelvan problemas tal y como ellos lo harían o al menos con un criterio similar; los alumnos por su parte realizan su proceso sin perder de vista el objetivo final de la acreditación. Olvidamos, en este vaivén, que el aula puede ser una rica experiencia, un encuentro, una posibilidad de que los alumnos adquieran competencias que luego les servirán como insumos, un espacio para que experimenten y se arriesguen, para que busquen innovar y dar respuestas superadoras.

Salvo alguna excepción, los criterios de evaluación de los procesos de diseño en los ámbitos académicos se basan actualmente en valoraciones que apuntan a medir el saber hacer, como pudimos comprobar en las entrevistas a estudiantes y profesores. Esto se nos presenta como una importante contradicción entre lo que se plantea como perfiles o competencias a formar en los alumnos y los criterios tenidos en cuenta al momento de la evaluación, incluso al momento de las correcciones formativas en clase.

Pensemos que desde un punto de vista que contemple lo pedagógico “una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la Institución” (Camilloni, 1998. pág 68).

El hecho de que las instancias de evaluación están basadas en la autoridad -que son siempre criterios-, siendo estos criterios no explicitados nunca con anterioridad al momento de la devolución de la evaluación -e inclusive en algunos casos ni siquiera en ese momento- es sin duda un problema para los estudiantes.

Lo que podemos observar, es que como resultado de un proceso de evaluación un alumno obtiene una calificación numérica por su desempeño –en general baja- que considera arbitraria. Hemos detectado que en general el estudiante no llega a comprender qué es lo que se está evaluando.

De igual modo, las escalas de calificación también resultan ser desconcertantes para el alumno ya que no se encuentran predefinidas en cuanto a qué indican en cada caso -como rendimientos o desempeños- los valores que se asignan.

Se dice que “un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con el (...)se requiere entonces información acerca de los criterios que han presidido su construcción y su administración” y que “la confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, su exactitud y su sensibilidad(...)la objetividad que supone que la evaluación es independiente de la persona que evalúa, esto es, que los resultados reciben una interpretación similar de diferentes docentes” (Celman, 1998. pág. 86). Algo que es posible corroborar no ocurre en reglas generales en nuestra disciplina.

Nuestras entrevistas muestran que el rango general de calificaciones en una materia de taller va entre 4 y 5 puntos. Que la calificación más alta con que los docentes suelen valorar a sus estudiantes es 7 y que -en normas generales- el promedio de alumnos que aprueban un curso de

taller en la Universidad más importante de nuestra ciudad es, en promedio, alrededor del 40%.

Estos números nos dejan ver varias cuestiones:

En primer lugar que hay pocos estudiantes que se destacan en los cursos, pues de lo contrario deberían demostrarlo las calificaciones: 8, 9, 10.

En segundo lugar que la mayoría de los alumnos aprueba cumpliendo apenas con los objetivos de la evaluación pues sus calificaciones son en rango general las mínimas 4 y 5.

Por último nos muestran que la mayoría de los alumnos reprueban o abandonan las asignaturas.

### **3. Materiales y Métodos**

Este trabajo Final es un trabajo de investigación-acción que redundará en una propuesta de intervención.

El abordaje metodológico es cualitativo.

Se trabajó en base a observaciones de clases e instancias de evaluación, entrevistas a alumnos y docentes de la carrera de diseño gráfico de las principales Universidades de nuestra ciudad.

Las observaciones de clases se dieron entre mayo y septiembre de 2008.

Las encuestas fueron realizadas durante el período 2009-2011.

### **4. Resultados y Discusión**

Nos hemos preguntado muchas veces si existe un modo de asegurar una instancia de evaluación más transparente hacia el alumno y creemos que la clave podría estar en que los docentes tengamos claridad de criterio al momento de la evaluación y podamos discernir:

- Cuál es el objeto de conocimiento;
- Qué datos podemos obtener del estudiante como indicio de que está conociendo a ese objeto;
- Qué aspectos queremos que el alumno debe del objeto;

Entre otros que luego desarrollaremos.

Por otra parte, consideramos clave modificar algunas cuestiones relativas a la planificación del aprendizaje -entre ellas la metodología de enseñanza como una de las más relevantes- para así poder facilitar a los estudiantes el acceso a conocimientos sólidos que les permitan arribar al momento de la evaluación con menos incertidumbre y más certezas.

Por último, consideramos de gran importancia que los equipos docentes expliciten sus criterios de evaluación a los alumnos luego de haber trabajado un consenso a nivel cátedra.

Es evidente para nosotros que una evaluación no sirve para todo fin. Entonces puede arrojar datos al docente sobre la comprensión o no de objetivos puntuales de aprendizaje, para medir cuestiones concretas como ser en el marco de la asignatura *Tipografía*, si el estudiante *selecciona con adecuado criterio una familia tipográfica en relación a un determinado proyecto* pero no puede decirnos si un alumno *sabe diseñar*.

Muchas veces los docentes olvidamos algo tan sencillo como esto y nos encontramos evaluando cuestiones que se encuentran por fuera de nuestro objeto de conocimiento, que no son contenido de nuestra asignatura y para las cuales no hemos desarrollado ninguna estrategia de enseñanza. Observamos que no todos los miembros de la cátedra tienen claros siempre los objetivos de una evaluación y como dijimos anteriormente, en algunos casos ni siquiera tienen claro cuál es el objeto de conocimiento acerca del cual se está evaluando.

Esto tiene relación con la estructura de cátedra y con cómo se da el trabajo de arriba hacia abajo pues en el caso de algunas universidades estatales quienes tienen la responsabilidad de formar a los alumnos son los ayudantes que poca injerencia/influencia tienen en la planificación de la asignatura, de las estrategias de enseñanza y en la elaboración de los instrumentos de evaluación.

Es una buena opción que tanto el diseño del programa de la materia, como la confección del cronograma de clases –incluyendo las estrategias pedagógicas a desplegarse en cada una de ellas-, el diseño de los trabajos prácticos y el diseño del/los instrumentos de evaluación sean el resultado del trabajo de todo el equipo docente. De no ser así, otra opción es que quienes tomen estas decisiones puedan explicitarlas al resto del equipo y puedan asegurarse de que se hayan comprendido y de que el trabajo en el aula responda a los objetivos que se han propuesto para la asignatura.

Otra cuestión de relevancia –en directa relación con la anterior- es que, como mencionamos al comienzo de nuestro trabajo, los alumnos tengan claro qué es lo que se está evaluando en cada caso.

Hemos comprobado que los estudiantes no pueden explicitar ni el objeto de conocimiento ni los objetivos de las evaluaciones en ninguno de los casos observados.

Una posibilidad interesante –que hemos implementado hace varios años- es entregar a los alumnos una grilla (el instrumento que utilizamos para la evaluación) donde se expliciten los criterios de evaluación. Pueden elaborarse diferentes grillas para las diferentes instancias de evaluación de un curso como ser: primer parcial, segundo parcial y final integrador. Estos instrumentos pueden ser entregados a los alumnos una clase antes de la evaluación, acción que va en sintonía con el espíritu de hacer transparente la evaluación hacia los alumnos. Contar con este instrumento ayudaría a los alumnos a conocer qué es lo que se está evaluando en cada caso, los acercaría a la comprensión de qué capacidades son las que se están formando en el curso y los liberaría de la angustia de saber si la evaluación será adecuada a los conocimientos trabajados en el aula, entre otras cosas. Por último las escalas de calificación en nuestra disciplina un tema que no podemos obviar. Alguna vez escuchamos a un docente decir “un cuatro en esta cátedra es un diez” a sus alumnos. ¿Un cuatro es un diez? ¿Entonces un tres equivale a un siete?

Consideramos que el trabajo sobre las escalas de calificación es un tema ineludible, no es ético que los docentes no expliciten a los alumnos el significado de cada uno de los valores en una escala de calificación y mucho menos que ellos mismos no lo tengan claro.

Es imprescindible además contar con este documento para que los criterios de todos los miembros del equipo de cátedra sean similares. Este documento puede ser confeccionado por el titular de cátedra o puede ser el resultado del trabajo de todo el equipo docente (siendo esta última la posibilidad que consideramos más adecuada).

Quienes trabajamos en gestión de la educación entendemos que “tan importante es que el profesor utilice medios variados de enseñanza, como que los estudiantes aprendan su utilización y empleo en situaciones propias de un desempeño profesional” acorde con las características de una disciplina. (García, 2001, pág. 79).

Cada desafío es diferente al anterior que hemos enfrentado y por tanto siempre hay algún grado de novedad para el estudiante así como luego se da en la práctica profesional. No debemos perder de vista que el método de trabajo también debe entrenarse en la Universidad y este entrenamiento debe ser planificado como una capacidad a formar en los estudiantes.

Muchos colegas diseñadores que han aprendido con el método de ensayo y error luego lo reproducen como metodología de trabajo y abordan así la práctica profesional. La figura del profesor es asumida por el comitente de turno a quien se le adjudica la última palabra y funciona como guía y como evaluador.

Quienes tenemos experiencias de trabajo varias y hemos logrado algunas conclusiones provisorias entendemos que esto no es lo deseable para nadie. Ese profesional que no tiene criterio o que no puede brindar argumentos válidos para respaldar sus ideas genera un registro en los otros de que los diseñadores somos algo así como un instrumento para dar forma a ideas o estrategias ajenas; cuando en realidad somos estrategias de la imagen y la comunicación visual.

## **5. Conclusiones / Recomendaciones**

La variedad metodológica sería la solución más adecuada para que nuestros estudiantes incorporen las diferentes capacidades que expresamos como objetivos en nuestro plan de estudios y en los programas de las materias.

Una opción para el trabajo en el aula es proponer desafíos profesionales en marcos probables, que como hemos expresado se viene haciendo tradicionalmente desde el surgimiento de la disciplina. Esta posibilidad -como trabajo integrador- suele ser una buena opción para las últimas instancias de un curso pero en ningún caso una buena opción para las primeras clases donde es necesario un acercamiento a los conceptos claves acerca del objeto de conocimiento de nuestra asignatura.

Nosotros hemos comprobado en el trabajo en el aula que los alumnos valoran el ejercicio de reflexión en sintonía con el docente y que el análisis sobre piezas gráficas que no le son propias – pero en contexto, como se trabaja con método de casos- ayuda a los aprendices a conseguir la distancia y objetividad necesarias para acercarse a un objeto y desarmarlo.

Esta alternativa potencia además la adquisición por parte de los alumnos de un criterio que les será propio y que es el resultado de lo que se vivencia en el aula que les aporta a cada uno de ellos de un modo distinto, un sentido. Es indispensable que este análisis se de en los encuentros de clase para fomentar el intercambio con otros compañeros y con el docente. Por último hemos comprobado en distintas oportunidades que es un insumo de gran importancia para ellos en futuros desafíos de diseño.

Hace algunos años tuvimos la iniciativa de empezar a llevar a clase material realizado por los docentes porque entendimos que nos daba una oportunidad única de reflexionar sobre un diseño concreto, en contexto real y a sabiendas de muchos factores que condicionaron esa producción. Pusimos a los alumnos en conocimiento de todo el proceso de diseño desde las conversaciones con los comitentes, hasta los debates internos del equipo de diseño, las restricciones de presupuesto, las posibilidades e imposibilidades técnicas y de reproducción, los aportes de conocimiento específico de los proveedores y las tomas de decisiones, entre otros.

Pensemos que muchos especialistas en educación coinciden en que “el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar en las clases los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis” (Celman, 1998. pág.39).

Hay además algunas otras alternativas que se vienen practicando en la enseñanza de otras disciplinas y que han arrojado buenos resultados en nuestra experiencia, como ser el trabajo con material bibliográfico ya que leer bibliografía de fuente en una disciplina –siempre con la guía del profesor que dará contexto al texto- es indispensable para poder analizar en profundidad las teorías, apreciar la complejidad de los razonamientos que allí se expresen y examinar las bases empíricas en que se apoyan. (Carlino, 2005)

Pensando en esta posibilidad, una de las técnicas posibles es la lectura comentada que ayuda al estudiante a acercarse por primera vez a un tema o problema teniendo un escrito como disparador. La lectura y el debate compartidos suelen motivar interés en la mayoría de los casos en que los docentes hacen una buena elección del texto y contribuye a encontrar diferentes puntos de vista o matices al momento de la interpretación de un escrito.

Asimismo en el trabajo con método de casos hemos conseguido encuentros altamente motivadores. Hemos utilizado esta metodología la mayoría de las veces para introducir un tema pues nos parece que un curso se lanza así a un desafío nuevo con la certeza de que este lo entrenará para su futuro desempeño profesional.

Lo que hace interesante al trabajo con casos es que nos da la posibilidad de que los alumnos puedan –como nos sucede cuando miramos un film- entrar en contacto y tener la percepción vivencial de una situación real, ya que un caso trabaja sobre la descripción de una situación

concreta con finalidad pedagógica. Los casos están redactados de modo que la motivación por dar una solución al/los problemas que el mismo plantea y la entrada voluntaria al tema se produzca.

Una opción que exploramos en algunas clases puntuales, es la de trabajar en el aula en base a las inquietudes del grupo. Esto implica ponernos al servicio de los estudiantes en el sentido de trabajar temáticas de interés y expectativas de conocimiento del grupo traídas por ellos mismos. Esta posibilidad, que va en sintonía con algunas corrientes pedagógicas alternativas como la pedagogía Montessori (1870-1952), vuelve al alumno artífice -al menos en parte- de su propia formación.

## **6. Bibliografía**

Camilloni, Alicia: *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran*. En Camilloni, Alicia; Celman, Susana y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

Carlino, Paula: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2005.

Celman, Susana: *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*. En Camilloni, Alicia; Celman, Susana y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

García, Carlos Marcelo: *El proyecto docente: una ocasión para aprender*. Universidad de Sevilla. 2001.

Meggs, Philip: *Historia del diseño gráfico*. Editorial Trillas. México, 1991.

Satué, Enric: *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Editorial Alianza. 2002.

Pozo Muncio, Ignacio: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza. 1999.

Teare, Richard; Sandelands, Eric; Davies, David: *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Editorial Gedisa, Barcelona 2002.