

**Las prácticas evaluativas
en la Licenciatura en Diseño
de la Comunicación Visual:
la enchinchada
como estrategia didáctica
para la evaluación de procesos**

TESISTA

Lic. Gabriel Fernando Juani

DIRECTORA

Dra. María del Valle Ledesma

Santa Fe, 2022

A la memoria de mi padre.

Agradecimientos

A la *Facultad de Humanidades y Ciencias* y a cada uno de los docentes, no docentes y colaboradores de la maestría, por su compromiso y su calidad humana.

A la *Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, por mi formación de grado y por brindarme la posibilidad de ser parte de su plantel docente.

A *María Ledesma*, por alumbrar mis ideas y dirigir este trabajo con su mirada experta y su palabra precisa.

A *Cecilia Mazzeo*, por su acompañamiento en la primera parte de la investigación.

A *Susana Celman*, por su escucha atenta y generosa cuando esto solo era un par de ideas desordenadas.

A los *docentes de FADU-UNL*, por su predisposición y colaboración.

A *mis compañeros de cátedra*, con quienes comparto el desafío constante de aprender a enseñar.

A *mi familia*, por su apoyo incondicional en cada proyecto que emprendo.

A *mis alumnos*, de quienes aprendo día a día.

Índice

Introducción	7
Síntesis	
Organización del trabajo	
Capítulo 1. Lineamientos generales de la investigación	
1.1. Planteamiento y fundamentación del problema	10
1.2. Objetivos de la investigación	12
1.2.1. Objetivo general	
1.2.2. Objetivos específicos	
1.3. Antecedentes	12
Capítulo 2. Marco teórico	
2.1. El proceso proyectual	20
2.1.1. Enseñanza del proceso	20
2.1.2. Naturaleza del proceso	21
2.1.3. Etapas del proceso	23
2.1.4. El taller de diseño. Contexto y modalidad de enseñanza del proceso	27
2.2. La enchinchada	30
2.2.1. La enchinchada como modalidad de corrección	30
2.2.2. Roles, funciones e interacciones didácticas	32
<i>El rol del docente</i>	33
<i>El rol del alumno</i>	34
<i>Interacción docente-alumno</i>	35
<i>Interacción docente-docente</i>	36
<i>Interacción alumno-alumno</i>	37
2.2.3. La palabra y la gráfica	37
2.2.4. La sintaxis del espacio	40
<i>Conformación espacial</i>	40
<i>Sintaxis del espacio expositor</i>	42
2.2.5. El tiempo en la enchinchada	43
<i>Concepciones del tiempo</i>	44
<i>Secuencias temporales</i>	44
2.3. La evaluación del proyecto	45
2.3.1. Evaluación formativa y formadora	45
2.3.2. Evaluación dinámica	48

2.3.3. Estrategias de evaluación	49
2.3.4. Instrumentos de evaluación y registro	49
Capítulo 3. Metodología	
3.1. Muestra	51
3.2. Técnicas de obtención de información	52
3.2.1. Entrevistas a docentes	53
3.2.2. Entrevistas a estudiantes	55
3.2.3. Protocolo de observación	56
3.3. Construcción de categorías para el análisis del trabajo de campo	57
Capítulo 4. Las enchinchadas en la LDCV de FADU-UNL	
4.1. Interacciones didácticas	59
4.1.1. Interacciones docente-estudiante	60
<i>Pautas de interacción</i>	60
<i>Dirección de la comunicación</i>	62
<i>Pragmática de la interacción</i>	65
4.1.2. Interacciones docente-docente	68
<i>Horizontalidad y verticalidad</i>	68
<i>Complementariedad, redundancia y contradicción</i>	69
4.1.3. Interacciones estudiante-estudiante	71
4.2. Administración del tiempo	74
4.2.1. El tiempo y los momentos de la enchinchada	75
<i>Momento de inicio o introducción</i>	75
<i>Momento de desarrollo</i>	75
<i>Momento de cierre</i>	76
4.2.2. La duración de las enchinchadas	78
<i>Saturación temporal</i>	78
<i>Momento del proceso</i>	80
<i>El tiempo y la interacción docente-estudiante</i>	82
4.3. Sintaxis espacial	83
4.3.1. El espacio taller	83
4.3.2. Conformaciones espaciales	85
<i>Variantes de conformaciones espaciales</i>	85
<i>Dimensiones de la exposición</i>	91
4.3.3. La sintaxis de lo expuesto	94
<i>Conformación del panel de exposición</i>	94
<i>Relación proyecto-proyecto</i>	95

4.4. Registro	98
4.4.1. Registro del docente	98
<i>La memoria como registro intangible</i>	100
<i>El «proceso físico» como registro tangible</i>	101
4.4.2. Registro del estudiante	103
4.5. Síntesis del análisis	105
Conclusiones	107
Bibliografía	111
Anexo	119
A. 1. Entrevistas	120
A. 2. Síntesis protocolos de observación	192

Introducción

Síntesis

La presente investigación se centra en el abordaje de la *enchinchada*¹ como estrategia didáctica para la evaluación de procesos proyectuales en los talleres de diseño de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (LDCV) perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Consideramos que en esta práctica canónica de las disciplinas proyectuales se explicitan varias — y subyacen otras— de las cuestiones particulares de la enseñanza y aprendizaje del proceso proyectual. En este sentido, entendemos a la *enchinchada* como una estrategia de evaluación continua, de carácter formativo y dinámico, que permite evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de diseño. Esto permite, no solo tener un mejor conocimiento de dicho proceso, sino además la posibilidad de realizar intervenciones necesarias, y en el momento adecuado, sobre el mismo.

Mediante una instancia de investigación teórica, seguida de un trabajo de campo (observaciones y entrevistas) la tesis indaga en las especificidades de la *enchinchada* y en los sentidos que los sujetos participantes (docentes y estudiantes) le asignan a la misma y al proceso proyectual.

Arrojar luz sobre esta instancia de corrección grupal permite una nueva mirada sobre sus aspectos cristalizados, además de caracterizar otros aspectos no tan explícitos ni abordados.

Organización del trabajo

Para la organización y lectura del trabajo, realizamos a continuación una síntesis de los contenidos desarrollados:

En el *primer capítulo* se desarrollan los fundamentos y los objetivos de la investigación. Asimismo se presentan los antecedentes que explicitan el estado de situación del tema y problema a abordar. En este sentido, se recuperan en primer lugar, trabajos e investigaciones con un enfoque general acerca de la enseñanza de las disciplinas proyectuales y de la didáctica pro-

¹ El término deviene de la práctica de corrección en los talleres y hace referencia a los elementos de librería que los estudiantes utilizaban para fijar o colgar sus trabajos en la pared: las *chinches*.

yectual y, en segundo lugar, estudios más próximos y directos a nuestro objeto de estudio.

El *segundo capítulo* corresponde al encuadre teórico de la investigación. Su desarrollo se estructura a partir de tres ejes: *El proceso proyectual*, *La enchinchada* y *La evaluación del proyecto*. Respecto al primero se recuperan conceptos acerca de la enseñanza, naturaleza y etapas del proceso proyectual, en relación al taller de diseño como contexto y modalidad de enseñanza. En el segundo eje se define y caracteriza a la enchinchada como modalidad de corrección continua en el taller. Para ello, se abordan los roles, funciones e interacciones didácticas entre los sujetos participantes en la misma (docentes y estudiantes), el rol de los lenguajes del diseño (la palabra y la gráfica) y el rol del espacio y del tiempo. Y por último, en relación a la evaluación proyectual, se recuperan categorías teóricas referidas a la evaluación formativa, a la evaluación dinámica, a las estrategias y a los instrumentos de evaluación y registro utilizados en la evaluación del proyecto.

En el *tercer capítulo* se explicita la metodología utilizada en la tesis. En primer lugar, se define el tipo de diseño y enfoque, la selección del contexto y la construcción de la muestra. Se describen además las técnicas de recolección de datos (entrevistas y observaciones) y se exponen los cuestionarios de entrevistas tanto para docentes como para estudiantes, como así también el protocolo de observación. En segundo lugar, se presentan y definen las categorías construidas para el análisis de la información del trabajo de campo.

El *cuarto capítulo* da cuenta del análisis realizado. Se describen y desarrollan los aspectos específicos de las enchinchadas —como estrategia didáctica de evaluación procesual— de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL. Los mismos caracterizan a las enchinchadas que se llevan a cabo en los talleres de las dos cátedras verticales. Dichos aspectos hacen referencia a las interacciones didácticas; a la administración del tiempo por parte de los docentes; a las conformaciones espaciales entre los sujetos en relación al espacio; a la sintaxis del espacio expositor y del panel de exposición y a los tipos de registro de dichas instancias de corrección.

Finalmente se arriba a las conclusiones del trabajo, se presenta la bibliografía referenciada y consultada y se incluye además un anexo conformado por

la transcripción de las entrevistas realizadas y por la síntesis de los protocolos de observación.

Capítulo 1

Lineamientos generales de la investigación

1.1. Planteamiento y fundamentación del problema

El diseño de la comunicación visual es una disciplina centrada principalmente en la praxis, aunque en su enseñanza y ejercicio profesional intervienen tanto aspectos prácticos como teóricos. Estas características son compartidas con las demás disciplinas proyectuales: arquitectura y los diferentes diseños (industrial, textil e indumentaria, de imagen y sonido, etc.). Este modo diferente de abordar el conocimiento (el proyecto) si bien no es propio de estas disciplinas, «son las únicas que lo reclaman como modo de enseñanza genuino [...] y por lo tanto constituye su episteme»² (Ledesma en Badella, 2021). La enseñanza y el aprendizaje del diseño se lleva a cabo en el espacio áulico taller, espacio privilegiado de construcción de conocimiento (proyectual) en el cual estudiantes y docentes trabajan cuestiones específicas de la disciplina. El Taller de diseño, como asignatura troncal de la carrera, está concebido además como lugar de condensación de los saberes tanto teóricos como prácticos adquiridos en las demás asignaturas del área de Diseño, del cual forma parte, como de las asignaturas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales y de Tecnología³.

En este contexto surgen las primeras inquietudes y se define el problema de nuestra investigación.

En estos talleres de diseño se desarrollan una serie de trabajos y/o ejercicios prácticos a través de los cuales —y mediante un proceso o desarrollo— se

² En cuanto a carácter epistémico, Roberto Doberti «propone que el proyecto (considerado en todas sus modalidades) tiene el mismo rango, el mismo valor identificador y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología [...] que no puede subsumirse en ninguna de las posiciones, ni en una mezcla ni combinación de ellas» (Mazzeo y Romano, 2007). Para Bonsiepe «*es una actividad de base, con ramificaciones capilares en todas las manifestaciones humanas, de modo que ninguna profesión puede pretender un monopolio sobre el proyecto*» (Guevara Alvarez, 2013, p. 33).

³ El plan de estudios de la LDCV se estructura a través de dos ciclos, cuatro niveles y tres áreas de conocimiento «que configuran los distintos sectores del saber de la Carrera»: **Área de Diseño** (Talleres de Diseño, Tipografía, Morfología y Sistemas de Representación), **Área de Ciencias Sociales** (Historia del Diseño, Comunicación, Teoría y Crítica, Epistemología y Metodología de la Investigación) y **Área de Tecnología** (Matemática, Medios Expresivos Audiovisuales, Tecnología y Práctica Profesional y Legislación) (Revista Polis, 2004. Edición Esp., Año 7, Ediciones UNL)

arriba a un resultado final (maqueta o *arte final*). Observamos que al momento de evaluar un trabajo (proyecto)⁴, el arte final adquiere mayor importancia *eclipsando* muchas veces al proceso de dicho trabajo. De esta manera la evaluación no estaría considerando aspectos fundamentales del recorrido de los estudiantes y, por ende, de sus aprendizajes. En este sentido, consideramos que tomar a la evaluación como mera comprobación de resultados finales, y no de manera continua y dinámica, no sólo estaría dejando incompleta a la misma sino que además no estaría permitiendo al docente la posibilidad de realizar intervenciones necesarias y convenientes para guiar el aprendizaje del proceso proyectual y «para promover el cambio cognitivo» (Celman, 1998). Por lo tanto, es muy importante y necesario «desplazar el interés en el objeto hacia el interés en el proceso⁵ ya que es desde allí desde donde podemos intervenir como educadores» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 62).

Por otro lado, entre las prácticas y estrategias de evaluación utilizadas en los talleres de diseño y en las distintas instancias de corrección del proyecto se encuentra la *enchinchada*, la cual acompaña el desarrollo o proceso proyectual de cada actividad práctica, es específica de las disciplinas proyectuales y forma parte de las tradiciones de la enseñanza del Diseño. En la misma se produce una *socialización del proceso proyectual entre un grupo de pares y la posibilidad de la mirada transversal, por parte del docente, sobre el conjunto de trabajos*⁶ expuestos. A pesar de ser la instancia de corrección tradicional en el taller, consideramos que echar luz sobre los aspectos (naturalizados) que la constituyen puede permitir un mejor conocimiento de la misma —y del proceso—, de la complejidad de las diversas relaciones entre los actores intervinientes (docentes y estudiantes), y de las potencialidades como estrategia didáctica de registro y evaluación de los aprendizajes que se llevan a cabo al interior del proceso proyectual.

⁴ En este trabajo utilizamos de manera indistinta —y solo por una cuestión operativa— los términos trabajo (práctico) y proyecto. No obstante, entendemos por Proyecto «al devenir procesual que se extiende desde la enunciación misma del problema [...], al resultado material definitivo» (Frigerio y Bossero, 2008, p.20). Es decir, el Proyecto no se reduce al producto u objeto de diseño resultante de la actividad proyectual sino al proceso que conduce hacia la configuración de dicho objeto (Guevara Álvarez, 2013, p.34).

⁵ En la enseñanza del diseño en Argentina, existen propuestas pedagógicas en las cuales se observa, al momento de la evaluación, un claro interés en el producto. Tal es el caso de la Cátedra Belluccia de la Carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Su titular explicita que «es ilusorio pensar que se deben evaluar los procesos (de aprendizaje) y no los resultados de diseño». Considera que quienes evalúan de esa manera «pueden llegar a calificar con una buena nota un mal diseño porque su alumno hizo un buen proceso» (Belluccia, 2007, p. 96).

⁶ Cecilia Mazzeo, comunicación personal, 3 de septiembre de 2017.

En base a lo expuesto, la presente investigación pretende analizar tanto el valor pedagógico de la *enchinchada* como estrategia didáctica de evaluación del proceso de diseño, teniendo en cuenta sus aspectos específicos y los sentidos que le asignan los actores intervinientes en la misma, como así también la relevancia de considerar al proceso proyectual como un núcleo o espacio fuerte para abordar y comprender desde la evaluación.

1.2. Objetivos de la investigación

A continuación se exponen los objetivos que explicitan los límites del problema y actúan como guía para el desarrollo de nuestra investigación.

1.2.1. Objetivo general

Analizar el valor pedagógico de la *enchinchada* como estrategia didáctica de evaluación de procesos proyectuales en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir y analizar la *enchinchada* como práctica evaluativa.
- Conocer los sentidos que los distintos actores involucrados le asignan a la evaluación de procesos proyectuales y a la *enchinchada* como estrategia didáctica.
- Analizar las potencialidades de la *enchinchada* como estrategia de registro y evaluación de los aprendizajes que se construyen durante el proceso de las actividades prácticas de diseño.

1.3. Antecedentes

El relevamiento para la selección de antecedentes que expliciten el estado de situación del tema-problema a investigar se organizó principalmente en torno a estudios e investigaciones que incluyan o circunden las variables de nuestra investigación. En primer lugar se seleccionaron investigaciones sobre la enseñanza de disciplinas proyectuales (tesis de Doctorado publicadas), que se conforman como antecedentes precursores en cuanto aportes a una didáctica proyectual. Consideramos relevante recuperar estos desarrollos que, si bien abordan generalidades sobre la didáctica y la pedagogía

proyectuales, crean un marco necesario para contextualizar nuestro objeto de estudio. En segundo lugar la selección se centró en desarrollos teóricos con una relación más directa a nuestro tema de estudio. Estos trabajos giran en torno al proyecto; al proceso y al pensamiento proyectual; a la evaluación del proyecto; a la evaluación de procesos; a las prácticas de la enseñanza en el contexto taller y a la *enchinchada*. Cabe destacar que en este último punto, en el que se centra nuestra investigación, nos encontramos con una escasa producción teórica.

El desarrollo de esta parte sintetiza el relevamiento bibliográfico realizado en contextos de difusión científica: espacios y eventos científicos tecnológicos, repositorios académicos, revistas científicas, actas de congresos, etc. En el mismo se recuperaron investigaciones de acceso abierto provenientes de tesis doctorales (resultados finales y/o avances), publicaciones en línea de la Universidad de Palermo (Actas de Diseño y Reflexión Académica en Diseño y Comunicación), del Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires, de Actas de Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital (SIGraDi) y de publicaciones locales de FADU-UNL (Revista Arquisur de la Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur), entre otras.

Dentro del encuadre más general, nos parece pertinente considerar el trabajo de Mazzeo y Romano (2007) «*La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*» que reúne algunas primeras reflexiones generales sobre el tema y que luego darán lugar a desarrollos de aspectos particulares en sus respectivas tesis doctorales (las cuales también se recuperan a continuación). Las autoras plantean interrogantes y lineamientos de manera rigurosa sobre la didáctica del proyecto, del proceso proyectual y de la enseñanza y el aprendizaje del diseño en general. Si bien el texto dedica un breve capítulo sobre la evaluación de aprendizajes centrada en la práctica de los talleres, los criterios de evaluación y el portafolio como instrumento de evaluación, la importancia de recuperar este antecedente se fundamenta principalmente en los aportes que realiza a la incipiente didáctica del proyecto. Las autoras comienzan con una caracterización del proceso proyectual y de la enseñanza del mismo en el contexto de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA). Para ello retoman tanto teorizaciones provenientes de autores de las didácticas disciplinares (Astolfi, Schön, Chevallard, entre otros), como así también experiencias y prácticas de la ense-

ñanza desarrolladas en los talleres de Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño de Indumentaria y Textil de dicha institución. En este sentido recuperan la tríada didáctica propuesta por Astolfi (1997) y la aplican a la enseñanza proyectual, desde lo más general a una descripción más detallada de cada una de las partes y/o actores participantes: el alumno, el docente y el saber. En relación al proceso proyectual proponen un ordenamiento por medio de etapas «sin la intención de prescribir una metodología de diseño sino simplemente inducir modos ordenados de proceder en las prácticas habituales» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 72). Además realizan un recorrido por especificidades de las prácticas de taller dentro del cual presentan dos experiencias desarrolladas en cátedras proyectuales (una de Diseño y otra de Arquitectura) en las que se recurre, para el enunciado de las actividades prácticas, a la utilización de la narrativa.

En *¿Qué dice el diseño de la enseñanza del diseño?*, Mazzeo (2014) centra la mirada en las propuestas de enseñanza de las once cátedras de diseño gráfico de la FADU-UBA, las cuales considera que «son determinadas por la concepción de la disciplina y determinantes de ésta» (p. 37). En su desarrollo, y acorde a su posicionamiento sobre la relación docente-saber, analiza documentos de las diversas cátedras y recupera, mediante entrevistas, las distintas voces de los docentes titulares. «Esas textualidades que funcionan como [...] concepciones tácitas sobre el Diseño resulta absolutamente productiva porque permite ver en sincronía como van funcionando las redes de relecturas, hibridaciones, interpretaciones [...] que tienen a los textos de diseño como insumo y como producto» (Devalle, p. 16).

Por su parte, Romano (2015) en *Conocimiento y práctica proyectual. Un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender* opta por el momento o instancia de corrección del proyecto para analizar las relaciones entre el conocimiento y la práctica proyectual. Se plantea como hipótesis que «el proyecto que sustenta la corrección es una externalización de los procesos mentales del alumno y por ende, en dicha externalización es posible rastrear las huellas de aquellos procesos» (Ledesma, p. 14). Dichas huellas refieren al proceso de aprendizaje del alumno, al proceso de enseñanza, pero sobre todo, a la relación dialéctica entre ambos actores (p. 33). Realiza este estudio a través del análisis de cinco casos (procesos de alumnos de primer año de la carrera de Arquitectura de FADU-UBA), los cuales le permiten describir la instancia de corrección, comprender la función de los sistemas de representación utilizados; analizar la relación entre representa-

ciones y transformaciones proyectuales y detectar variantes de codificación discursiva durante el proceso (p. 26).

En la misma línea y en el contexto también de la instancia de corrección se encuentra el trabajo doctoral de López (2009) «Lo visible y lo enunciable. Texto verbal e imagen: Los lenguajes del Diseño Gráfico». Desde un enfoque lingüístico y desde el análisis del discurso como método, la investigación gira en torno al diálogo como objeto de estudio, a lo enunciable en relación con lo visible y a las interacciones didácticas que se llevan a cabo en las correcciones particulares. Mediante el análisis se busca «demostrar que el diálogo es la causa y el efecto de las concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar proyectos» (p. 7). En ese sentido la autora afirma, a modo de hipótesis orientadora, que «A diferencia de la práctica profesional del diseñar, que podría ejercitarse en silencio, *el diálogo entre docentes y estudiantes tiene un papel crucial en la transmisión de conocimientos disciplinares*» (p. 12).

Desde una perspectiva metodológica encontramos el trabajo de Frigerio, Pescio y Piatelli (2005) *Acerca de la enseñanza del Diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU/UBA*. Con una revisión de las prácticas de la enseñanza y desde una mirada heurística, el trabajo se centra en el Diseño y la acción proyectual, la cual, según los autores, «está guiada por el pensamiento proyectual y se convierte en la acción necesaria para desatar procesos causales que llevarían el estado inicial de una situación a un estado final deseado» (p. 9). Además se realiza una mirada a la cuestión pedagógica sobre «enseñar a diseñar», haciendo referencias puntuales a los roles dentro del taller, al grupo como lugar de conocimiento, al problema de la palabra y al metaproceso. La investigación desarrollada incluyó un trabajo de observación de clases en los talleres de arquitectura y diseño gráfico de FADU-UBA, utilizando para el mismo el *método de pautas* desarrollado en la década del setenta por Christopher Alexander. Esto es precisamente el punto que convierte a este antecedente como referencia metodológica para nuestro trabajo de campo, particularmente en lo que refiere a construcción de criterios aplicados y protocolos de observación.

Continuando con lo referido a la enseñanza de las disciplinas proyectuales (específicamente de la arquitectura) y a la naturaleza del pensamiento proyectual se halla el artículo «La enseñanza proyectual. Aproximaciones a la creatividad e innovación como aspectos característicos del pensamiento proyectual» (Bortolotto, 2018:85-95). El artículo, que recupera los primeros

resultados parciales de investigación doctoral en el contexto de FADU-UNL, «propone una trama conceptual para repensar la creatividad/originalidad como carácter del pensamiento proyectual y como aspecto evaluable del proyecto» exponiendo en principio «una serie de reflexiones encaminadas a sugerir la necesidad de revisar los cimientos de la proyectualidad como objeto de enseñanza» (p. 86). Plantea que la creatividad en la enseñanza proyectual es un problema de evaluación y que «para lograr una reflexión crítica que motive la problematización de la creatividad en el proyecto, el debate tiene que establecerse en términos de variables previamente definidas como aspectos evaluables» (p. 92).

Dentro de una selección más acotada en relación a la evaluación de procesos y a la enchinchada encontramos los siguientes trabajos:

La publicación colectiva *Enseñar, proyectar, investigar* (Fiorito, 2009), compila una serie de artículos desarrollados en el marco de la carrera de Formación Docente de FADU-UBA, por docentes de las diferentes carreras que se dictan en la institución y en el Ciclo Básico Común. Los 18 trabajos que contiene el libro abordan diversas particularidades de la didáctica y la enseñanza de la disciplinas proyectuales y se organizan en torno a cinco ejes temáticos: Investigación, Reflexión, Evaluación, Nuevas Tecnologías y La enseñanza. Relatos de guías prácticas. Entre ellos, seleccionamos particularmente algunos artículos con una relación más directa a nuestro objeto de estudio. En primer lugar, «La evaluación como posibilidad de volver visible lo invisible» (Guidalevich, pp. 95-104) parte de la idea que la materia Diseño (asignatura troncal de todas las carreras de Diseño de la FADU-UBA) goza de un lugar especial con ciertos derechos o privilegios sobre las demás asignaturas. Y que por esta razón la evaluación es tan importante y es tan esperada, por los estudiantes, la devolución de la nota o el nivel. En relación a esto se considera que «si la evaluación se plantea como posibilidad de aprendizaje podría hacer visible los logros, aciertos y dificultades de los estudiantes» (p. 95). Luego de hacer un breve recorrido por cómo los alumnos adquieren nuevos conocimientos, la autora se pregunta «¿qué estrategias de evaluación vamos a diseñar para conocer y comprender lo que se aprendió?». Frente a esta pregunta propone como posibilidad de evaluación a la *enchinchada* (p. 96). En torno a la misma describe algunas cuestiones básicas referidas a su función principal, a la crítica, al taller como espacio de acción y especialmente a la participación, explicitando que su «propuesta apunta a favorecer y generar esa participación» (p. 97). Finalmente se presentan, en el

anexo, tres actividades como propuestas metodológicas para realizar durante las *enchinchadas*.

En segundo lugar, «La evaluación en las disciplinas proyectuales» (Mazzeo y Romano, pp. 105-121) exhibe el recorrido que realizan las autoras por aspectos específicos de la evaluación proyectual, particularmente los referidos a las correcciones continuas que se llevan a cabo durante el desarrollo del proyecto. En relación a esta modalidad de corrección y a las dos prácticas básicas que tiene la misma (corrección en las mesas y *enchinchadas*) reflexionan, entre otras cuestiones, sobre los grados de subjetividad en las evaluaciones, los problemas de interpretación del lenguaje (metalenguaje) utilizado por los docentes, la estructuración vertical de las materias proyectuales, los criterios de evaluación y la modalidad de la entregas en relación al proceso. Finalmente describen una experiencia de evaluación realizada en dos cátedras de las carreras de Diseño Gráfico y Diseño de Indumentaria y Textil con el objetivo de dar un «primer paso hacia la participación de los alumnos en la evaluación de sus propios trabajos» (p. 111).

En relación al trabajo anterior y en sintonía con la evaluación de procesos, hallamos los siguientes trabajos: «La evaluación formativa: Aportes para su instrumentación en los talleres de Arquitectura» (Rodríguez, 2018:96-111), presenta los resultados de la investigación doctoral desarrollada por el autor en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP). El trabajo aborda el tema de la evaluación formativa en los talleres de Arquitectura en base a dos preocupaciones: el hecho que la evaluación es utilizada en los mismos solo como instrumento de medición y acreditación, desaprovechando su carácter integrador y formativo, y además que la formación docente en aspectos pedagógicos es clave y necesaria para el crecimiento cualitativo y cuantitativo de los actores intervinientes en dicha instancia didáctica. Se toma «como objeto de estudio a la producción, validación y/o re significación de las modalidades didácticas de evaluación; y como unidades de observación a las prácticas de evaluación (con recorte en las *enchinchadas*) de docentes de Taller de Arquitectura de la FAU-UNLP» (p. 98). En el desarrollo del trabajo se presenta una propuesta de instrumentación para la evaluación formativa a través de fichas de registro tanto cualitativo como cuantitativo. Como conclusión se realizan reflexiones «con relación a la necesidad de estimular y producir capacitación docente en aspectos pedagógicos fundamentales hacia la formación integral para la mejora de nuestras prácticas en docencia universitaria» (p. 97).

En «Lo evaluable del proyecto. Interrogantes desde un período de carencia» (Macagno y Peralta, 2013: 202-211) los autores formulan, a partir del análisis de prácticas de evaluación del Taller de Diseño IV de FADU-UNL, «una serie interrogantes que buscan desplazar *lo evaluable* y *lo enseñable*, en el marco de la actual puesta en crisis y reformulación de los paradigmas de la proyectualidad y el funcionalismo» (p. 203). Dichos interrogantes giran en torno a la refiguración del sentido común profesional como un saber enseñable y evaluable, al lugar que ocupa la metacognición (referida no sólo al alumno sino también al docente), y a la relación entre la imagen de lo deseable y la imagen de lo real en todo juicio de valor evaluativo, entre otros. Luego de «trazar los marcos de lo evaluable» (p. 204) y de aportar algunas recomendaciones respecto de la evaluación para demarcar la reflexión (p. 205), sugieren, a modo de conclusión, «que la práctica de evaluación en Diseño de la Comunicación Visual es un trabajo hecho a costa de experiencias, de conjeturas y de máximas demasiado sospechables» (p. 210).

Finalmente, con respecto a la *enchinchada* concretamente, encontramos, por un lado, el artículo «Modalidad enchinchada. Apostando a la evaluación de conocimientos» (Rapattoni, 2015: 13-15). En esta comunicación la autora se «propone presentar a la Enchinchada [...] como alternativa pedagógica participativa» para entender a la evaluación como una herramienta de conocimiento (p. 13). Expone algunas aproximaciones conceptuales que devienen de una serie de encuestas realizadas a docentes de ocho asignaturas de las carreras de Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Tras indagar sobre qué piensan y cómo definen a la enchinchada como modalidad de evaluación y el nivel de efectividad que ésta posee en las prácticas áulicas concluye en que «si se quiere apostar a la evaluación como herramienta de conocimiento, se deben evitar las categorizaciones apresuradas y, en su lugar, se recomienda poner el foco en el impacto de la retroalimentación que se utilice». Además afirma que «El proceso de evaluación formativa mediante Enchinchada no es el único dispositivo didáctico que pueden o deben utilizar los docentes para fomentar la construcción de conocimiento pero su alto nivel de uso [...] da cuenta de su viabilidad» (p.15).

Por otro lado, en «La Enchinchada Digital: Una Propuesta de Innovación Mediada con Tecnologías para el Enriquecimiento del Tradicional Recurso

de Enseñanza de las Disciplinas Proyectuales»⁷ (Paganini, Bianchi y Granelo, 2014: 209-212) se realiza una propuesta de incorporación de las nuevas tecnologías para potenciar y/o enriquecer a la tradicional práctica de la *enchinchada*. Para ello se lleva a cabo una experiencia o prueba de campo en el contexto de la asignatura Diseño por Computadora de la carrera de Diseño de Indumentaria de FADU-UBA, en la que mediante el uso de la aplicación *Popplet* se busca innovar en la exposición grupal del proceso proyectual de los estudiantes de las distintas comisiones de la asignatura. Los autores plantean que esta modalidad digital de la *enchinchada* brinda «la posibilidad de hacerla desde un ámbito pluricontextual, sin tiempo ni espacio, pero perfilada por las pautas previas, consecuentes y concretas del docente a cargo». Observan además que dicha modalidad, si bien «es un espacio compartido que se siente como propio» no pretende descartar o reemplazar «el contacto presencial de la *enchinchada* tradicional» sino, por lo contrario, aportarle a la misma el sentido de ubicuidad, «entre otras potencialidades» (p. 211).

Y finalmente, en «La *enchinchada* grupal como experiencia de aprendizaje en la evaluación» (Wengrowicz, 2017:163-184), la autora indaga en el funcionamiento de la *enchinchada* como experiencia didáctica y estrategia de evaluación. Asimismo, se realiza un recorrido por varios aspectos relacionados con la misma: la masividad en la Universidad de Buenos Aires, el diálogo en la enseñanza y el error como instrumento de aprendizaje. En este sentido, se señala a la *enchinchada* como una posibilidad de autoevaluación, tanto para los estudiantes como para los docentes, lo cual permite la comprensión de las consignas de trabajo, y actuar como guía para reorientar la enseñanza. El trabajo culmina con algunos interrogantes: *¿La enchinchada seguirá siendo el modelo de trabajo en el taller? ¿Sobre qué soportes lo hará, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías [...]?* *¿Cómo se puede potenciar su implementación? ¿Es posible de innovación?*

⁷ Nos parece oportuno destacar, si bien la fecha de publicación lo explicita, que este último antecedente no proviene de las múltiples experiencias y propuestas con incorporación de herramientas y recursos digitales llevadas a cabo en el contexto de la pandemia por Covid-19. Por lo tanto, posee objetivos y lógicas diferentes.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. El proceso proyectual

2.1.1. Enseñanza del proceso

La enseñanza del Diseño y de las demás disciplinas denominadas *proyectuales*, en el contexto de los talleres de diseño, se basa en «un tipo muy particular de aprender haciendo» (Schön, 1992, p. 113). Ante la pregunta de cómo se aprende Diseño o cómo se aprende a diseñar aparece generalmente la recurrente y paradójica premisa de *a diseñar se aprende diseñando*. Más allá de cierto carácter tautológico en la misma, se puede inferir al menos que tanto la enseñanza como el aprendizaje del diseño poseen características particulares y diferentes, al menos en algunos aspectos, a otras disciplinas. En este sentido, cuando hablamos de enseñanza proyectual, o enseñanza del proyecto, está implícito el conocimiento o saber proyectual «al cual se accede mediante el proceso proyectual» ya que se enseña «a proyectar interviniendo sobre éste» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 58).

En relación a esto, Schön (1992) plantea que dicho proceso proyectual se convierte «en algo factible de ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado». Sin embargo, lo que sí se puede enseñar al estudiante es a «reconocer cualidades del diseño orientándole a través de una forma determinada de aprender haciendo» (pp. 146-148). En torno a este aprendizaje del estudiante de diseño señala que al comienzo éste no puede comprender aquello que necesita aprender, que lo aprende formándose a sí mismo y que para esto debe comenzar por hacer eso que aún no comprende. Se trata que se introduzca en el proceso de diseño, intentando hacer desde un principio lo que aún no sabe cómo hacer, con el objetivo de adquirir el tipo de experiencia que le permitirá aprender lo que significa diseñar. En ese proceso de evolución que realiza el estudiante a través de su proyecto se producen cambios o avances cualitativos tanto en dicho proyecto como en el propio estudiante (p.93). «La valoración de sus experiencias, sus memorias, su conocimiento y su sensibilidad, permitirá avanzar en la autoconfianza, orientarla a la superación de las dificultades, motivando la búsqueda e incorporando lo desconocido» (Mazzeo y Romano, 2007, p.41). Esa actitud de búsqueda del es-

tudiante está implícita en el proceso de aprendizaje ya que él intuye que necesita encontrar algo pero desconoce lo que es ese algo. Esta paradoja contribuye al pensamiento abductivo y al analógico, dos tipos de razonamiento lógico que se reconocen en el pensamiento proyectual. «Mientras la deducción prueba que algo *debe ser*, la abducción se limita a sugerir que algo *puede ser*, motivo por el cual es considerada el razonamiento típico del proceso de diseño, ya que la solución al problema, en nuestro caso, un objeto de diseño, no es única ni unidireccional»(Frigerio *et al.*, 2007).

La instancia de aprendizaje del proceso proyectual requiere de una explicitación de los distintos momentos que lo componen. Sin tal explicitación sería imposible brindar alternativas en cuanto a metodología ni realizar intervenciones pedagógicas en el proceso proyectual que desarrolla el estudiante. «Transparentar el proceso, guiar al alumno en la mirada hacia el suyo propio y hacia el del experto permitirán una reflexión sobre el hacer [...] necesaria para su formación disciplinar y una consolidación de la estructura de su pensamiento proyectual». Esta autoconstrucción del conocimiento proyectual necesita el aporte del docente que oriente esa dirección (Mazzeo y Romano, 2007, p.61).

2.1.2. Naturaleza del proceso

El proceso de diseño es, se sabe, un proceso complejo, multidimensional, en rigor del proceso de diseño lo que más se sabe es que se sabe poco de su naturaleza. Se sabe de su progresiva generación, se sabe también que esa progresión no es lineal ni algorítmica, se conoce que en él inciden factores racionales y sensibles, objetivos y subjetivos, personales y sociales, que requiere de instrumentos y conocimientos propios de las disciplinas del diseño y también de otros ámbitos, que frecuentemente es resultado de un ejercicio interdisciplinario, que nunca está garantizado su éxito aunque muchas veces lo alcance (Doberti en Mazzeo y Romano, 2007, p.11).

El proceso proyectual se configura a través de una serie de estadios a través de los cuales se arriba a una solución —entre las múltiples posibles— que satisface una necesidad o encargo inicial. «Es decir, que para dar inicio al proceso proyectual es indispensable que exista una necesidad y que ésta se formalice y convierta en encargo» (Guevara Alvarez, 2013, p. 36). En este

sentido el proceso diseño puede considerarse como un proceso de solución de problemas, «una sumatoria de decisiones concernientes a fines (necesidades y valores); operaciones (metodológicas, poéticas) y propiedades de la solución (condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades originales)» (Iglesia en Romano, 2015).

«El proceso de diseño tiene una lógica específica, sin embargo, ella se ve influida por otras lógicas que atraviesan el proceso y que lo anteceden y los trascienden, tanto temporal como conceptualmente» (Doberti en Romano, 2015). Avanza, de lo general a lo particular y desde una instancia de incertidumbre al comienzo del mismo, atravesando grados progresivos de certidumbre. Este proceso, que pasa por etapas factibles de transparentarse pero también por momentos de inaccesibilidad o indefinición, culmina con la verificación del objeto que da respuesta a la necesidad proyectual de la cual partió (Mazzeo y Romano, 2007, p. 67).

El proceso proyectual además posee un carácter orgánico, ya que «en todas las etapas están presentes las restantes, con distintos grados de desarrollo y presentes, también, en las prospecciones y retrospectivas del propio proceso» (p. 70).

Para Guevara Álvarez (2013) «el proceso proyectual es un comportamiento profesional» compuesto, en un par indivisible, por *proceso* y *proyecto*. En cuanto al proyecto se aleja de las concepciones que lo emparentan sinónicamente con el objeto resultante de la actividad proyectual y adhiere a las que lo diferencian del mismo y lo relacionan más con el proceso configurador de dicho objeto. Citando a González Ruiz define al proyecto no como la expresión final de una forma visible sino como el proceso de creación y elaboración por el medio del cual se traduce un propósito en una forma. «Proyecto es la mira, el propósito de hacer alguna cosa de manera planificada» (p. 34).

En cuanto a proceso plantea que éste puede analizarse como una sucesión de acontecimientos, que tiene cambios y fases que están dadas por la configuración de las actividades concatenadas que lo conforman. Al separar el término *proceso proyectual* en sus dos componentes (proceso y proyecto) permite ver que por un lado se tiene «*un pensamiento orientado a satisfacer una necesidad mediante la ejecución material de una realidad futura* y por el otro, *el paso del tiempo*» (pp. 35-36).

Este proceso proyectual «más o menos explícito y con las particularidades propias de cada disciplina y de cada proyectista tiene lugar cada vez que se desarrolla la práctica proyectual profesional y es un referente en el proceso

de enseñanza y en las estrategias que se planifiquen para las actividades en el taller» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 71).

2.1.3. Etapas del proceso

En este apartado retomaremos algunas concepciones sobre las etapas o las instancias por las que atraviesa y/o mediante las cuales se constituye el proceso proyectual.

En primer lugar consideramos necesario aclarar que si bien hay cierta coincidencia entre lo que sucede en la realidad profesional y en el ámbito educativo en cuanto a instancias de dicho proceso, se explicitan diferencias —y distintas opiniones—, precisamente, en torno a la inclusión o no de las etapas finales del proceso proyectual profesional en el proceso que se enseña en los talleres de diseño. Esto se debe a que este último se plantea como una simulación de la práctica profesional.

En este sentido, las etapas del proceso proyectual que están excluidas, en cierta medida, son las etapas de concreción del proyecto y del objeto. Esto dependerá, además, de las especificidades de las distintas carreras y asignaturas proyectuales; de la inclusión de la tecnología —tanto como herramienta o soporte del diseño mismo— que permite una producción más acabada del diseño y, del tipo de proyecto y/u objeto. No obstante, aunque la pieza gráfica se acerque en mayor o menor medida a la realidad concreta, al no estar validada ni por el uso ni por el sistema de producción, termina siendo un objeto incompleto⁸ (p. 59).

Mazzeo y Romano (2007), con el objetivo de generar un ordenamiento operativo que permita «proceder en las prácticas habituales» —y no como propuesta metodológica de diseño— plantean cuatro etapas —y una instancia transversal a todas— para el proceso proyectual: *Etapa de información; Etapa de formulación; Etapa de desarrollo; Materialización y verificación del proyecto; Comunicación del proyecto* (p. 73).

-*Etapa de información*: se puede tomar como la instancia de inicio del proceso y suele tener diferente duración y profundidad. Requiere de una selección y ordenamiento rigurosos de las información e «incluye el conocimiento de

⁸ En este punto cabría pensar en los proyectos que se inscriben en la modalidad de educación experiencial (de Aprendizaje-servicio), en los cuales, ya sea por la naturaleza del problema real o del servicio, es muy posible que el producto incluya etapas de materialización, validación e implementación en contexto. Como ejemplo de esto, ver el proyecto descrito en *Jugar y Aprender. Dispositivos lúdico-pedagógicos para la promoción de la Soberanía Alimentaria* (Juani y Torres Luyo, 2018).

los requerimientos del programa de necesidades, de los condicionantes del medio, de las determinantes normativas y de los antecedentes» del tema (Romano en Fiorito, 2009, p. 30).

-Etapa de formulación: en esta instancia «se clarifican paulatinamente los objetivos e intenciones que modelarán el proyecto, hasta llegar a su idea rectora sobre una base sustentable». Se valorizan tanto las intenciones producto del análisis como así también las espontáneas (Mazzeo y Romano, 2007, p.74). Se elabora la propuesta que en sus comienzos aparece en forma de una idea que no es más que la convicción de haber arribado a una solución que da respuesta a las necesidades iniciales y es «funcionalmente apta, materializable, expresada en términos estéticos y validada en términos éticos». En esta instancia confluyen lo racional y lo sensible, lo consciente y lo inconsciente (Romano en Fiorito, 2009, p. 30).

-Etapa de desarrollo: en el contexto de la enseñanza, esta instancia suele estar sujeta al cronograma de cada cátedra y de cada trabajo práctico. En cada una de las etapas anteriores, y en paralelo con la disminución del nivel generalidad, se hace necesario evaluar las distintas alternativas propuestas, las decisiones tomadas y hacer ajustes para optimizar lo ya hecho. En este desarrollo existirían, antes de pasar a una nueva etapa, sucesivas fases de «análisis, síntesis, verificación y optimización», que no se llevan a cabo de manera lineal sino a través de proyecciones y retrospecciones. Este proceso no descarta, además, instancias de intuición (Mazzeo y Romano, 2007, p.78).

-Materialización y verificación: en cuanto a la materialización, algunos teóricos no la incluyen como parte del proceso ya que tiene distinta naturaleza. Tampoco incluyen a la verificación ya que consideran que el uso del objeto también es de otra naturaleza. En cambio, las autoras citadas consideran que, según las disciplinas (proyectuales) se puede incluir en cierta medida a la materialización como parte del proceso proyectual. Un ejemplo de esto es lo que pasa con el diseño digital, donde para comprender al objeto de diseño es necesaria su materialización. Esta concreción es lo que permite que el proceso se lleve a cabo. Aquí no hay prefiguración sino figuración.

En cuanto a la verificación plantean que hay dos instancias, una referida al proyecto que «verifica el grado de adecuación de lo materializado a lo imaginado por el proyectista» (p. 80) y otra al objeto de diseño en su uso. En es-

ta última se verifica en qué medida se da respuesta, de manera eficaz, a la necesidad inicial y la posibilidad de constituirse en referente de proyectos futuros. «Entendiendo por necesidad no sólo el aspecto funcional sino la respuesta a todas las expectativas que le caben resolver como objeto cultural». En este sentido, afirman que esta etapa de verificación no puede llevarse a cabo en la enseñanza del diseño, por las mismas razones que se dieron para la materialización. Sin embargo, los estudiantes no pueden desconocer estas etapas necesarias en la práctica profesional.

En cuanto a la comunicación, como etapa que atraviesa todas las anteriores, se da en el proyecto mismo y el repertorio gráfico concebido durante el proceso proyectual necesita ser traducido constantemente a «modelos comunicables»⁹ (p. 81).

Por su parte, Guevara Álvarez (2013), propone distintas fases o etapas para el proceso proyectual. Debido a que el autor desarrolla dichas fases del proceso proyectual para la práctica profesional y particularmente de la Arquitectura, sólo haremos mención a las mismas y recuperaremos algunos puntos que consideramos pertinente retomar en la enseñanza y evaluación del proceso (que es lo que se aborda en nuestro trabajo). Desde una concepción holística y sistémica, el autor propone, más que la separación de las distintas etapas, un solapamiento entre una y otra donde sean las actividades —y su transformación en actividades siguientes— quienes determinen el fin de una fase y el comienzo de la siguiente (p. 68). Es una mirada del proceso dirigida, más que a sus fases, a las actividades que se realizan en ellas ya que es ahí, mediante las actividades, acciones y tareas donde se evidencia, de manera tangible, la naturaleza del proceso (p. 69). Esto se contrapone con una postura intelectual respecto al proceso —referida a una concepción cartesiana del pensamiento y a un modelo mecanicista— que implica a las diferentes fases como compartimientos estancos, un tratamiento superficial de las actividades que se llevan a cabo en dichas fases y una falta total de conocimiento del componente emocional interviniente en las actividades del proceso (p. 68).

No obstante, afirma que es posible la distinción entre las distintas fases del proceso proyectual ya que cada una tiene un estadio y un nivel diferente en el mismo. Cada fase posee sus propias características, contenidos específicos y tipos de actividades que las diferencian de las demás. En base a esto

⁹ Las autoras utilizan el término *modelo* para referirse a «los elementos gráficos, físicos, prototipos o cualquier sistema en el cual, por codificación y/o por diferentes grados de analogía, se representen o prefiguren aspectos de la realidad» (Mazzeo y Romano, 2007, p.82).

propone seis fases por las que atraviesa el proceso proyectual: *Selección y jerarquización activa de los datos*; *Estructuración significativa de los datos*; *Configuración del problema proyectual*; *Definición de la intención del proyecto*; *Elaboración de la propuesta* y *Configuración definitiva* (p. 69). Estas fases están contenidas dentro de otras más generales: *Fase inicial* y *Segunda fase*, las cuales están precedidas por la instancia de *encargo* y seguidas por las instancias de *formalización* y *materialización*.

La fase inicial del proceso proyectual consiste en la búsqueda, selección y comprensión de datos. Es una aproximación al problema y una identificación, no sólo de los datos sino también de las relaciones entre los mismos. La selección de la información es necesaria ya que es imposible asimilar la información en su totalidad. No solo se seleccionan datos sino que se crean vínculos y relaciones entre los mismos, jerarquizando los elementos útiles para el proyecto. Esta «*selección forma parte activa del proceso proyectual, esta discriminación e interpretación de los datos constituye un conjunto de decisiones de carácter proyectual*» (p. 38).

En esta fase inicial, el proceso proyectual «se ha producido inconscientemente un progresivo acotamiento del abanico de posibles soluciones proyectuales» (p. 46).

Superada esta instancia de selección y discriminación se llega a un punto en el que «el proyecto se convierte en problema» (Marina en Guevara Álvarez, 2013, p. 50) y entra en juego la personalidad del proyectista tras la mirada de su formación disciplinar. La problematización consiste en comprender que el conjunto de condiciones en torno a una situación constituyen un problema. «Qué incompatibilidades aparecen, qué obstáculos, oportunidades, posibilidades, restricciones o prohibiciones existen y por qué. Es importante entender los nexos internos que se establecen en los pequeños subproblemas que componen el problema. Problematizar es identificar la estructura del problema» (p. 50)

Todo proceso proyectual, en sus comienzos, se percibe como un problema sin salida, el cual impide el avance y frena la evolución, pero que en el transcurso de la búsqueda de soluciones, el problema pierde su carácter opresivo y el proyectar se convierte en una actividad gratificante (p. 51).

El autor plantea además, que es indispensable pensar sobre la naturaleza de quien crea y proyecta ya que «el proceso proyectual está acompañado de una afectividad que incita a la acción». En este sentido el proyectista percibe cuestiones interesantes dentro de la variedad de datos, que difieren de las

percepciones de otro proyectista y que para otra persona sean solamente datos (p. 52).

Finalmente hace referencia a la importancia de la intencionalidad como «propósitos esenciales que animan al proceso proyectual». Dicha intencionalidad está conformada por ideas, aunque otras concepciones plantean que más que una idea, la esencia del proyecto está en un concepto (el concepto rector). Este concepto —que es la manifestación consciente de la intencionalidad proyectual— puede expresarse tanto de manera textual como visual, a través de diferentes medios de comunicación y en diferentes grados de iconicidad y abstracción (bocetos, fotografías, croquis, esquemas, etc.) (p. 54). «El concepto rector es una comprensión de la intención, [...] es la visualización que trata de exponer de manera precisa e inequívoca el propósito proyectual» (p. 55).

Si bien el proceso proyectual puede existir sin un concepto rector, de lo que no puede prescindir es de una intencionalidad, incluso cuando la misma no sea consciente por parte del proyectista. Por lo tanto, «*la fuerza y la guía para impulsar la creación proyectual reside en la intención, [...] es la intención la que verdaderamente constituye la esencia del proceso proyectual*» (p. 55).

2.1.4. El Taller de Diseño. Contexto y modalidad de enseñanza del proceso

El taller es el contexto inmediato donde se lleva a cabo la enseñanza del proceso proyectual y «es la modalidad de enseñanza característica de las disciplinas proyectuales» (Mazzeo, 2014, p. 257). «La dinámica de taller consiste en una interacción intersubjetiva donde se produce la enseñanza y el aprendizaje de un saber proyectual mediante la comunicación, la colaboración y la cooperación entre docentes y alumnos» (Bertero, 2009, p. 98). En el taller de diseño se desarrollan diferentes instancias de corrección (individuales y grupales) en las que se producen, en torno al proyecto y a un tiempo determinado, diversas interacciones¹⁰ didácticas entre los sujetos intervinientes (docentes y estudiantes).¹¹

Como asignatura troncal de las carreras proyectuales, el taller de diseño se presenta, por un lado, como un *núcleo integrador de saberes*; y por otro, como *espacio de síntesis teoría/práctica* (Filpe et al., 2006). Es un espacio de

¹⁰ Erving Goffman, en su primera acepción, define a la interacción (cara a cara) «como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata» (Mancovsky, V., 2011).

¹¹ Las modalidades de corrección y las interacciones didácticas serán desarrolladas y precisadas con mayor profundidad en los siguientes apartados.

construcción de conocimiento ideado para que los estudiantes trabajen cuestiones específicas de la disciplina y apliquen los saberes teóricos y prácticos adquiridos en otras asignaturas, en complemento con la teoría que también se imparte en el mismo. En relación a esto, Bertero (2009) afirma que:

[...] el taller es el lugar donde se negocian los significados y se establecen los acuerdos que permiten avanzar en las innumerables alternativas de resolución de un mismo problema. En esta negociación, intermediados por el diálogo, es donde se van incorporando no sólo los contenidos propios sino también el lenguaje y los términos disciplinares, como las metodologías de abordaje a la problemática del proceso de diseño (p. 43).

Como modalidad pedagógica, el taller es una forma de enseñar pero sobre todo una forma de aprender, a través de la realización o elaboración de algo que se lleva a cabo de manera conjunta (Ander-Egg, 1991, p. 10). Para caracterizar el taller desde esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje, recuperamos ocho puntos que propone Ander-Egg (1991):

- i) *es un aprender haciendo*, en el cual los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta que se vincula directamente con el quehacer profesional de los *talleristas* (estudiantes);
- ii) *es una metodología participativa* en la que se enseña y se aprende por medio de una experiencia conjunta en la que están involucrados e implicados todos los sujetos intervinientes (docentes y estudiantes).
- iii) *es una pedagogía de la pregunta* (contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional). En el taller, «el conocimiento se produce fundamentalmente y casi exclusivamente en respuesta a preguntas» (p.14).
- iv) *es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario¹² y al enfoque sistémico*.
- v) *la relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común*. El taller exige redefinir los roles, tanto del docente como del estudiante. El docente «tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica» y el estudiante «se inserta en el proceso peda-

¹² En realidad, lo que suele hacerse con frecuencia «es un trabajo multidisciplinario o interprofesional» (Ander-Egg, 1991).

gógico como sujeto de propio aprendizaje», con el apoyo técnico y metodológico del docente y de la bibliografía (p. 17).

vi) *carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica*, creando las condiciones no sólo para la unidad de enseñanza y aprendizaje sino también para superar las disociaciones y dicotomías que suelen presentarse.

vii) *implica y exige de un trabajo grupal¹³, y el uso de técnicas adecuadas*, para posibilitar las potencialidades del grupo.

viii) *permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica*, ya que lo esencial del taller es la realización de un proyecto de trabajo en el cual participan, de manera activa y responsable, tanto docentes como estudiantes (p.19).

Por su parte, Abate, Abadie y Tocci (2003) afirman que:

El taller es una modalidad didáctica valiosa en la enseñanza universitaria por dos cuestiones: Es un escenario o entorno de aprendizaje rico para enseñar y aprender aquellas cuestiones que no ocupan un lugar específico en las disciplinas científico-tecnológicas y que son necesarias para adquirir el “buen hacer profesional”. Es una estrategia que contribuye a democratizar las relaciones educativas. Es un espacio que permite experimentar alternativas de enseñanza respetando las características de los docentes y de los alumnos (Filpe *et al.*, 2006).

Mazzeo (2014) plantea que se puede pensar al taller como un espacio de construcción de objetos —como sigue siéndolo en arquitectura y en diseño industrial—, pero que sin embargo nunca lo fue del todo en los talleres de diseño gráfico (y de otros diseños). En diseño gráfico, el uso de las tecnologías digitales para la producción de la gráfica, hace que la intervención directa sobre la pieza gráfica, por parte de docentes y estudiantes, se torne más difícil debido a las herramientas utilizadas. Esto, sumado a la dependencia tecnológica que poseen los estudiantes, hace que estos posterguen modificaciones sobre las piezas para realizarlas luego por fuera del taller (p. 257). En consecuencia, se ha ido disminuyendo con el tiempo el trabajo de producción en el taller, diluyendo sustancialmente su carácter de espacio productivo. Con esto pareciera que perdió una de sus funciones principales conservando sólo la tarea de las correcciones periódicas sobre los trabajos

¹³ Esto no implica que no se lleven a cabo actividades individuales. «De ahí la necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal que debe tener el taller» (Ander-Egg, 1991).

que los estudiantes realizan individualmente por fuera del aula. Frente a esta problemática de pérdida de producción, el objetivo fundamental del taller debiera ser, más que producir objetos, producir ideas y conocimiento (Filpe *et al.*, 2006).

La factibilidad de convertir al taller como un espacio de construcción conjunta de conocimientos depende de la planificación que las cátedras realizan, de la capacidad de los docentes de dirigir actividades en base a la producción de los estudiantes y de la comprensión por parte de estos de la importancia de esos momentos (Mazzeo, 2007, p. 258).

2.2. La enchinchada

2.2.1. La enchinchada como modalidad de corrección

Antes de definir y caracterizar a la enchinchada, consideramos necesario situar a la misma dentro de las prácticas que se llevan a cabo en el taller de diseño. Las asignaturas proyectuales suelen estructurarse en base a dos estrategias: *la clase teórica* y *la clase de taller*¹⁴ (Mazzeo y Romano, 2007, p. 91). Durante la clase de taller, se desarrollan instancias de corrección¹⁵, clase a clase, de la producción de los estudiantes. Puede decirse que cada corrección se inicia cuando el alumno presenta y expone al docente, o al grupo, el trabajo que ha elaborado para comunicar sus ideas con respecto al proyecto. (Romano, 2015, p. 109).

La instancia o escena de corrección es un «espacio privilegiado, en buena medida objetivable, bajo la conjetura de que al describirla se ponen de manifiesto aspectos del pensamiento y el conocimiento proyectual, su enseñanza y aprendizaje» (p. 22).

¹⁴ Frente a esta división que hacen las autoras entre las instancias de teoría y de práctica en el taller, consideramos que lo que denominan *clase de taller*, en un sentido lógico, estaría incluyendo a todas las actividades y estrategias que se llevan a cabo en una clase típica de taller de una asignatura proyectual, incluida la instancia en la que se imparte teoría (la cual, a diferencia de la corrección, no se da en todas las clases). De la forma que se plantea, quizá podría llegar a confundirse con lo que sucede en algunas otras disciplinas, en las cuales la teoría y la práctica se desarrollan en clases y jornadas diferentes.

¹⁵ Romano y Mazzeo plantean, en torno al término «corregir», que parece tener su acento puesto en el resultado y no en el seguimiento del proceso. A su vez, vuelven sobre una cita de Roberto Doberti, el cual propone el término «co-regir», es decir «regir conjuntamente» con el estudiante la dirección del proyecto (La evaluación en las disciplinas proyectuales, 2009). Para Romano es una «instancia de enseñanza llamada así de manera coloquial que evidencia concepciones no constructivistas del aprendizaje» (Romano, 2015. Conocimiento y práctica proyectual).

En esa escena, la interrelación entre docente y alumno se realiza alrededor de “algo” que articula todo el intercambio: el proyecto creado por el alumno. Se trata por lo tanto de un modo particular de la enseñanza y el aprendizaje, en el que el docente y el alumno rigen conjuntamente los destinos del proyecto, cada uno desde su rol particular (p. 30).

En dicha «escena fundante de la construcción del conocimiento proyectual», alumno y docente consideran y moldean el futuro objeto de diseño mediante abstracciones, operaciones mentales y diálogos mediatizados por sistemas de representación» (p. 25).

Dichas correcciones pueden ser continuas, es decir, durante todo el desarrollo de un proyecto o en momentos de síntesis a modo de pre-entrega. La modalidad continua posee dos prácticas básicas¹⁶: en las mesas o tableros (individual o grupal) y en las canónicas *enchinchadas* o *colgadas*¹⁷ (Romano y Mazzeo, 2009).

Por lo tanto cuando hablamos de *enchinchada*, nos estamos situando en esa instancia y modalidad de corrección continua y grupal, que se lleva a cabo en el taller de diseño y acompaña y monitorea—corrección a corrección—todo el proceso de los trabajos producidos por los estudiantes. Esta modalidad de corrección grupal es en la que se centra nuestro trabajo. Por lo tanto, estaríamos dejando en segundo plano a las correcciones continuas *por grupo docente* o *por trabajo en tableros*, independientemente que éstas se realicen de manera individual o grupal.

Una vez precisada a qué tipo de corrección continua pertenece la *enchinchada*, estamos en condiciones de definir su objeto y especificidad.

La *enchinchada* es una instancia grupal —de mucha interacción— en la cual los estudiantes exponen los avances de sus trabajos (proyectos) y explican lo que quisieron hacer en ellos, sus ideas, intenciones, dudas y certezas en la búsqueda de soluciones para el problema planteado (Bertero, 2009, p. 51). En la misma se produce una «socialización del proceso entre un grupo de pares y la posibilidad de la mirada transversal sobre el conjunto de trabajos por parte del docente» (Mazzeo, C., comunicación personal, 3 de septiembre

¹⁶ La principal característica de diferenciación, entre una u otra modalidad, es una menor o mayor socialización de los trabajos expuestos (Romano y Mazzeo, 2009. *La evaluación en las disciplinas proyectuales*).

¹⁷ Otro término que se utiliza para denominar a la *enchinchada*. El mismo es más actual, ya que deja de lado al elemento de fijación que le dio origen al término tradicional (las chinchas) y se centra en la acción (colgar) de exposición de los trabajos.

de 2017). Es una exposición que posibilita una mejor visualización y, teóricamente, una mayor socialización e intercambio entre los participantes, en comparación con las instancias de corrección en tableros (Romano y Mazzeo, 2009). En relación a lo expositivo, Guidalevich (2009) plantea que exhibir los trabajos permite ver, de manera simultánea, los diferentes recorridos que realizan los estudiantes en torno al proyecto propuesto por los docentes. Entiende a la *enchinchada* «como un espacio importante para aprender a mirar, conocer, profundizar y comprender los procesos de aprendizaje». El conocimiento de los estudiantes acerca de sus propios procesos de aprendizaje ayudará en la toma de decisiones y en la argumentación de las mismas. (Fiorito, 2009, p. 97).

La autora además afirma que «*la enchinchada es pensada como un espacio democrático, donde cada uno/a pueda aportar desde sus conocimientos y experiencias. Frente a una propuesta, con las mismas consignas, se pueden dar diversas interpretaciones*» (Guidalevich en Fiorito, 2009, p. 99).

En cuanto estrategia didáctica de evaluación proyectual, la *enchinchada* permite a los estudiantes participar en la corrección de las producciones de sus pares, lo cual fomenta el aprendizaje colaborativo, ejercita una mirada crítica y favorece la retroalimentación (Rapattoni, 2016).

2.2.2. Roles, funciones e interacciones didácticas

Como ya se explicitó en los apartados anteriores, los sujetos intervinientes en las instancias de corrección, y en las *enchinchadas*, son el docente y el estudiante. Entre ellos se establecen diferentes relaciones e interacciones en torno al proyecto —y a sus lenguajes¹⁸— en el contexto del taller de diseño. Por su modalidad operativa, el taller implica un sistema de relaciones (tridimensionales) diferentes de las tradicionales¹⁹, a saber: *docente-alumno*, *docente-docente* y *alumno-alumno* (Ander-Egg, 1991, p. 45).

Por la propia lógica del trabajo en taller —el aprender haciendo mediante la realización de un proyecto— se hace necesario comenzar por la caracterización de los roles de los sujetos implicados, para luego abordar las relaciones e interacciones entre los mismos.

¹⁸ Entendiendo como lenguajes del proyecto a la *palabra* y a la *gráfica*.

¹⁹ Según Ander-Egg (1991), la única relación que se suele atender, por lo general, en la pedagogía tradicional es la relación de los docentes con los estudiantes, en detrimento de los otros dos tipos de relaciones.

El rol del docente

Según Vygotsky, el docente solo puede crear las circunstancias y condiciones favorables para que se lleve a cabo el aprendizaje, ya que es el alumno — que aprendiendo de sus propias actividades— se enseña a sí mismo (Rene Van der Veer en Mazzeo y Romano, 2007, p. 43)

Desde su rol de coordinador, el docente debe disponer las actividades para que dicho aprendizaje se haga efectivo. Y para ello necesita de formación, experiencia y capacidad—entre otras cuestiones— para generar un ambiente propicio que permita el aprendizaje de los estudiantes (p. 43). En este sentido, Rafael Santoyo Sánchez señala cinco funciones para el docente coordinador: *facilitar el aprendizaje; observar el proceso grupal; posibilitar la comunicación; informar y asesorar* (Santoyo Sánchez en Di Legge *et al.*, 2009).

Como mediador entre el saber y el alumno, se hace necesario recuperar el concepto de *transposición didáctica* para comprender la relación del docente con el saber disciplinar y con la manera de enseñar ese saber. Chevallard (2005) plantea que la *transposición didáctica* es el «trabajo» que transforma un *objeto de saber a enseñar* en un *objeto de enseñanza*, es decir, la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber²⁰ (p. 45). En ese paso de un objeto de saber a enseñar en objeto de enseñanza es donde interviene el docente, por ejemplo, mediante la construcción de un tema o consigna para un proyecto o actividad práctica.

En cuanto a las funciones que le corresponden como docente, dentro de la modalidad taller, Ander-Egg (1991) le adjudica principalmente una tarea de estímulo y de asesoría y asistencia técnica. Además de los roles y funciones básicas de planificación, organización y selección de estrategias eficaces para los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, nos parece relevante recuperar algunas cualidades que el autor considera que debieran ser comunes a todos los docentes, y en nuestro caso, fundamentales para las instancias de corrección:

- crear un ambiente positivo, con un tono emocional/intelectual que contribuya a un trabajo gratificante y productivo.
- presentar (explicar) de una manera dinámica (y clara) los contenidos y fundamentaciones teóricas que tenga que realizar.
- ser auténtico en sus manifestaciones, en cuanto a humor y emociones, y expresar su opinión en relación al tema que trata y su implicación con el mismo.

²⁰ Este tipo de transformación se denomina, de manera más precisa, «transposición didáctica *stricto sensu*». (Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 2005)

-tener capacidad para relacionar lo que enseña con situaciones de la vida real, y especialmente, con las actividades que se llevan a cabo en el taller. Finalmente afirma que el docente constituye un modelo para los estudiantes, independientemente que se lo proponga o no. Es un modelo en doble sentido: por su coherencia (o su falta) en relación a los valores que dice sustentar y por su competencia o incompetencia profesional explicitada en el saber de la asignatura (proyectual) que enseña y en el modo de enseñar (p. 49).

El rol del alumno

Como ya mencionamos, en referencia al *aprender haciendo*, (y como ya se ha mencionado innumerables veces en la bibliografía de la disciplina) *a diseñar se aprende diseñando*. En base a esto, pareciera que el estudiante tiene principalmente la responsabilidad de implicación de su propio proceso de aprendizaje. En la medida que el estudiante «actúa sobre el proceso de diseño será creador de ese conocimiento, y dará lugar a la significatividad del aprendizaje» (Filpe *et al.*, 2006). Por lo tanto, no queda duda que en la modalidad autogestionaria del taller, el alumno no puede ser un receptor pasivo de los saberes y habilidades (en este caso, proyectuales) (Ander-Egg, 1991, p. 41).

Para la construcción del saber disciplinar y de la acción proyectual, el alumno debe recurrir a estrategias de apropiación. Esta relación entre el alumno y el conocimiento proyectual pertenece solamente al dominio de alumno, no del docente. Si bien el alumno necesita de prerrequisitos²¹ para su formación disciplinar, la verdadera apropiación del conocimiento se llevará a cabo en la acción de proyectar (Mazzeo y Romano, 2007, p. 49).

Para la modalidad de taller, Ander-Egg (1991), redefine roles y funciones del estudiante en base a los siguientes lineamientos:

- entrenamiento para el desarrollo de la personalidad y la responsabilidad en el ejercicio de la libertad, asumiendo su implicación en su propio proceso de aprendizaje.
- compromiso en la adquisición de la capacidad de «aprender a aprender» (hábitos y autoformación).

²¹ Los prerrequisitos o esquemas previos se definen como las circunstancias o condiciones previas necesarias para que se logren aprendizajes más complejos (Victoria, A., *et al.*, 2019. Prerrequisitos para el aprendizaje académico en niños con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 6-17).

- desarrollar formas pedagógicas de aprendizaje por descubrimiento personal y/o grupal y la aplicación del conocimiento («aprender a hacer»).
- realizar propuestas inventivas y originales.
- participar de forma activa y responsable en el trabajo en equipo.
- poseer una actitud de libertad, de no sumisión pero de respeto hacia el docente, y de colaboración libre, reflexiva y crítica (p. 51).

Interacción docente-alumno

Esta fase interactiva de la enseñanza, en términos de Jackson (1991), hace referencia a los procesos reales que se llevan a cabo en el aula en sí y se centra en las interacciones, las conductas y acciones de los docentes y los estudiantes (Cid Sabucedo, 2001). En las disciplinas proyectuales, la relación entre el docente y el alumno, mediada por un trabajo (el proyecto), se caracteriza, en principio, por su proximidad y por la subjetividad que los involucra. No obstante, la masividad característica en la enseñanza del diseño, hace que dicha relación sea menos personalizada, en comparación con otros contextos educativos. A esto se le suman las especificidades del trabajo en el aula-taller, el trabajo grupal y las demás estrategias formativas.

Mazzeo y Romano (2007) recuperan además —del campo de las interacciones didácticas— dos conceptos que ayudan a comprender esta relación: el *oficio del alumno* y el *contrato didáctico*. El primero hace referencia a todo aquello que el alumno cree que se espera de él (en cuanto a actitudes y respuestas). En este sentido, se forma una idea de todo lo que debe hacer para responder, de manera correcta, a las demandas del docente. Respecto al segundo, el contrato didáctico, da cuenta de las obligaciones y responsabilidades de ambas partes de la relación. Este contrato, que debe establecerse de manera clara y explícita, es específico de cada campo conceptual y no se desarrolla de igual manera en otros (pp. 52-53).

En el contexto del taller, y en instancias de corrección, emergen subjetividades de ambas partes, las cuales hablan desde sus propios imaginarios. Sobre estos se construye, por el lado del docente, el *andamiaje* (en términos de Bruner) que le permitirá al alumno acceder al conocimiento y, por el lado del alumno, las posibilidades de apropiación de dicho conocimiento. « [...] toda construcción de significado es relativa a la perspectiva o marco de referencia en el que se construye», lo que implica comprender al pensamiento como una interpretación que tiene relación con la historia personal y con la cultura (Bruner en Romano, 2015, p. 107).

Según Ander-Egg (1991), docentes y alumnos se encuentran enfrentados en la actividad común de resolver problemas y situaciones concretas, en la que el docente tiene que enseñar y el alumno aprender. Esto no quita que el docente, en esa actividad compartida, también aprenda, tanto de los estudiantes como de la propia práctica de taller. Si el docente no aprende nada en este contexto es debido a tres razones: por la extremada *pobreza* del proyecto; por la superlativa incompetencia e irresponsabilidad absoluta de los estudiantes o por la hermeticidad que presenta el docente frente a los aportes ajenos (p. 55).

Por otro lado, en relación a la comunicación verbal que se produce en estas interacciones, podemos identificar tres tipos o criterios de interacción verbal:

- *Interacciones colectivas*: aquellas que se producen entre el docente y los estudiantes como grupo;
- *Interacciones duales*: las que se producen entre el docente y un estudiante, o entre dos estudiantes;
- *Interacciones de grupo*: las que se llevan a cabo entre un grupo de tres o cuatro estudiantes y el docente.

A su vez, estos criterios se caracterizan por la dirección que adquiere la comunicación: *monólogo*, cuando esta se produzca en una sola dirección o *diálogo*, cuando se produce en ambas direcciones (Cid Sabucedo, 2001, p. 197).

Interacción docente-docente

Las relaciones entre los docentes no son solo relaciones circunstanciales, en donde prime lo administrativo por sobre lo pedagógico, sino que el trabajo en taller requiere de otro tipo de relaciones como consecuencia del trabajo conjunto que deben realizar. Este trabajo «los enriquece científica, pedagógica y humanamente» (Ander-Egg, 1991, p. 56).

Este tipo de relaciones está supeditado a la horizontalidad o verticalidad de las mismas de acuerdo a los diferentes estratos de la estructura de la cátedra: Titular, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes docentes. También a la formación disciplinar, a la experiencia y trayectoria docente y profesional, y a la formación (o no) pedagógica de los mismos.

En este sentido, «es importante que los docentes que integran el equipo compartan la ideología general y los objetivos, a los efectos de diseñar un perfil de cátedra y contar con una base de consolidación del grupo de traba-

jo» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 85). Por otro lado, cuando estos equipos de cátedra son numerosos, la principal tarea no se centra tanto en el tipo de aprendizaje de los alumnos, sino en la formación del equipo para la enseñanza que posibilite el aprendizaje de estos alumnos (Celman, 2018).

Interacción alumno-alumno

Si bien la pedagogía tradicional no requiere ni necesita de la relación entre los estudiantes, ya que la dinámica del proceso de aprendizaje se centra en el docente, en la modalidad taller sí es fundamental su consideración. En el taller, los alumnos forman equipos de trabajo, llevando a cabo un proceso de aprendizaje ya sea por reflexión o por la acción, o como sucede en el aprendizaje del proceso proyectual, por *reflexión en la acción*. De este modo, los conocimientos y competencias de cada uno de los estudiantes, se consideran como aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. «El conocimiento de cada uno y de todos confluye en el trabajo colectivo» (Ander-Egg, 1991, p. 57; Schön, 1992).

Cabe destacar además las interacciones entre alumnos que se llevan a cabo en los distintos momentos e instancias de clase en el taller: trabajo en tableros, correcciones en tablero o por grupo docente o en las correcciones grupales o *enchinchadas*. Todas mediadas por el proyecto y en torno a la crítica y al diálogo (o a la falta de ambos).

Finalmente es relevante considerar las relaciones entre los estudiantes y los *pasantes en docencia* (ayudante alumno o adscripto) que si bien desempeñan algunas funciones docentes (o colaboran con las mismas), siguen siendo estudiantes. Desde ese lugar de estudiante avanzado, y desde el rol de *aprendiz docente*, se generan relaciones más horizontales y de mayor confianza con los estudiantes, en comparación con las relaciones docente-alumno.

2.2.3. La palabra y la gráfica

Las relaciones e interacciones didácticas anteriormente descriptas requieren de los lenguajes del proyecto: *la palabra y la gráfica*. Por lo tanto, se hace necesario explicitar cómo actúan en dichas interacciones, dentro del contexto de las correcciones del proyecto, en los talleres de diseño.

Romano (2015) afirma que «no hay corrección sin modelos de representación que den cuenta de lo hecho pero tampoco hay corrección sin diálogo capaz de profundizar o hacer emerger lo no dicho». Entre «lo no dicho» por

la gráfica, por la comunicación de proyecto en su forma gráfica, se encontrarían cuestiones que aún no se han formalizado, ideas o conceptos que aún no se han podido *bajar* a lo gráfico, entre otras cuestiones.

«La corrección “es” en sí misma, un diálogo que, recurriendo a diferentes representaciones, impulsa la evolución del proyecto como puente por el cual transita la reflexión que construye el conocimiento» (p. 113).

Ese diálogo, durante la corrección —y en la enchinchada en particular— no es una simple conversación, sino como plantea Burbules (1999) en cuanto «vínculo que une a dos (o más) personas en la búsqueda en común de conocimiento, acuerdo o comprensión interpersonal» (p. 45). En este sentido, y citando a Bohm y Peat²², amplía diciendo que en ese diálogo, una persona puede adoptar una posición, que sin cerrarse en ella, puede escuchar y comprender con interés el significado de la postura del otro e incluso modificar la suya propia, si encuentra buenas razones para hacerlo. Además del interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo; la relación dialógica se caracteriza por las cualidades afectivas de preocupación y compromiso (que nos dirigen al diálogo y que hace que nos mantengamos en él) y la capacidad del diálogo de envolvernos y llevarnos más allá de nuestras intenciones (p. 47).

En el marco del diálogo, es pertinente hacer referencia a uno de los componentes esenciales dentro de ese intercambio verbal: *las preguntas*.

Litwin (2008) propone distintos tipos de preguntas en relación a los momentos de la clase; a la posibilidad de ayudar y orientar a pensar y al nivel de complejidad que significa para los estudiantes.

El *primer grupo* refiere a las preguntas que se realizan al inicio, durante el desarrollo y al final de la clase. Al comienzo, las preguntas tienen como finalidad dar sentido a lo nuevo por aprender. Durante el desarrollo las preguntas posibilitan conectar ese nuevo conocimiento con lo que ya se sabía, y en ese sentido pueden propiciar no sólo la búsqueda de soluciones sino además ayudar a elegir las mejores soluciones —o simplemente la mejor— entre ellas. Las preguntas al final de la clase poseen carácter de síntesis o conclusión, o de anticipación del tema y los contenidos de la clase siguiente (p. 81).

El *segundo grupo* incluye a las preguntas que refieren a la cognición; a la metacognición y a lo epistémico. Las *preguntas cognitivas* pertenecen al nivel de contenido y a la adquisición del mismo. Son aquellas referidas a los con-

²² En Bohm, D.; Peat, D. *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Madrid: Kairos.

ceptos, datos e información explicada y desarrollada, que no sólo posibilitan el planteamiento de una hipótesis adecuada sino simplemente pensar en la temática que se está desarrollando. Las *preguntas metacognitivas* aluden a la ayuda que el docente puede brindar al estudiante para que reconozca, controle y sea consciente de su propio proceso de pensamiento y aprendizaje. Este tipo de preguntas o contraejemplos puede favorecer la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico. Por último las *preguntas epistémicas* hacen referencia a la ayuda que el docente puede aportar para que el estudiante entienda «los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad, cómo se obtuvo ese conocimiento, los debates en torno a él».

Finalmente, *la tercera tipología* de preguntas refiere al nivel de complejidad que significan para los alumnos. En un primer nivel de complejidad, se encuentran las preguntas que se dirigen a la opinión. Éstas no se realizan con el objetivo de reconocer los conocimientos adquiridos por el estudiante sino para alentar la participación, sin restricciones, de los mismos. Un segundo nivel remite a la diferenciación o análisis. Son preguntas que aluden a la reflexión inteligente acerca de las causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis y soluciones. El tercer nivel da cuenta de la evaluación que el alumno lleva a cabo para poder juzgar cuál es la mejor solución o el rumbo más eficaz. El cuarto y último nivel de preguntas se dirige a incitar abstracciones o desarrollos teóricos (p. 83).

Si bien todos los tipos de preguntas descriptos son pensados desde el lugar de la ayuda para favorecer procesos constructivos, en algunas ocasiones pueden resultar verdaderos momentos de inhibición, vergüenza o estigmatización para los estudiantes. Momentos que, por ejemplo, en la interacción dialógica llevada a cabo en la corrección del proceso proyectual, suelen ser muy frecuentes y determinantes.

Por lo tanto, «la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar». En este sentido, «La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza» (p. 84).

Retomando el rol de la gráfica en relación con la palabra, cabe mencionar que existen diferentes posturas entre los docentes en cuanto a la preferencia de una y otra como estrategia para la corrección del proyecto. Algunas priorizan las representaciones gráficas en la transmisión de ideas y otras optan por la verbalización de las mismas. Los que priorizan la gráfica, al momento del intercambio, consideran que «de nada vale que el estudiante “de-

clare” las intenciones teóricas de sus actos o productos, lo que no está puesto en el proyecto, no está» (Sarquis en Romano, 2015, p. 112).

Sin embargo, las que priorizan la palabra no excluyen la posibilidad de incluir representaciones con un mayor grado de abstracción o esquematizaciones. El uso de una u otra modalidad, o la combinación de ambas, dependerá de la costumbre o la circunstancia (Romano, 2015, p.111).

2.2.4. La sintaxis del espacio

Conformación espacial

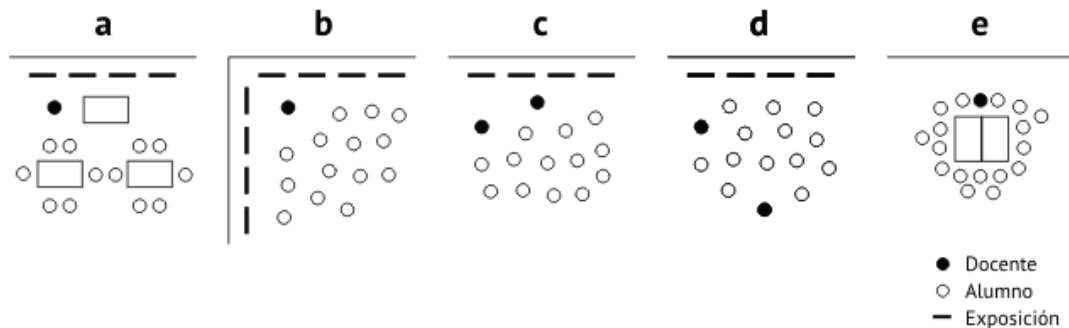
Ya hemos descrito anteriormente al taller como modalidad de enseñanza y como contexto inmediato en el cual se llevan a cabo la enseñanza (y evaluación) del proceso proyectual, y, por ende, la enchinchada como parte de ella. Pero el taller es además un espacio físico particular, diferente al aula tradicional, que posibilita y determina, en cierta medida, las diferentes interacciones entre los actores que lo habitan durante su uso. Ese espacio consta de distintos sectores en los cuales se llevan a cabo las diversas actividades que se realizan durante una clase: clases teóricas, trabajo en tableros y correcciones en todas sus modalidades. Dicho espacio puede conformarse como espacio único y continuo; puede presentar discontinuidades dadas por la arquitectura del edificio (ejemplo: las columnas); o estar interconectado con otros talleres contiguos.

Como cualquier aula tradicional tiene un sector donde está el pizarrón o pizarra (que por lo general, suele usarse de apoyo pero que no cumple una función central), un lugar para proyectar (acompañado de computadora, proyector y equipos de sonido), espacios de guardado (provistos por muebles de dimensiones considerables para materiales y trabajos) y la zona central ocupada con el mobiliario áulico consistente en mesas-tableros alineados y acompañados de sillas a su alrededor. Más allá de alguna diferencia, los talleres de diseño suelen estar compuestos por los mismos espacios y por el mismo tipo de mobiliario.

Estos espacios físicos, en los que se desarrollan las correcciones a través de las diferentes interacciones, se configuran como verdaderos espacios pedagógicos, entendiendo a estos «como aquellas construcciones concretas y simbólicas del espacio, conformadas por la interacción entre los sujetos, los objetos y el sitio donde se producen las prácticas sociales de la enseñanza y el aprendizaje del diseño» (Betervide *et at.*, 2009, p. 162). Estos autores pro-

ponen además algunas variantes de conformación espacial que suelen darse en las correcciones, principalmente las que se llevan a cabo en cada comisión o grupo con un docente a cargo y en simultáneo con otras comisiones dentro del mismo espacio taller:

- a. El docente se ubica al frente, junto al escritorio y pizarrón, y los estudiantes se distribuyen en las mesas próximas. En esta disposición predomina la interacción docente-alumno y no la de alumno-alumno.
- b. La corrección se ubica en alguna esquina o ángulo del taller. Esto permite dos planos verticales de exposición para los trabajos (bidimensionales) y evita en cierta forma la distracción de los estudiantes por estímulos externos. En esta conformación la atención está dirigida más hacia el docente que hacia los proyectos expuestos.
- c. El docente se ubica en algunos de los laterales del taller, frente a los estudiantes y con los trabajos expuestos detrás de él. Similar a la variante *a*, pero con una disposición más libre de los alumnos y sin necesidad de las mesas como elementos conformadores. En esta variante, al igual que la anterior, la atención se dirige más hacia el docente que hacia los trabajos colgados.
- d. La disposición de los trabajos y los estudiantes es similar al caso anterior y lo que varía es la ubicación del docente, que lo hace por detrás del grupo de alumnos. Con esta disposición se busca propiciar el debate y la integración de todos los actores en el mismo. En este caso la atención se dirige tanto a los trabajos expuestos como a la exposición de los estudiantes.
- e. Docente y alumnos se reúnen alrededor de dos o tres mesas con el objetivo de lograr mayor proximidad tanto entre los sujetos como con los trabajos ubicados en las mesas. Es el caso típico de la corrección por grupos reducidos o por grupo docente. En la misma se genera un ambiente de mayor intimidad y predomina el intercambio de ideas y reflexiones, favoreciendo un vínculo más democrático y la transferencia entre pares.



Esquema 1 | Variantes de conformación espacial. Fuente: Elaboración propia basado en gráficos de Betervide *et al.*, 2009.

Sintaxis del espacio expositor

Además de la conformación espacial entre los actores entre sí y en relación con los distintos sectores y mobiliario del espacio taller, es relevante considerar el uso y disposición del espacio expositor, es decir; del espacio que sirve como soporte de la exposición de los trabajos en la *enchinchada*. El espacio tradicional para *enchinchar* los trabajos es el que ofrecen las paredes del taller. No obstante, según la naturaleza del proyecto, su complejidad, su escala, su grado de avance o su formato —bidimensional (2D) o tridimensional (3D)—, el espacio expositor también puede estar conformado por la superficie del tablero o por la unión de varios de ellos.

Pero lo relevante de dicho espacio no es el espacio en sí, sino la sintaxis visual que se genera a partir de los trabajos expuestos. Dicha sintaxis visual, entendida como la relación y combinación entre los elementos que componen un mensaje visual (Dondis, 2017), consideramos que contribuye al reconocimiento, identificación y comparación de los trabajos en exposición e influye en el desarrollo de la *enchinchada* y en las interacciones didácticas que se llevan a cabo entre los actores que intervienen en la misma. En este sentido, podría considerarse una nueva interacción, ya no entre los sujetos participantes, si no entre los propios proyectos expuestos. Debido a la ausencia de un concepto que dé cuenta de esta relación *proyecto-proyecto*

(PROY.-PROY.) o trabajo-trabajo, dentro de los estudios sobre didáctica y enseñanza del proyecto, proponemos construir el mismo retomando para ello el planteo que realiza Sontag (2001) en relación al afiche en la vía pública y en su relación con el muro. La autora plantea que los afiches son «visualmente agresivos», ya que surgen en el contexto de otros afiches. En esa coexistencia en el muro, aparte de captar la atención de aquellos que los observan, no solo compiten entre sí, sino que a veces hasta se fortalecen. Si hacemos un parangón con lo que sucede en la *enchinchada*, podríamos considerar que en la relación que se produce en la pared entre los diferentes trabajos, se puede reponer algunas de las características que Sontag identifica en la sintaxis de los afiches en el muro. En ese sentido, y en primer lugar, está la capacidad de contacto²³ que debe tener el afiche para llamar la atención sobre la información o contenido que intenta comunicar. Capacidad que en el caso del avance del proyecto expuesto no solo se limitaría a captar la atención sino que además permitiría su identificación y selección por sobre los demás, teniendo en cuenta la posibilidad que se lo tome como modelo para la corrección. Por lo tanto, el verdadero valor no radicaría en el propio trabajo, sino fundamentalmente en lo que se genera en esa relación con los demás.

2.2.5. El tiempo en la *enchinchada*

El rol del tiempo en las instancias de corrección, y de sus modalidades y estrategias, responde tanto a la gestión del mismo como a las secuencias didáctico-temporales que estructuran dichas instancias. Ambas cuestiones tienen un impacto en la calidad de los aprendizajes y en la evaluación de estos aprendizajes. «La gestión del tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales, entre otros, son claves para el logro de resultados de calidad» (Martinic y Villalta, 2015). Para abordar los momentos de la *enchinchada* y la administración del tiempo en la misma, recuperaremos algunas categorías teóricas referidas a la estructura y momentos de una clase y a distintas concepciones del tiempo.

²³ Chaves (1989), basándose en *la Funciones del Lenguaje* de Jakobson (1985), propone funciones o capacidades que debiera tener un afiche para ser eficaz. Entre ellas, define la función de *contacto* (fática) «como la capacidad para llamar la atención, incitar a su lectura y facilitarla, mantener vivo en el interés y permanecer en la memoria del receptor durante el tiempo requerido por el objetivo específico del mensaje».

Concepciones del tiempo

En su concepción general, el tiempo es una magnitud física que permite el ordenamiento de la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro. Es también cada uno de los actos sucesivos en que se divide la ejecución de algo [...] (Diccionario de la lengua española, 2014).

En relación a las tradiciones teóricas de la investigación social, se pueden explicitar dos distinciones: el tiempo como *cantidad* y el tiempo como *significado*. El tiempo objetivo es, *monocrónico*, externo e instrumental, y puede incrementarse o disminuir. En cambio el tiempo subjetivo es *policrónico* y consecuencia de las experiencias y de los sentidos que construyen los sujetos en su contexto social.

Erickson (2004) utiliza los términos griegos *kronos* y *kairos* para dar cuenta de estas distinciones, que separan los tiempos continuos y externos de los tiempos discontinuos, percibidos como eventos particulares, donde el tiempo adquiere un contenido y un sentido especial (Martinic y Villalta, 2015).

En este sentido, el tiempo escolar se puede considerar como simultáneo a una realidad objetiva o *tiempo de la escuela* y además a una realidad subjetiva o *tiempo en la escuela* (Breuer y Scherier, 2007; Araujo, 2008; en Martinic y Villalta, 2015).

Secuencias temporales

Según lo planteado por Forero (2008), la estructura de una clase puede segmentarse en cinco secuencias de tiempo²⁴ denominadas *pre-inicio*, *inicio de la lección*, *desarrollo*, *cierre pedagógico* y *cierre*. La instancia de *pre-inicio* «es un tiempo de organización social de la clase» en la cual, docentes y estudiantes inician la interacción a través de saludos y la explicitación de normas de funcionamiento. El *inicio* es un tiempo pre-instruccional, en el cual los docentes definen los contenidos que se abordarán en la clase, recapitulan los de la anterior y/o revisan tareas. La instancia de *desarrollo* consiste en la enunciación de los objetivos de la clase y es donde se llevan a cabo las actividades planificadas para la misma. Es el tiempo instruccional propia-

²⁴ Ángel Díaz Barriga (1996), denomina a estas segmentaciones *secuencias didácticas*. Propone una línea de secuencias didácticas integrada por actividades de *apertura*, actividades de *desarrollo* y actividades de *cierre*. Otros estudios referidos a este tema son los de Taba (1974) y Brousseau (2007).

mente dicho. El *cierre pedagógico*, se conforma como un tiempo de síntesis o recapitulación, por parte del docente, de los contenidos y temas abordados en la clase. En cambio el *cierre* es el final de la clase. Se realizan comentarios no referidos a los contenidos desarrollados y saludos de despedida. (Forero en Martinic y Villalta, 2015).

2.3. La evaluación del proyecto

La evaluación en las disciplinas proyectuales, por su modalidad de trabajo en taller, por su forma de aprender a *proyectar proyectando* y por la constante intervención sobre el proceso proyectual durante su enseñanza, podría encuadrarse en una modalidad de evaluación continua con fines formativos, ya que tiene que ver más con un seguimiento del proceso que lleva a cabo el estudiante que con una comprobación de lo aprendido. «La propia dinámica del trabajo en taller implica interactividad, la captación por parte del docente del proceso del alumno y la reflexión compartida sobre los posibles errores, para posibilitar el retorno sobre el trabajo y seguir avanzando» (Mazzeo y Romano, 2007, p. 93).

2.3.1. Evaluación formativa y formadora

Para Álvarez Méndez (1996) la evaluación no puede ser una parte o una instancia final de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino por el contrario, es y debe ser una parte de ellos. Mientras un sujeto aprende, también evalúa, discrimina, emite juicios de valor, critica, opina, razona, demuestra, argumenta, decide y elige entre lo que para él tiene valor de aquello que no lo tiene (Celman, 2005).

La evaluación formativa, término acuñado por Michael Scriven, es estrictamente pedagógica y debe considerarse como una regulación consustancial del proceso. Scriven plantea que debe supervisarse el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que dicho proceso es una actividad continua de reestructuraciones que son consecuencia del accionar del alumno y de la propuesta pedagógica. Por lo tanto, «no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ*. Este tipo de evalua-

ción se interesa por ver cómo se está desarrollando «el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos», pero también se interesa por los errores cometidos y los aciertos o logros adquiridos durante el proceso de construcción. En esta modalidad constructivista, el error no es condenable sino que se lo considera positivo, como un obstáculo epistemológico; y la enfatización de los aciertos como una oportunidad para que el alumno comprenda los criterios que se están considerando para evaluar su aprendizaje (lo que luego podrá internalizar y aplicar por sus propios medios) (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 406). En este sentido, se vuelve fundamental la posibilidad de ofrecer una apropiada retroalimentación (*feedback*)²⁵, entendiendo a la misma como una devolución que informa al alumno sobre los aciertos y errores en su proceso de aprendizaje. No obstante, la información que ofrece es sobre lo que ya ocurrió. En relación a esto último, Camilloni (2008) sostiene que durante muchos años se consideró que el *feedback* era el eje de la evaluación formativa, pero últimamente se busca resaltar que más que referirse a lo que el alumno hizo (retroalimentación), en realidad habría que plantearse qué es lo que esperamos que el alumno haga en el futuro. Por lo tanto, hoy no solo se habla de *feedback* sino también de *feedforward* (alimentación pro alimentación para el futuro). De esta manera, es más importante la orientación que se le da al alumno sobre lo que debería hacer para mejorar su trabajo.

En la misma línea, y con la intención de completar el sentido de la retroalimentación, Anijovich y Cappeletti (2017), proponen el concepto de *interacciones dialogadas formativas*, definiendo a las mismas:

[...] como un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares [...] y con los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió (p. 90).

Perrenoud (2008) nos dice, en relación a la evaluación formativa, que se tiene que pensar en una evaluación que permita la regulación por parte del

²⁵ El término *feedback* o retroalimentación fue definido, en los años 70, desde el campo de la psicología conductista. En los países anglosajones, está más relacionado con *corrección* y en los países francófonos con la idea de *regulación de aprendizajes*. En cambio en Latinoamérica se relaciona más con el *señalamiento de errores* y con la *calificación* (Allal y Mottier López, 2005; Anijovich y Cappeletti, 2017).

propio sujeto, otorgándole permanentemente información sobre su proceso antes de llegar al resultado final (Celman, 2008).

Para la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de las tres modalidades que ofrece la evaluación formativa —en relación a nuestro objeto de estudio— nos detenemos en la *regulación interactiva*, la cual ocurre totalmente integrada con el proceso instruccional. En esta modalidad, la regulación puede darse de forma inmediata gracias a las interacciones dialógicas entre docentes y alumnos. Mediante estos intercambios e interacciones y las estrategias discursivas empleadas por los docentes, es posible hacer un seguimiento de las representaciones construidas por los estudiantes. El docente, mediante la observación de lo que los estudiantes dicen y hacen «decidirá el uso de ciertas estrategias tales como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones; hará recapitulaciones; propondrá ejemplos alternativos; o incluso decidirá el uso de ciertas estrategias de enseñanza, para mejorar la organización de la información [...]». Además, para facilitar la evaluación formativa, es necesario recurrir a métodos alternativos o estrategias didácticas de regulación: la *autoregulación* de los aprendizajes de los estudiantes y la interacción social con sus compañeros. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 408).

Así como la evaluación formativa está orientada a que el docente logre la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formadora tendría como objetivo que el estudiante sea quién aprenda a regular (o autorregule) sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, ayudar a que el estudiante aprenda, desde la heterorregulación evaluativa del docente, a apropiarse de los criterios que le permitan autorregularse en evaluación y aprendizaje (p. 409). Lo que se busca con esto es que el estudiante participe activamente y de manera responsable en el acto evaluativo.

En este sentido, los estudiantes tienen tres formas de evaluación, alternativas y en complemento con la evaluación del docente:

- *La autoevaluación*: que es la propia evaluación de sus producciones.
- *La coevaluación*²⁶: que le permite evaluar, de manera conjunta con el docente, su propia producción.

²⁶ En Hamodi *et al.*, se denomina a la *coevaluación* como *evaluación colaborativa o compartida* y se la define como «procesos dialógicos que mantiene el profesor con el alumno sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales» (Pérez Pueyo *et al.*, 2009: 37).

- *La evaluación mutua*: que se refiere a las evaluaciones que realizan los estudiantes de las producciones de sus compañeros (p. 411).

Estas tres modalidades de evaluación, que realizan los estudiantes de su propia producción y de la de sus compañeros, están presentes (o deberían estarlo) en las instancias de corrección en las disciplinas proyectuales, particularmente en las correcciones por medio de *enchinchadas*.

2.3.2. Evaluación dinámica

Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso (Celman, 2005, p. 47).

Aparte del carácter formativo de la evaluación en las disciplinas proyectuales, consideramos que la corrección por *enchinchada* se asemeja a ese tipo de evaluación que Newman, Griffin y Cole (1998) denominan *evaluación dinámica* o *evaluación a través de la enseñanza*, ya que el docente determina (evalúa) «cuando es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo» (p. 48).

La noción de evaluación dinámica tiene sus orígenes en los estudios de Vygotsky y en su metáfora de la *Zona de Desarrollo Próximo*²⁷. En esta modalidad evaluativa, si los estudiantes no responden de manera correcta a las tareas que están realizando, reciben ayuda hasta que se producen avances (Musci y Brenlla, 2017). No se trata de darles una solución o decirles lo que deben hacer, sino de ayudarlos a que puedan continuar realizando sus actividades de manera independiente.

Este tipo de evaluación «comprende dos aspectos: el primero evalúa el estado actual del niño en relación con la zona disponible para la adquisición del

²⁷ Vygotsky define la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) «como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos». La ZDP refiere a «la situación (en la interacción entre profesor y niño) en la que pueden surgir nuevas comprensiones» (Newman *et al.*, 1998, p.78).

concepto. El segundo evalúa la “modificabilidad”, la disponibilidad del alumno para aprender» (Celman, 2005, p.48).

2.3.3. Estrategias de evaluación

Dentro del enfoque explicitado anteriormente, en este trabajo entendemos por estrategias de evaluación a la selección y combinación de métodos, técnicas e instrumentos, que realiza el docente, para la valoración y mejora del aprendizaje de sus estudiantes (Díaz Barriga, F., 2006).

En esa línea, Álvarez Méndez (2001) plantea que las estrategias evaluativas deben considerar ciertos requisitos, a saber:

-transparencia en los principios, en las intenciones, en las negociaciones, en los fines y en los usos;

-credibilidad, es decir, no basta con la enunciación de principios; deben ser comprensibles para que sean creíbles como enunciados que orientan la práctica;

-coherencia epistemológica y cohesión práctica (consenso entre la concepción y las prácticas);

-aceptabilidad (está en la base de la legitimación social y educativa);

-pertinencia para justificar las decisiones que se adopten;

-practicabilidad (deben ser aplicables a las prácticas concretas de evaluación).

-legitimidad en cuanto acción social que debe ser moralmente correcta (Zanabria, 2012, p. 51).

2.3.4. Instrumentos de evaluación y registro

Mazzeo y Romano (2007) plantean que la modalidad de entrega en los talleres de diseño podría asemejarse —con los ajustes conceptuales necesarios— al sistema de *portafolios*. Sin embargo, se tiene en cuenta la manera que se implementa actualmente en la práctica, difiere un poco de dicha herramienta didáctica.

Entre las variantes de portafolios existe el *portafolio de trabajo*, que tiene por finalidad sistematizar lo producido; *portafolio de presentación*, en el cual se realiza una selección de lo mejor para su exhibición y el *portafolio de evaluación* que busca mostrar todo lo representativo o significativo de un proceso, no solamente lo mejor. «Este último caso tiene como objeto documentar lo producido y, en su uso, abarca tanto la evaluación de los aprendizajes como la de la enseñanza» (p. 143).

En la práctica de la enseñanza del diseño, el portafolios se reduce a la presentación de un resultado o una selección, sin crítica, de los antecedentes del proyecto a través de una *carpeta de proceso* cuyo contenido puede estar condicionado por la selección que realiza el docente en base a lo que quiere ver de la producción del estudiante o por lo que el estudiante quiere mostrar de sus mejores resultados (p. 144). Esta carpeta, que en este trabajo denominamos como *proceso físico*, suele ser por lo general el único registro de las correcciones y del proceso.

Otro de los instrumentos que suele referenciarse en la evaluación del proyecto es la *rúbrica*²⁸. Afirmar que en los talleres de diseño se utiliza la rúbrica para evaluar sería un tanto inexacto. Lo correcto es decir que, en aquellos casos o instancias en los que se recurre a alguna especie de herramienta de evaluación, se suele utilizar algo similar a una rúbrica o a los criterios utilizados en la construcción de este tipo de instrumento. Esta similar rúbrica suele conformarse, por lo general, al momento de la evaluación final o luego de la nivelación²⁹ de los trabajos. La misma se constituye como un cuadro de doble entrada e incluye criterios acordados en la nivelación además de los ya planteados en los objetivos del trabajo práctico.

Ambos instrumentos, suelen ser utilizados en instancias de evaluación final, (no durante la evaluación continua de los proyectos) y no suele incluir a los estudiantes ni en su construcción ni en su uso.

²⁸ Una *rúbrica* o *matriz de evaluación* es una guía que describe los criterios con una escala para caracterizar los niveles de ejecución a fin de juzgar la calidad de la tarea realizada por los estudiantes (Pérez Miranda, 2005).

²⁹ La *nivelación* hace referencia a la instancia, posterior a la entrega final, en la cual todos los docentes de las diferentes comisiones acuerdan criterios comunes a tener en cuenta en la evaluación. En ella suele definirse el nivel de aprobado.

Capítulo 3

Metodología

La presente investigación responde a un diseño cualitativo de tipo descriptivo teniendo en cuenta las preguntas que se le realizarán al objeto de estudio y las características del problema. Esta elección para abordar el mundo empírico se fundamenta partiendo de la idea que el paradigma cualitativo tiene como finalidad la comprensión e interpretación de la realidad analizada y no la explicación de la misma, lo que es pertinente con las características y finalidad de este trabajo. La metodología cualitativa refiere a «*la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Se recurre además a la estrategia de *triangulación de datos*, debido a la diversidad de fuentes de información. Esta triangulación junto a la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso de la investigación, garantizarán los criterios de confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

La unidad de estudio o escenario seleccionado para la investigación es la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe). Dicha unidad académica forma parte de la ciudad universitaria, emplazada en el Paraje *El Pozo*, y es donde se dicta la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. En dicho contexto están incluidas las cátedras-talleres de diseño con las cuales se trabajará.

3.1. Muestra

La muestra está conformada por ocho casos correspondientes a la totalidad de talleres de diseño³⁰ de las dos cátedras verticales, considerando sus cuatro niveles y ciclos de formación en los que se estructura la carrera. Limitar la muestra a los talleres de diseño se debe a que son las asignaturas consideradas *troncales* en las disciplinas proyectuales y en las que se llevan a cabo las prácticas evaluativas mediante la estrategia de *enchinchada*. Si bien el plan de estudios contiene otras asignaturas proyectuales que también utilizan dicha estrategia (Tipogra-

³⁰ Los *talleres de diseño* tienen una carga horaria de ocho horas semanales. Se dictan dos veces a la semana (lunes y miércoles o martes y jueves), y en dos turnos (mañana o noche), según la cátedra.

fía y Morfología), estas no tienen la misma concepción de los talleres, los cuales están pensados como espacios de condensación o aplicación de los conocimientos provenientes de las asignaturas mencionadas, pero también de las asignaturas de las áreas de Ciencias Sociales y de Tecnología.

Por otro lado, considerar los cuatro niveles de la licenciatura, permite tener una mirada más amplia sobre lo que sucede tanto en las instancias iniciales de la carrera (ciclo básico) como en las instancias finales (ciclo superior).

MUESTRA | TALLERES DE DISEÑO DE FADU/UNL

FADU / UNL							
LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN VISUAL							
CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
T1A	T1B	T2A	T2B	T3A	T3B	T4A	T4B

Esquema 17 | Muestra. Fuente: Elaboración personal

3.2. Técnicas de obtención de información

Respecto al trabajo de campo, se optó por dos técnicas para la construcción de la base empírica, en consistencia con los conceptos enunciados en el problema y en el marco teórico:

- a. **Entrevistas** a docentes y estudiantes realizadas, prioritariamente, de modo presencial, pero también de manera virtual (videoconferencia o envío de respuestas por mail) debido al contexto de aislamiento por COVID-19 y/o la disponibilidad de los entrevistados. Si bien se parte de un cuestionario guía, las mismas responden al tipo de entrevistas *semi estructuradas*, ya que al momento de realizarlas se decide cómo enunciar y formular las preguntas (Taylor y Bogdan, 1987, p. 119) como así también la posibilidad de repreguntar o incorporar otras.

La información cualitativa que aportan tanto docentes como estudiantes es esencial para nuestra investigación, ya que son los partícipes princi-

pales de las interacciones didácticas que le dan forma a las instancias de corrección por *enchinchada*.

- b. **Observaciones** (*no participantes*) de correcciones mediante *enchinchadas* generales, entendiéndose por generales a aquellas en las que participan todos los integrantes del taller (docentes en todos sus estratos y estudiantes). En los casos, donde no fuera habitual esta modalidad general, se observaron correcciones por comisión³¹, de carácter grupal y desarrolladas por medio de *enchinchadas*. Se excluyeron las correcciones individuales y las realizadas durante el trabajo en tableros, ya que las consideramos ajenas al problema de esta investigación. Las observaciones, en su mayoría, registran distintos momentos del proceso proyectual. El registro de las mismas se realizó por medio de anotaciones, audios, fotografías, videos cortos y gráficos o esquemas contextuales.

Para resguardar la identidad de los sujetos entrevistados y participantes en las observaciones (y su exposición innecesaria), se utilizó una codificación alfanumérica a través de una lógica interna. Asimismo esta codificación permite la diferenciación entre docentes (D) y estudiantes (E) y la identificación (en los casos que fuera necesario) de la información proveniente de las observaciones (O). Por la misma razón, no se incluye en el escrito el registro fotográfico de estas últimas (excepto en algunos casos que fue necesario ilustrar la *enchinchada*, el espacio taller o los trabajos expuestos). Tampoco se adjuntan fechas, turnos y/u horarios al detalle de lo observado.

3.2.1. Entrevistas a docentes

Las preguntas del cuestionario buscan indagar sobre cuestiones relativas a la evaluación proyectual; al proceso proyectual; al sentido de la *enchinchada*; al registro de la misma y a su función en los distintos niveles de la carrera.

Si bien se construye un mismo modelo para todos los docentes entrevistados, se incluye una pregunta específica según se trate de Profesores Titulares y Adjuntos o de Auxiliares Docentes (resaltadas en *negrita* en los cuestionarios).

Se realizaron 14 entrevistas a docentes que desarrollan funciones en los talleres que se toman como muestra y a docentes de otras asignaturas proyectuales de

³¹ En los talleres de diseño, el total de alumnos de un mismo taller se divide en distintos grupos o comisiones, los cuales están a cargo de un auxiliar docente (Jefe de Trabajos Prácticos).

la carrera. A continuación se adjuntan los cuestionarios guías utilizados en las entrevistas.

Cuestionario guía para la entrevista a Profesores Titulares y Adjuntos

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)? **¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?**
2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?
3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?
4. ¿Qué opinión le merece la enchinchada como estrategia didáctica para evaluar procesos? (en el caso que la respuesta a esta pregunta no esté ya incluida en la anterior)
5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?
Si la respuesta es SÍ: ¿De qué tipo y con qué propósito/s?
Si la respuesta es NO: ¿Lo considera necesario?
6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Cuestionario guía para la entrevista a Auxiliares Docentes

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?
2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos?
-Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?
3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?
4. **En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la corrección por grupo docente?**
5. En relación a su práctica docente y a su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?
Si la respuesta es SÍ: ¿De qué tipo y con qué propósito/s?
Si la respuesta es NO: ¿Lo considera necesario?

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

3.2.2. Entrevistas a estudiantes

Se entrevistaron a 20 estudiantes que cursan actualmente (o que han cursado) en alguna de las dos cátedras que conforman la muestra. Se seleccionaron estudiantes de los cuatro niveles de la carrera. Consideramos que mediante estos criterios de selección podemos obtener mayor diversidad de opiniones y una mirada transversal de las mismas. Las preguntas del cuestionario giran en torno al sentido y a la función de la enchinchada en cuanto a fortalezas y debilidades; a la participación de los docentes y de los estudiantes en las correcciones; a la preferencia entre las modalidades de corrección; al registro y a la evaluación del proceso. Se adjunta a continuación el cuestionario utilizado para las entrevistas:

Cuestionario guía para la entrevista a Estudiantes

1. Respecto a la enchinchada:
 - a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?
 - b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?
2. Respecto a tu participación en las correcciones:
 - a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?
Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera?
Si la respuesta es NO: ¿Cuál es el motivo?
 - b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones?
(Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)
3. Respecto a la participación de los docentes:
¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?
4. Respecto a la corrección:
¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?
5. Respecto al proceso:
En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento consideras que los docentes evalúan dicho proceso?

3.2.3. Protocolo de observación

Para guiar la recolección, organización y sistematización de los datos se diseñó un protocolo de observación. Para la elaboración del mismo se recuperaron principalmente aportes metodológicos de Frigerio *et al.* (2007) y Anijovich *et al.* (2009). A continuación, se adjunta un esquema del mismo y en el *Anexo* se incluye una síntesis de los protocolos correspondientes a las 19 observaciones realizadas.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Identificación de la observación

Nomenclatura (Cátedra, Nivel y núm.de observación dentro del mismo proyecto).

INFORMACIÓN GENERAL

Período al que corresponde la observación (Primero o segundo cuatrimestre).

Duración del Trabajo Práctico (Duración total y cantidad de correcciones).

Cantidad de correcciones observadas (durante el mismo proyecto).

Cantidad de docentes presentes y categoría o estrato de los mismos.

Cantidad de estudiantes (presentes).

Cantidad de trabajos expuestos.

Trabajo Práctico o Proyecto (Nombre o tema del proyecto).

Duración de la observación (Tiempo de observación).

Duración de la corrección (incluye el inicio de la *enchinchada*, desarrollo y cierre).

Tipo de corrección (*Enchinchada* general o *enchinchada* por grupo o comisión).

Momento del proceso (instancia en la que se inscribe la corrección y número de la misma a partir del lanzamiento del proyecto).

USO DEL ESPACIO | CONTEXTO SITUACIONAL

Esquema situacional.

Descripción del espacio físico (Dimensiones, ubicación de sectores (exposición, proyección, etc.).

Descripción del ambiente (Iluminación nivel de ruido/silencio).

Ubicación y uso del mobiliario.

Ubicación de sujetos (Docentes y estudiantes) en relación al espacio y a lo expuesto.

DESCRIPCIÓN DE LA CORRECCIÓN. MOMENTOS DE LA ENCHINCHADA

Estructura de la corrección (Inicio, desarrollo y cierre).

Inicio de la enchinchada (Colgada de los trabajos, observación de lo expuesto, acciones de docentes y estudiantes).

Desarrollo de la corrección (Interacciones entre los sujetos. Acciones y actitudes de los docentes y de los estudiantes. Predominio y circulación de la palabra).

Cierre de la enchinchada.

3.3. Construcción de categorías para el análisis del trabajo de campo

Para el análisis de la información proveniente de las entrevistas y de las observaciones, construimos una serie de categorías teóricas que dieran cuenta de la complejidad y las especificidades de las *enchinchadas*: *Interacciones didácticas*, *Administración del tiempo*, *Sintaxis espacial* y *Registro*. Las mismas surgen de la teoría desarrollada, de las entrevistas y de las observaciones, en concordancia con los objetivos de la investigación. A continuación explicitaremos sus fundamentos y qué cuestiones se busca analizar con las mismas:

- a) *Interacciones didácticas*: esta categoría aborda una cuestión medular de las *enchinchadas*: las diferentes interacciones o relaciones que se generan entre docentes y estudiantes, entre los propios docentes y entre los propios estudiantes en el contexto de la corrección en el taller de diseño. A través de la misma se busca indagar cómo se originan y se desarrollan esas interacciones mediadas por el proyecto, a través de la intervención del diálogo y de la gráfica. Pero fundamentalmente cómo convierten a la *enchinchada* en una estrategia didáctica de evaluación continua del proceso proyectual. A su vez permite mirar la verticalidad u horizontalidad de las interacciones, el uso de la palabra, y cómo influye el espacio y el tiempo en dichas interacciones.
- b) *Administración del tiempo*: a través de esta categoría se propone indagar sobre un aspecto no abordado específicamente en los desarrollos teóricos sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales: el rol del tiempo en las *enchinchadas*. Permitirá reflexionar sobre aspectos relacionados al uso, duración, planificación, administración y prolongación de ese tiempo, además de identificar y describir tanto los distintos momentos que estructuran las *enchinchadas*, como así también los factores que alteran la duración de las mismas.
- c) *Sintaxis espacial*: mediante esta categoría se pretende abordar el espacio desde dos lugares: por un lado, el *espacio taller* y sus diversas configuraciones espaciales que posibilitan diferentes modos de relación docente-alumno y; por otro lado, las relaciones sintácticas que se generan en el *espacio expositor* entre los distintos proyectos. La posibilidad de pensar no sólo en esas disposiciones espaciales propiamente dichas, sino en cómo estas repercuten en las interacciones didácticas, en la identificación de aciertos y errores y en la reflexión sobre los mismos. La sintaxis como herramienta didáctica para guiar el proceso del estudiante y la reflexión en la acción.
- d) *Registro*: el registro de las *enchinchadas* como material pedagógico y no como una mera documentación. Indagar en la existencia o no del registro, en la natu-

raleza del mismo y en la diferenciación entre el registro que realiza el docente y el que lleva a cabo el alumno. Pensar, en principio, en la existencia del mismo, y luego sobre eso, en su propósito y necesidad. Esta categoría permite entender cómo el registro puede contribuir a la evaluación proyectual, pero además, cómo puede dirigir el interés hacia el proceso y no hacia el producto final.

Capítulo 4

Las *enchinchadas* en la LDCV de FADU-UNL

En este capítulo a partir de la información relevada en el trabajo de campo, se describirán y desarrollarán los aspectos específicos de las *enchinchadas* como estrategia didáctica para la evaluación de procesos proyectuales en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL. La información proviene tanto de las entrevistas realizadas a docentes (Profesores Titulares, Profesores Adjuntos y Jefes de Trabajos Prácticos) y a estudiantes de los cuatro niveles de la carrera, como así también de las observaciones de las correcciones grupales y generales mediante la modalidad *enchinchada* en las dos cátedras verticales de talleres de diseño.

Tanto los conceptos teóricos como la instancia de observación y conocimiento de las modalidades de la *enchinchada*, permitieron organizar cuatro categorías de análisis:

- Interacciones didácticas
- Administración del tiempo
- Sintaxis espacial
- Registro

A continuación, analizamos, desarrollamos y ejemplificamos cada una de estas categorías que permitirán explicitar cómo esa estrategia tradicional que denominamos *enchinchada* se corporiza de diferentes maneras. La definición de las categorías ya fue explicitada en el capítulo anterior (*Metodología*).

4.1. Interacciones didácticas

Las relaciones, intervenciones o intercambios que se llevan a cabo entre los sujetos participantes de las *enchinchadas* —y que en el presente trabajo denominamos *interacciones didácticas*— se constituyen en la columna vertebral de esta tradicional modalidad de corrección proyectual. De acuerdo a la información recopilada en el trabajo de campo, las *enchinchadas* en los talleres de diseño de FADU-UNL no serían la excepción a dicha afirmación.

A diferencia de algunos otros momentos y/o actividades de la clase de taller, la *enchinchada*, como estrategia de corrección continua, no tendría razón de ser sin las múltiples interacciones que se generan entre docentes y alumnos en torno al proyecto y a través del diálogo y de la gráfica. Esta comunicación didáctica, que sucede en un tiempo y en un espacio determinados, no sólo se reduce a la clásica interacción docente-estudiante (D-E) de cualquier situación educativa, sino que contempla además a las interacciones que se producen entre los propios docentes (D-D), entre los estudiantes entre sí (E-E) y a las interrelaciones entre las tres categorías.

Para la caracterización de las *enchinchadas-objeto de estudio* desde la mirada de las distintas interacciones didácticas, recurriremos a los siguientes parámetros: la *composición* de dichas relaciones, la *dirección* en que se desarrolla la comunicación, la *horizontalidad o verticalidad* de la misma, las *conductas y/o acciones* de los participantes, la relación entre las *participaciones de los docentes*, la relación entre las *participaciones de los estudiantes* —y con sus producciones— y la centralidad hacia el *producto* o hacia el *proceso*.

4.1.1. Interacciones docente-estudiante

Pautas de interacción

En primer lugar, identificaremos las variantes de estas relaciones en cuanto a cantidad de sujetos involucrados, y a partir de ahí ampliar la mirada a través de ciertos criterios.

En este sentido, en los talleres de ambas cátedras que conformaron la muestra, las interacciones entre sujetos se desarrollan y tienen casi las mismas particularidades, que según la teoría, sucede en una clásica corrección proyectual. Entre ellas, podemos identificar interacciones de tres tipos: *duales* (entre un docente y un estudiante), *colectivas* (entre el docente y el grupo total de estudiantes) y *grupales* (entre el docente y un grupo reducido de estudiantes). Todas presentes, en mayor o menor medida, en el desarrollo de la corrección grupal.

Las regularidades y diferencias se observan cuando se las mira desde los distintos niveles de la carrera. En base a lo observado, podemos explicitar cierto predominio de alguna de estas tipologías por sobre otras.

Los niveles iniciales (ciclo básico) se caracterizan por un predominio de las interacciones *duales* y *grupales*. En estos estadios los estudiantes necesitan un mayor andamiaje por parte del docente, debido a que están aprendiendo no

sólo a proyectar, sino también acerca de la naturaleza y modalidades de corrección grupal. Aunque las interacciones no se planteen de manera individual, el estudiante considera necesaria la individualización de las intervenciones docentes.

D7: en el contexto de la primera corrección en el nivel 1, comenta: [...] *en los primeros años... todos los estudiantes esperan que le repitan en su trabajo lo mismo que ya se les dijo a sus compañeros.*

E1: haciendo referencia a su experiencia en el segundo nivel, expresa: *en el dos [...], como estamos recién iniciando, queremos que el docente nos diga: vos hacé esto, hacé aquello, es decir, nos acompañan mucho.*

En la misma línea el diálogo siguiente explicita dicho grado de dependencia:

OA1.

Alumna: *yo quería saber... en mi trabajo... para que se entienda qué objeto es ¿necesito aumentar la iconicidad?*

Docente: *¿qué le acabo de decir a tu compañero respecto a eso?*

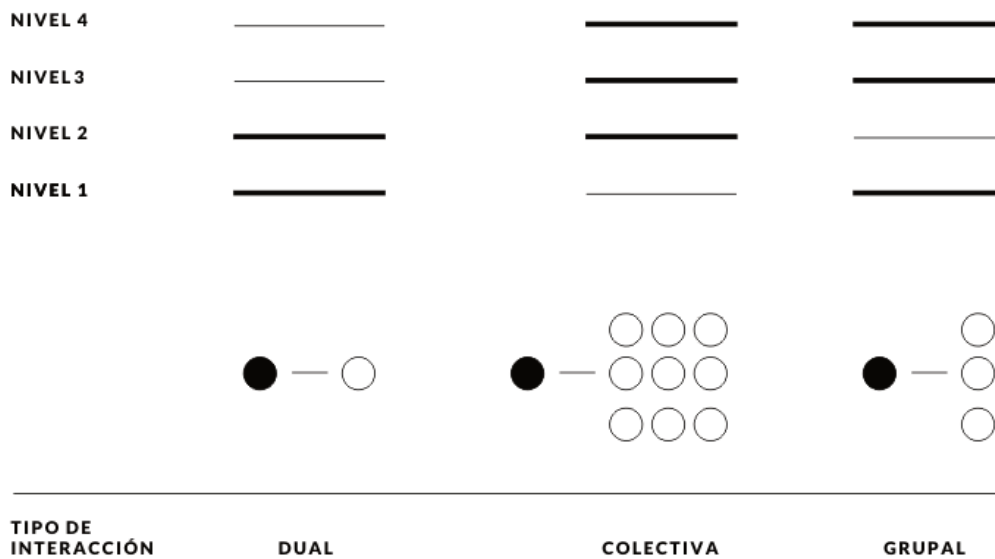
Alumna: *que tiene que lograr mayor iconicidad...*

Docente: *¿Entonces?*

Alumna: *bueno, pero yo quería saber en el mío.*

Por el contrario, en los niveles superiores los estudiantes, no solo que ya están familiarizados con la *enchinchada*, sino que además pueden trasladar a su trabajo las observaciones que el docente realiza de manera general. Por lo tanto, puede notarse un predominio de interacciones *colectivas* y *grupales*. A su vez, — como sucede en el cuarto nivel de ambas cátedras— los trabajos se realizan en grupos de tres o cuatro estudiantes, lo que reduce las posibilidades de interacciones duales.

Cabe aclarar, que si bien puede observarse un cierto predominio de algún tipo de interacción, esto no implica que las demás tipologías estén ausentes.



Esquema 2 | Relación interacciones-niveles. Fuente: Elaboración propia en base a la información de las observaciones en los cuatro niveles de ambas cátedras.

Dirección de la comunicación

A su vez, cada una de estas interacciones se caracteriza por las direcciones en que se produce la comunicación, es decir, ya sea que se produzca en una sola dirección (monólogo) o en ambas direcciones (diálogo).



Esquema 3 | Dirección de la comunicación. Fuente: Elaboración propia.

Si bien la intención de los docentes, en su gran mayoría, es propiciar una interacción dialógica, esta no siempre se logra (al menos no al comienzo) y entonces suelen recurrir con frecuencia al monólogo.

D7: [...] En los primeros años habla solo el docente y los alumnos hablan solo si el docente les pregunta. Cuesta muchísimo lograr que participen y/o que entiendan lo importante de ese ida y vuelta propio de lo dialógico y de la enchinchada.

El predominio de uno u otro tipo de comunicación estaría directamente relacionado además con la decisión (planificada o no) del docente o de los docentes a cargo. En la instancia inicial de la *enchinchada*, en la cual los docentes organizan el desarrollo de la misma en torno a la observación de lo expuesto, puede que definan si harán un uso casi exclusivo de la palabra o si ese uso será circular, priorizando el intercambio con el alumno en la defensa de su trabajo. En este sentido, una participación centrada en el alumno o en el diálogo con él, tiene como objetivo que este pierda la timidez a participar, aprenda a fundamentar sus ideas, se autoevalúe, entre otras cuestiones. Por el contrario, un uso casi exclusivo de la palabra por parte del docente, quizás se deba a que lo considera apropiado para la instancia del proceso, por ejemplo, en instancias iniciales donde no hay mucho para mostrar y/o decir por parte de los estudiantes. Pero también puede ser —como vimos más arriba— que recurre al monólogo debido a la no respuesta y/o participación de los estudiantes. Entonces, aunque haya planificado el carácter de la interacción, no excluye la posibilidad que esto ocurra espontáneamente y no de acuerdo a lo planeado.

Cuando se les consultó a los alumnos sobre su participación en las *enchinchadas*, muchos explicitaron que lo hacen cuando lo creen necesario, que no suelen iniciar ellos la interacción, y en un gran porcentaje prefieren no participar, ya sea porque consideran que no han alcanzado un grado de avance considerable en su trabajo; o por timidez, porque se sienten expuestos ante todo el taller, o porque consideran que el docente no genera un clima de confianza y comodidad para poder expresarse. En este sentido, varios estudiantes comentan:

E2: Por lo menos en esta cátedra, y tanto en las enchinchadas como en el trabajo en los tableros [...], siempre se incita al debate: Contame lo que hiciste... A tus compañeros ¿qué les parece?... ¿Alguien quiere dar una opinión al respecto? ¿Alguien quiere hablar de su trabajo? Ahora, si nadie con-

testa, habla siempre el docente, si nadie quiere decir algo o nadie quiere dar su opinión, como que no le queda otra al docente que llenar ese vacío. Ahora bien, siempre existe la posibilidad de que se convierta en un monólogo sin fin y sin sentido.

E10: A veces participo, otras veces no [...] Cuando no lo hago, es porque no me siento cómoda; ya sea por la forma de corrección del docente [...]; por vergüenza o por no haber logrado un proceso o resultado que yo considere relevante (es decir, inseguridades personales en cuanto a mi proceso de diseño).

E16: Me cuesta mucho hablar en las correcciones en público, prefiero después consultarle a mi profesor, más en privado. Ahora, si hablan de mi trabajo, sí contesto... pero lo necesario.

E11: En algunas ocasiones los comentarios (de los docentes) me parecieron desafortunados [...] no buscaban ayudar al alumno con su trabajo, sino [...] demostrarle lo atrasado o “mal hecho” que estaba [...], cuestiones que yo considero innecesarias para una enchinchada porque así no sólo se hace sentir mal al alumno, sino que genera en el grupo un rechazo a la participación [...] solo para prevenirse de recibir un comentario de ese estilo.

De acuerdo a lo observado, si bien puede existir un predominio del monólogo o del diálogo, ambas modalidades forman parte de las *enchinchadas*. Los comienzos y finales de las mismas suelen caracterizarse por instancias donde la palabra se centra en el docente. Los primeros, debido a la negativa de los estudiantes a participar —por las razones ya citadas— y los segundos, porque suelen ser instancias de recapitulación o síntesis. Sin embargo, durante el desarrollo de la corrección, y una vez que el docente *activa* la interacción referenciando trabajos tomados como modelo —o centrándose en alguno de ellos— el diálogo fluye y la *enchinchada* adquiere el verdadero carácter de puesta en común.

Pragmática de la interacción

El aspecto central de la corrección proyectual gira en torno a la organización funcional de la comunicación que hace el docente y los efectos que espera ejercer en los estudiantes y/o las acciones que espera que el estudiante realice. En este sentido, el corazón de la corrección del proceso proyectual se centra en la identificación (y marcación) de aciertos y errores en los avances de los proyectos expuestos por los estudiantes. A partir de esta acción, comienzan y se llevan a cabo las interacciones didácticas ya explicitadas. Los intercambios verbales están mediados por lo proyectos, se apoyan en ellos, o se generan a partir de los mismos. El docente ofrece el *feedback* que le permite explicitar lo que el alumno hizo pero también, en el mejor de los casos, el *feedforward* que le permite avanzar un poco más al explicitar qué espera que el alumno haga para avanzar en el proceso. En este punto radica el verdadero carácter formativo y dinámico de la *enchinchada*.

Entre las diversas maneras de generar estos procesos de retroalimentación y de alimentación para el futuro reconocemos las siguientes en las observaciones realizadas: intervenciones que se centran sólo en marcar errores, intervenciones en las que se dan soluciones directamente e intervenciones que plantean preguntas para que el estudiante reflexione sobre lo hecho y descubra soluciones a futuro:

OA2-2.

Docente: Este es un buen ejemplo para marcar cuestiones que hemos observado en varias infografías. En primer lugar, la mala elección de la estructura de visualización para esa información. No tiene sentido hacer un despiece cuando ese proceso de construcción requiere tal vez de otra visualización... Recuerden lo que vimos en el teórico la clase pasada: a cada información le corresponde una determinada manera de visualización o tipo de gráfico. Lo mismo acá, por qué poner esta línea de tiempo, no tiene sentido. Si a esto le sumamos, una mala elección del tipo de representación, una paleta cromática inadecuada y problemas en la composición... como que está muy lejos aún de verse como una infografía.

Si bien en este caso el docente ofrece solo *feedback* centrándose en marcar errores sobre lo que hizo el alumno, al referenciar a la teoría dada está dando pistas para repensar la visualización de la información.

OA2-4

Docente: *Acá vas a tener que modificar varias cosas. En principio, cambiar esas imágenes. No te está ayudando nada trabajar con ilustración y menos con esa ilustración gestual... Porque no te permite identificar las formas y tampoco anclar el texto. Segundo: buscá otra tipografía... Una de palo seco, fijate cuál, esta con serif y encima de fantasía no sirve para la lectura, aunque en este caso el texto sea corto. Y por último, ¿por qué insistís con esos colores?... Ya te habíamos marcado eso... la corrección anterior... andá por el lado de los colores fríos, esto muy “pasteloso” no te está ayudando para nada.*

Alumna: *¿Y la jerarquización está bien?*

Docente: *No, tampoco. Usá variables tipográficas para eso. Para los títulos, usá negrita ¿Sí?*

Alumna: *Ok*

Este tipo de intervención es muy común en las correcciones previas a la entrega y/o en los niveles iniciales. El docente, frente a la urgencia, da indicaciones y soluciones directas y el alumno las recibe y es muy posible que las aplique de manera literal.

OA4-2.

Docente: *me parece que el sistema que proponen es lógico y que está bien fundamentadas las elecciones tipográficas y de imagen. Lo que no me queda claro aún, es la función del dispositivo de entrada al museo... ¿lo consideran necesario?*

Alumna 1 (de un grupo de 3): *En la entrevista que tuvimos con M.P., ella no planteaba que en muchos casos es necesario identificar la muestra concretamente, para diferenciarla de otras muestras simultáneas o de la muestra permanente del Museo. Entonces pensamos que este dispositivo puede ayudar a la identificación...*

Docente: *bien, ¿y tienen el volumen de información con el que van a trabajar?*

Alumna 2: *ya seleccionamos parte de la info en base a lo que nos pasó M.P., pero como que no nos convence del todo... así que estamos en eso...*

Alumna 1: *queríamos que fuera bastante simple... o sea, no mucha info.*

Docente: *Bien, a ver, algunas cuestiones para pensar: volumen de información, categorización y jerarquización de esa información y cómo eso influye en la facilidad de acceso a la misma. Analizar el tamaño y ubicación del dis-*

positivo. Ver la relación con las demás piezas comunicacionales y con las de la muestra. Y... otra cosa que me parece importante es pensar si la información que brindará el dispositivo será fija o puede cambiar... creo que eso repercutirá en muchas de las variables del sistema.

A diferencia de las anteriores, en esta intervención se explicita que las observaciones del docente no tienen como objetivo dar soluciones puntuales sino ofrecer una guía de aspectos que permita plantear relaciones, reflexionar sobre lo hecho y sobre los nuevos cambios que surgirán a futuro.

Estas intervenciones, además, explicitan un aspecto importante en las correcciones continuas, que se relaciona directamente con una de nuestras inquietudes iniciales: la relevancia del producto frente al proceso proyectual.

En las intervenciones, tanto del docente como del alumno, de las *enchinchadas* observadas, hay un predominio de las correcciones que se centran más en el producto en construcción que en el proceso que el alumno realiza en ese *aprender a hacer haciendo*, que le permitirá no solo resolver un trabajo práctico puntual, sino adquirir saberes para poder aplicar en futuros trabajos y situaciones. Por ejemplo, en la primera cita (OA2), hay un tipo de intervención docente con la intención que el estudiante pueda avanzar en la resolución del producto (una infografía), más que en el proceso de adquisición de saberes que le permitan, mediante la experimentación con diversos recursos y estructuras, visualizar información. Similar intención se explicita en la siguiente situación, en la cual el objetivo del trabajo es diseñar un sistema de afiches:

OB2.

Los docentes comienzan la corrección preguntando: *¿Cuáles de todos los afiches les llama más la atención?*

Alumno 1: *éste que está abajo, el de la mano con el puño cerrado...*

Docente 1: *bien, sí es llamativo, los otros afiches también. Lo que sí, que a algunos les falta resolución para que se vean como afiches.*

Docente 2: *sí, también está el tema del tamaño, pareciera que éste no respeta el formato pedido en el T.P. Recuerden revisar lo que se pide en la consigna para asegurarse que los afiches queden bien, o sea que sean afiches, que es lo que se busca con este trabajo.*

Para finalizar con el análisis de este tipo de interacción entre docentes y estudiantes, y siendo conscientes de la mirada sesgada que quizás deja por fuera otra variables, consideramos relevante explicitar, además de la particularidades

ya descriptas de estas interacciones, las consideraciones que realizan los docentes, en términos evaluativos, de las participaciones de los estudiantes durante las distintas correcciones del proceso.

D1, al ser consultado sobre si al momento de evaluar considera tanto el resultado final como el proceso, responde:

Y la participación... Eso lo agrego yo, porque trato de que eso también esté contemplado [...] o sea, cuánto contribuyó ese alumno en el resultado y en la práctica cotidiana de los talleres [...]. En el caso de la producción proyectual, el alumno que contribuye al dictado de clases, que trae problemas, que los trae resueltos, que trae preguntas, que trae incógnitas, también tiene un valor en la evaluación.

4.1.2. Interacciones docente-docente

En las interacciones entre docentes el análisis se centró en dos variables: la horizontalidad o verticalidad del vínculo y la función y relación entre las intervenciones durante las *enchinchadas*, es decir, si los comentarios entre los distintos docentes en relación al proyecto tienen una función de complemento, redundancia o contradicción.

Horizontalidad y verticalidad

Respecto a lo primero, en las *enchinchadas* de los talleres de FADU-UNL, predomina la horizontalidad en las interacciones. Esto puede deberse, en principio, a que en las mismas no participan todos los estratos docentes, lo que hace que disminuya la distancia o diferencia jerárquica. Los que participan y/o coordinan las correcciones son los profesores adjuntos y los auxiliares docentes (en este caso, los jefes de trabajos prácticos). Los titulares no suelen participar de las *enchinchadas*, y las pocas veces que lo hacen, actúan como observadores de una parte de las mismas. En muchas ocasiones las *enchinchadas* están a cargo sólo de los jefes de trabajos prácticos. En este sentido, se explicita una lógica avalada por el titular de la cátedra, el cual entiende que al momento de evaluar el proceso, la responsabilidad recae en los Jefes de Trabajos Prácticos, los cuales son los que tienen a cargo el seguimiento pedagógico de los estudiantes.

D1: *hay un punto, y se los digo siempre a mis Adjuntos y JTP: Bueno esto júzguenlo ustedes que son los que conocen el proceso de los alumnos.*

D2: *es importante la palabra del docente, que es quien hizo el seguimiento de ese proceso y es consciente del mismo.*

Independientemente de esta cuestión, si bien en la mayoría de los casos el Profesor Adjunto es el que inicia las interacciones o da comienzo a la corrección, en otros casos, son los Jefes de Trabajos Prácticos los que dan inicio a la misma. Por lo tanto, lo jerárquico no influye o modifica las interacciones docentes y el predominio de la palabra durante las *enchinchadas*.

Complementariedad, redundancia y contradicción

Los distintos puntos de vistas, las distintas concepciones o miradas de los docentes sobre algunos aspectos de lo que se está evaluando durante el proceso, pueden complementarse o por el contrario ser redundantes y/o convertirse en verdaderas contradicciones. Cualquiera de las opciones repercutirá en la interpretación y selección que realicen los estudiantes de ella.

Al ser consultados los estudiantes sobre las participaciones de los docentes en las *enchinchadas*, expusieron lo siguiente:

E1: *Entre los docentes he visto un montón de contradicciones y éstas se dan cuando estamos mucho tiempo con lo mismo. Creo que es una constante [...] pero siempre se resuelven, o sea que no te dejan confundido. Me parece que cuando eso pasa, un tercero o alguna de las partes de la contradicción dice: podés ir por acá, por allá, pero el eje está puesto en esto. Es decir, siempre aparece una figura esclarecedora que puede ser otro docente o alguno de los participantes.*

E10: *Otras contradicciones que se dan en las correcciones son en cuanto a la consigna o a la forma de evaluar los trabajos; he cursado materias donde los docentes de una misma cátedra tenían formas diferentes de evaluar o comprendían la consigna de diferente manera, lo que provoca que se generen confusiones en los estudiantes sobre cómo llevar adelante el trabajo.*

E3: *en general los JTP suelen tener opiniones distintas sobre los trabajos expuestos, lo cual depende muchas veces de sus especializaciones, trabajos,*

conocimientos. No lo encuentro como algo negativo [...] esos comentarios nos aportan una mirada distinta a nuestro trabajo.

E6: Contradicciones recuerdo... No de forma negativa, porque muchas veces [...] se pueden tener dos o varios puntos de vista totalmente diferentes y en ese caso puede haber una contradicción.

E17: Me parece que no se contradicen entre ellos, al contrario, todos más o menos dicen lo mismo pero de diferente forma quizás.

E20: A veces son bastante útiles pero a veces se van por las ramas o todos repiten lo mismo con otras palabras.

E12: Suele haber contradicciones entre los profesores. A veces [...] tienen que ver con subjetividades y diferentes formas de pensar y está bueno cuando se arma un pequeño debate sobre un mismo tema entre ellos, pero ha pasado que, al tener diferentes criterios, uno termina escuchando más lo que opina su docente JTP porque es quien finalmente evalúa su trabajo.

E8: Sí, existen las contradicciones entre profesores, por eso tendemos a escuchar principalmente a nuestro JTP que es quien finalmente nos corrige.

E4: Por lo general se prestaba más atención a los comentarios del JTP o docente a cargo [...] Pero hoy lo veo desde este punto de vista: cuando uno es más chico y está en los primeros años dice: le voy a hacer caso a mi JTP porque es el que me corrige, y es porque uno aún no tiene un criterio formado.

E14: Muchas veces éstas (las contradicciones) se terminan produciendo por las diferentes miradas sobre un mismo proyecto, y si bien resulta interesante que esto suceda, el estudiante puede terminar confundido. Una forma de saldar esto podría ser el de concluir con un acuerdo, es decir, poder mencionar durante la enchinchada las diversas opiniones pero tener un cierre que oriente al estudiante.

La concepción que tienen los estudiantes sobre los comentarios que realizan los docentes, y sobre la relación entre dichos comentarios, demuestra que en la mayoría de los casos se generan contradicciones. Sin embargo, estas contradicciones se ven como algo positivo (o justificable) dado que los distintos puntos

de vistas, las distintas experticias, etc. ofrecen distintas miradas sobre un mismo trabajo. Por lo general, los docentes tratan de homogeneizar esas diferencias, a modo de síntesis, para que les resulten útiles a los estudiantes.

En un menor porcentaje se explicita que las distintas opiniones son redundantes, ya que los docentes repiten lo mismo pero con otras palabras. Con respecto a esto, pareciera que, en estas correcciones grupales, el docente, por su propio rol de docente, algo siempre tiene que decir (aunque otros ya lo hayan dicho).

Por otro lado, está presente algo que es muy común en esta modalidad de corrección, y es que, aunque el estudiante sea consciente que distintas miradas le aportan a su trabajo, que la puesta en común con otros compañeros y docentes es positiva, todo se reduce a algo totalmente práctico: darle mayor importancia a lo que su docente dice, ya que él será quien apruebe o no el trabajo de su alumno. Esto último es muy común en los niveles iniciales y va cambiando a medida que el alumno avanza en la carrera.

4.1.3. Interacciones estudiante-estudiante

Estas interacciones, al menos desde lo didáctico y pedagógico, son las más difíciles de entablar y las menos frecuentes. La reserva para hablar o criticar el trabajo de sus compañeros es una constante y se vivencia, en la mayoría de los casos, como algo negativo. Identificar y criticar desaciertos en las propuestas de sus pares, se suele percibir como algo que puede llegar a perjudicar a los mismos. Por lo tanto, las interacciones entre los estudiantes durante la corrección grupal se generan comúnmente en torno a los aciertos y potencialidades de los proyectos.

E18: Sobre los trabajos de mi compañeros trato de no opinar, porque siento que los puede perjudicar, pero sí tengo en cuenta lo que los profes dicen sobre esos trabajos.

E20: Hablo cuando me preguntan algo sobre mi trabajo, si no, no. Tampoco suelo criticar el trabajo de mis compañeros para no tirárselos abajo.

E2: Si bien también te sirven lo que dicen tus compañeros, las cosas que marcan o dicen los docentes siempre ayudan más a dirigir, orientar o mejorar tu trabajo.

E1: *No me acuerdo tanto del uno (Taller 1), pero en el dos no está tan presente eso de lo que un compañero me diga a mí, de lo que opine sobre mi trabajo, sino que, como estamos recién iniciando, queremos que el docente nos diga qué hacer, no un compañero [...]*

Ante la usual pregunta de los docentes ¿cuáles de los trabajos expuestos consideran que están avanzados?, la respuesta suele ser inmediata y sin reserva alguna. Ahora bien, aunque al estudiante le cueste hablar sobre el trabajo de otros, ese trabajo de otros no pasa desapercibido y se entabla una fuerte relación con el proyecto, que paradójicamente no se da con el autor o los autores del mismo. El trabajo del compañero, y más cuando es tomado por los docentes como modelo para la corrección, se convierte en una fuente de inspiración —y de imitación— para su propio proyecto.

E13: *Suelo tomar fotos de los trabajos de compañeros que me parecen interesantes o me generan otras ideas y modos de resolver mi propio trabajo [...].*

E13: *A veces cuando un alumno encuentra una solución o una idea que funciona bien para resolver una parte del trabajo provoca que el resto haga la misma idea o ideas similares, por mi parte cuando esto sucede me resulta muy difícil encontrar una idea distinta a la que realizó el resto [...].*

Con respecto a la *imitación*, puede que esta se convierta en un traslado literal al propio trabajo o que, por el contrario, el estudiante imite los modos de abordar el problema (la metodología utilizada) y por lo tanto imite no el producto sino el proceso de resolución, y a partir de allí indague en nuevas soluciones. En ambos casos, los comentarios del docente sobre algunos trabajos validan ideas y resoluciones, las cuales son tomadas y aplicadas por los alumnos adoptando alguna de las dos modalidades mencionadas. Cuando la imitación es muy literal, al punto de rozar la copia, puede que no sólo esté basada en los avances del proyecto expuestos en la enchinchada, sino que también pueden estar basados en referentes externos, trabajos de compañeros de años anteriores o en trabajos del ámbito profesional. Estas cuestiones suelen evidenciarse, por lo general, finalizado el proceso o en instancias de entrega final del proyecto. En relación a todo lo anterior, los docentes responsables de ambas cátedras tienen opiniones claras al respecto:

D2: *Tengo un conflicto con eso [...] O sea, valoro el proceso pero me sucede, en algunos casos, de alumnos que vienen con nada a las clases, que no se ve el proceso, y en la entrega te vienen con un proyecto espectacular, y uno se pregunta ¿Y esto? ¿De dónde salió? ¿Cómo llegó a eso? [...] En esos casos, aparece la duda de si el trabajo lo hizo o no el alumno. Y eso es todo un problema [...]. Por lo tanto, en casos como este, las decisiones que se toman en la evaluación, en relación al proceso y a resultado final, obviamente son diferentes.*

D1: *yo considero que cada alumno es responsable de su propia productividad. Me ha servido mucho para mi práctica docente, entender que nosotros no trabajamos con niños, trabajamos con adultos. Es decir, que ellos sabrán lo que hacen. Yo no puedo pretender controlar todos sus procesos, entonces inventar estrategias para que empiecen de entrada no tiene mucho sentido. Ellos ya saben dónde están y cómo quieren aprender. Yo como docente creo condiciones para que se produzca el saber, ahora si vos como alumno preferís ir de furgón de cola o atrás de los otros, y eso te resulta para llegar, bueno, adelante. Ahora, que yo piense que podrías haber llegado mucho más lejos, es un problema mío, no del alumno. Yo no soy omnipotente, en el sentido de decidir cómo se aprende y cómo debe aprender cada uno. Cada uno tiene sus características personales. Si un alumno considera que con el diez por ciento de sus capacidades le alcanza para aprender y quiere hacerlo así... Yo puedo lamentarlo, decir: qué lástima que este chico no se lanza primero, no trata de investigar, no propone, no indaga, etc. Pero no puedo meterme con eso, es responsabilidad de él. Yo genero las condiciones para que él produzca saber... ¿Le resulta cómodo ir siempre detrás de los otros? Y bueno, que lo haga. Es su decisión, y es respetable.*

Estas concepciones explicitan además, no sólo la relevancia de la información del proceso que realiza cada estudiante durante el desarrollo del proyecto, sino además la consideración sobre las estrategias de apropiación que utiliza el estudiante para construir el conocimiento de la disciplina, teniendo en cuenta que esta apropiación del saber que el alumno haga escapa al dominio del docente (Mazzeo, 2007, p. 48).

4.2. Administración del tiempo

Uno de los aspectos importantes en las *enchinchadas* es la valoración y administración del tiempo³². En su abordaje consideramos tanto la duración de las *enchinchadas* —y sus factores determinantes— como así también su estructuración en momentos, etapas o secuencias temporales. El objetivo es determinar las distintas secuencias en las que se estructuran estas correcciones y el buen o mal uso que se hace del tiempo durante el desarrollo de las mismas. Respecto a lo primero, poder establecer además relaciones temporales entre las distintas instancias y entre éstas y la estructura de la clase de taller. En relación a lo segundo, identificar los factores determinantes de la duración de las *enchinchadas*, particularmente los que influyen en la prolongación de las mismas. En este sentido, explicitar la responsabilidad del docente en la planificación y coordinación de las interacciones con los estudiantes en relación a la duración de la *enchinchada*. Con respecto a esto último proponemos el concepto de *saturación temporal*, que nos permitirá una mejor comprensión de las consecuencias pedagógicas del mal uso del tiempo por parte de los docentes.

Antes de la definición y caracterización de las partes de la *enchinchada* se hace necesario contextualizar a la misma dentro de la clase de taller. En los talleres observados y en referencia a lo que, según la teoría, sucede en los talleres de diseño, la *enchinchada* es sólo una instancia y/o estrategia entre las tantas que se realizan en una clase. Aparte de esta modalidad canónica de evaluación, también se llevan a cabo otras instancias y actividades dentro de la misma clase: *correcciones por comisión o grupo docente*³³ (individuales o grupales), *correcciones por tablero*, *trabajo en taller* propiamente dicho y *clases teóricas*. Es decir, la *enchinchada* sólo ocupa una parte —un tiempo— del total de la clase³⁴. Por lo tanto, no es una instancia aislada sino que está relacionada —y determinada— por las demás actividades y por lo que sucede antes y/o después de la misma.

En base a lo planteado en el marco teórico respecto a la estructura y secuencias didácticas de una clase y de lo observado en los talleres de diseño, podemos

³² No hemos encontrado, en lo relevado hasta el momento, desarrollos teóricos (referidos a las disciplinas proyectuales) que hayan analizado la dimensión temporal en relación con la evaluación de proyectos y/o con sus modalidades de corrección.

³³ Los talleres de diseño de FADU-UNL se estructuran en grupos o comisiones de estudiantes a cargo de un JTP. Además del docente, suele haber *pasantes en docencia* o *ayudantes alumnos*, que son alumnos avanzados de la carrera, que ya aprobaron dicha asignatura y que colaboran con la labor docente.

³⁴ En base a las observaciones, cuando la clase del taller se divide en dos partes (las que suelen estar mediadas por un recreo) las *enchinchadas* se desarrollan, en la mayoría de los casos, en la primera parte. En cuanto a tiempo, en la mayoría de los casos, la *enchinchada* suele ocupar un 40% del total de la clase. La carga horaria para los talleres de diseño es de cuatro horas reloj.

identificar y proponer la estructura de una *enchinchada* tipo, distinguiendo en la misma, diferentes momentos o estadios.

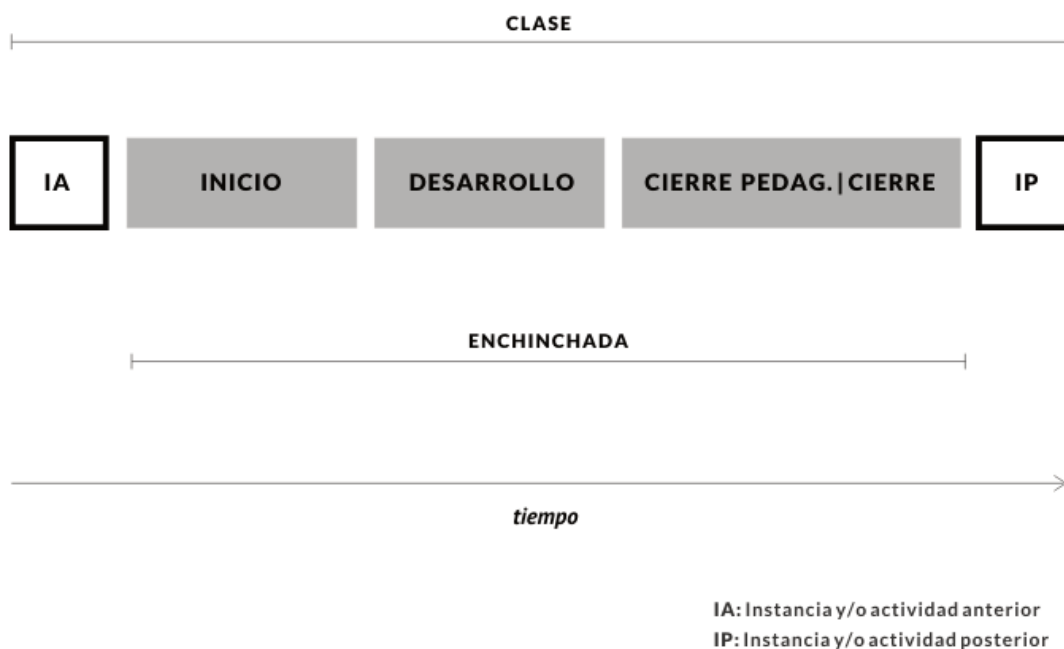
4.2.1. El tiempo y los momentos de las *enchinchadas*

Momento de Inicio o introducción: colgada o *enchinchada* de los trabajos (solicitada, por lo general, por los docentes). Observación (en simultáneo con la colgada) de los trabajos por parte de los docentes y de los estudiantes. Los docentes evalúan, analizan, comparan, seleccionan la colgada en su totalidad y el grado de avance del proceso. Definen los criterios y los contenidos que se abordarán en la corrección y la cantidad y selección de los trabajos que se utilizarán como modelo o mediación para la interacción. Para los estudiantes es un primer momento de socialización de sus trabajos y de observación y comparación de los trabajos de sus compañeros. Las interacciones que se llevan a cabo son DOC.-DOC., EST.-EST³⁵, considerando además que tanto docentes como estudiantes interactúan, de manera independiente, con los trabajos expuestos. La interacción *proyecto-proyecto* (que desarrollaremos más adelante) tiene un rol fundamental en esta instancia. En la mayoría de los casos observados, la clase comienza con la *enchinchada* general, por lo tanto no existe instancia anterior (IA).

Momento de Desarrollo: relativo a la acción concreta y a la reflexión en la acción. Marca el inicio de la interacción DOC.-EST., mediada por el diálogo y la gráfica. Estudiantes y docentes se reconocen en la interacción. Es el tiempo instruccional. Es la explicitación de la corrección a partir de la marcación de aciertos y/o errores de los proyectos y del proceso. Es el momento de la evaluación con carácter formativo y dinámico y de instancias de *feed-back* y *feed-forward*, es decir, no sólo de identificación de lo que el estudiante hizo sino de explicitar que se quiere que el estudiante haga a futuro. Además de la interacción DOC.-EST., están presentes las interacciones entre los estudiantes (mediadas por el proyecto o por los docentes), y las interacciones entre los propios docentes. El final de esta etapa está dado por la instancia de cierre y su duración condicionada por el/los tipo/s de cierre.

³⁵ Estas interacciones, como las que se dan entre docente y estudiante, se desarrollarán en el siguiente apartado: Interacciones didácticas.

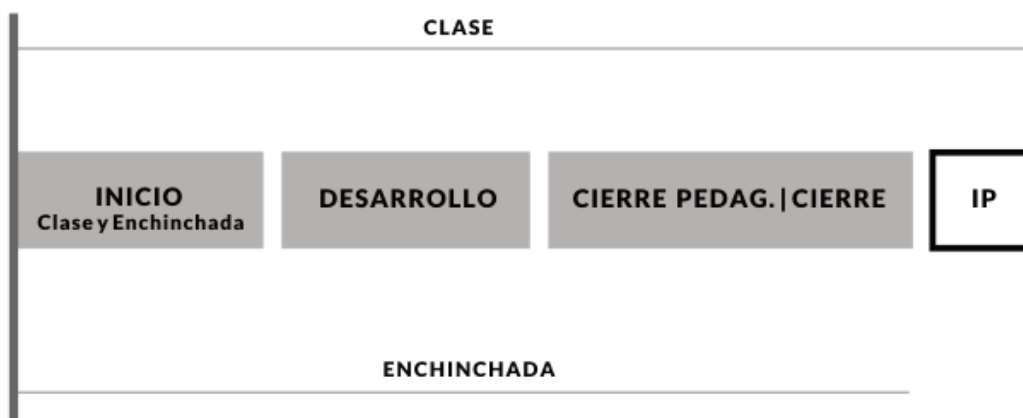
Momento de cierre: el momento que indica el final de las *enchinchadas*. En el mismo puede ser que se haga una recapitulación y síntesis de lo trabajado en el desarrollo de la enchinchada, que se den instrucciones para la próxima clase/enchinchada o se informe sobre la próxima actividad de la clase. Dependiendo la instancia del proceso, puede que también se especifiquen y recuerden condiciones relativas a la entrega final. Las indicaciones suelen tener un carácter unificador teniendo en cuenta que están todas las comisiones presentes (en el caso que la *enchinchada* sea general). Este cierre puede conformarse como un *cierre pedagógico* único (de recapitulación y síntesis de contenidos) o requerir un segundo momento de cierre, referido a información no pertinente, es decir no relacionada con los contenidos trabajados en el desarrollo, o por información repetida. Por lo tanto, el tiempo entre ambos tipos de cierre resultaría un tiempo perdido, innecesario y no pedagógico. Por otro lado, el final o cierre de las *enchinchadas*, puede haber sido acordado previamente o producirse de manera abrupta.



Esquema 4 | Momentos de la enchinchada. Fuente: Elaboración propia, basado en la información relevada en las observaciones.

A partir de esta estructuración de base podemos identificar variantes referidas a la existencia o no de las instancias anterior y posterior de las clases de taller. En la mayoría de los casos observados, la clase comienza con la *enchinchada* general (variante 1). En este caso el inicio o introducción incluirá, además de los criterios para la *enchinchada*, información sobre las actividades de la clase en general.

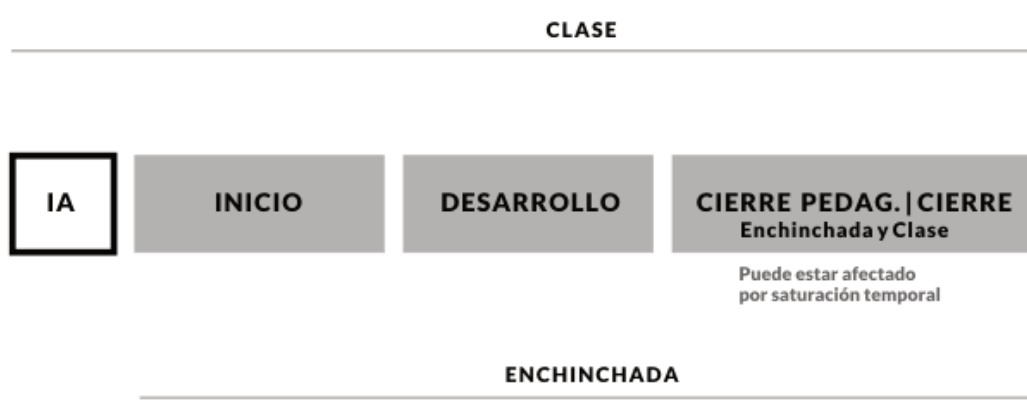
VARIANTE 1. INICIO DE LA CLASE COINCIDENTE CON INICIO DE LA ENCHINCHADA



Esquema 5 | Relación Enchinchada-Clase, Variante 1. Fuente: Elaboración propia, basado en información relevada en observaciones.

Por otro lado, cuando coincide el final de la *enchinchada* con el final de la clase (variante 2), la instancia de cierre incluirá instrucciones para la próxima clase o para la entrega (dependiendo la instancia del proceso). En cuanto a la extensión del tiempo, dependerá de la existencia o no de *saturación temporal* (ver apartado 4.2.2) que haga que se necesite de un único cierre o de otro cierre además del cierre pedagógico.

VARIANTE 2. FINAL DE LA CLASE COINCIDENTE CON FINAL DE LA ENCHINCHADA



Esquema 5 | Relación Enchinchada-Clase, *Variante 2*. Fuente: Elaboración propia, basado en información relevada en observaciones.

4.2.2. La duración de las *enchinchadas*

La duración de las *enchinchadas* depende de los siguientes factores o variables:

Saturación temporal

El concepto de *saturación temporal* refiere a un momento de dilatación de la actividad que aparece cuando quien la tiene a su cargo no encuentra formas o recursos para realizar su cierre. La saturación temporal se caracteriza entonces por extensión temporal innecesaria en la que se suspende la interacción dialógica: el docente a cargo, repite o reformula cuestiones ya dichas que ya no concitan la atención de los estudiantes. Se diferencia claramente de otras extensiones temporales producidas por el sostenimiento de la interacción dialógica. En una de las observaciones, el Profesor Adjunto, previo a la finalización de la *enchinchada* formula algunas preguntas al grupo de estudiantes:

OA2.

Se entendió entonces sobre lo que falta resolver ¿no? (Los alumnos no responden). Vuelve a formular la misma pregunta y nuevamente nadie contesta. Ante la falta de respuesta, comenta: Pudimos hacer un barrido de casi todo los trabajos, identificando cuestiones que aún le faltan definición... ¿Tienen claro cuáles son, no? (Varios alumnos asienten con la cabeza y responden: Sí). Continúa: Bueno y ¿saben cómo tienen que hacer la entrega? (Según lo explicitado en la guía del trabajo práctico, faltan todavía dos correcciones antes de la entrega). Nadie contesta. Insiste: ¿sí o no? Una alumna pregunta: pero... ¿cuándo es la entrega profe? ¿No es la otra semana? El docente responde: Sí, pero para que vayan viendo con tiempo cómo imprimir y montar el trabajo, porque después entregan cualquier cosa y ya aclaramos que no vamos a recibir trabajos mal armados. (Nadie comenta nada). El docente sigue: uds. ya están en segundo año, deberían empezar a pensar en estas cosas... me cuesta creer que no tengan una impresora en su casa, para imprimir los trabajos y controlar los cuerpos tipográficos, por ejemplo, sino pasa que trabajan en la "compu" y recién cuando imprimen acá abajo antes de entrar a clase, ahí recién se dan cuenta del error [...] En nuestra época (mira de manera cómplice a los jefes de trabajos prácticos) era impensable no tener una impresora de esas a chorro de tinta. Hoy tienen la posibilidad de los sistemas continuos, que ahorran tinta, y rinden más. Ya sé que está todo caro, pero si cambian el celular también podrían pensar en invertir en una impresora ¿no? (Nadie contesta. Algunos estudiantes salen del taller, otros miran el celular, otros miran para otro lado, algunos docentes asienten, otros acomodan los trabajos o están abocados a otra actividad). El docente sigue en la misma línea por diez minutos más aproximadamente, hasta que al ver que todos se preparan para salir al recreo, dice: Bueno, hacemos un corte de diez minutos y luego nos juntamos por grupo.

La transcripción expone un claro ejemplo de lo que hemos denominado *saturación temporal*. La *enchinchada* debería haber concluido con el «Sí», como respuesta a la pregunta *¿Tienen claro cuáles son, no?*, en lugar de dilatarla con observaciones y recomendaciones no pertinentes ni con los contenidos de la corrección ni con la instancia del proceso. El efecto negativo de tal dilatación, no sólo afecta la duración de la mencionada *enchinchada*, sino que afectará, como una onda expansiva, la corrección previa a la entrega, en la cual se deberá repe-

tir las especificaciones y recomendaciones técnicas para la materialización del proyecto. No solo se genera una instancia de tiempo inútil, sin sentido, sino que además propicia una nueva dilatación a futuro.

Momento del proceso

Refiere a la instancia del proceso en el que se sitúa la *enchinchada*. Las *enchinchadas* al comienzo del proceso se caracterizan por poca cantidad de trabajos expuestos y por un bajo grado de complejidad en la bajada gráfica de las ideas o partido conceptual. Es decir, no la complejidad del proyecto sino la complejidad de la representación de esa instancia del proceso o avance del proyecto. Suelen predominar los primeros bocetos, la síntesis y la abstracción gráfica y el predominio de la palabra como complemento de lo que aún no se pudo decir gráficamente o bien como justificación de lo que la gráfica no puede mostrar por sí misma. El volumen de producción también está relacionado con dicha complejidad. Por el contrario, en instancias definitivas, de entregas parciales o pre entregas, existe una mayor exposición de trabajos, con un mayor acabado o definición gráfica y a veces también acompañada de un mayor volumen de piezas o partes por trabajo.

Esto determina dos subcategorías: *enchinchadas de menor duración*, referida a las instancias iniciales y *enchinchadas de mayor duración* en las instancias definitivas del proceso. Esta mayor o menor duración dependerá además de si las *enchinchadas* son generales (incluyen a todo el taller) o si se desarrollan en simultáneo y por comisión.

Las *enchinchadas* de **menor duración** suelen presentarse en los momentos iniciales del proceso. Las primeras *enchinchadas* posteriores al lanzamiento del proyecto o trabajo práctico, suelen disponer de poca cantidad de avances expuestos debido a la instancia del proceso que consiste en la búsqueda de la información, definición de la idea, del partido conceptual, etc. En esta etapa aparecen los primeros bocetos, los cuáles, por lo general, suelen tener un nivel de síntesis e indefinición gráfica acompañados a veces por poca cantidad de partes (Ejemplo: Láminas o maquetas) dependiendo de la naturaleza del proyecto.

Si bien el predominio de la palabra —en relación a la poca gráfica— podría ser un factor que prolongue la duración, la cantidad de trabajos sobre los que hablar es mínima (y es muy posible que repetitiva) y eso acorta lógicamente la duración de las *enchinchadas*. Esto, como ya mencionamos, también difiere sobre el tipo de *enchinchadas*, sean que estas incluyan a todo el taller o sólo a

una comisión. En este último caso, la cantidad de alumnos es mucho menor, se profundiza lo relativo a la cantidad de trabajos y complejidad de los mismos, y por ende hay una reducción del tiempo.

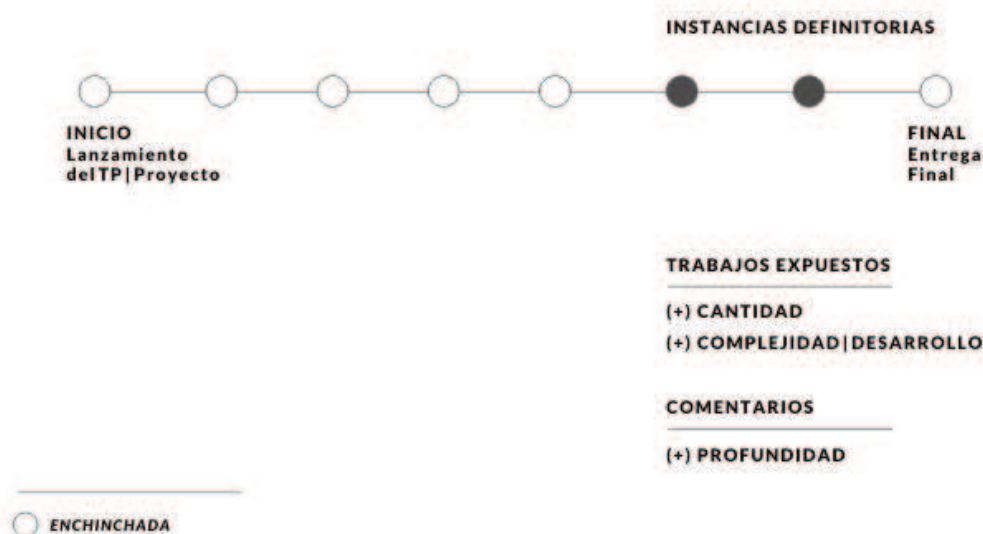
1. INSTANCIAS DEL PROCESO > ENCHINCHADAS MENOR DURACIÓN



Esquema 7 | Enchinchadas cortas. La representación de la cantidad de *enchinchadas*, si bien está basada en un promedio, no es absoluta y sólo intenta dar una idea de la duración del proceso. La longitud que representa (en relación a la cantidad de *enchinchadas*) a las instancias iniciales, tampoco es exacta pero sí es proporcional. En base a lo observado, las instancias iniciales ocupan varias correcciones del proceso en relación con el total. *Fuente:* Elaboración propia, basado en información relevada en las observaciones.

Por el contrario, las *enchinchadas* de **mayor duración** suelen situarse en la etapa final del proceso. En estas instancias definitivas —que suelen incluir entre una y dos *enchinchadas*— la premura por la concreción de la propuesta se ve reflejada en una mayor cantidad de trabajos expuestos, en la complejidad y volumen de los mismos y en una mayor participación, no sólo en cantidad sino en la profundidad de la interacción dialógica. Esto tiene relación con el grado de análisis de los trabajos y con un mayor interés en participar, por parte de los alumnos, debido a la cercanía con la entrega.

2. INSTANCIAS DEL PROCESO > ENCHINCHADAS MAYOR DURACIÓN



Esquema 8 | Enchinchadas largas. Las instancias definitorias se componen de pocas correcciones, entre una y dos correcciones, donde se incluye la instancia de pre-entrega, que por su obligatoriedad, expone casi la totalidad del alumnado (con todo lo que esto implica en cuanto al tiempo). *Fuente:* Elaboración propia, basado en información relevada en las observaciones.

El tiempo y la interacción docente-estudiante

El diálogo que se produce entre docentes y estudiantes—mediado por los proyectos—, la calidad y profundidad del mismo y el mayor apremio por parte de ambos actores para darle fin al proceso y a la resolución del proyecto, afectará sin dudas a la duración de las *enchinchadas*. Sin embargo, consideramos que lo importante acá no radica tanto en lo cuantitativo de esa alteración temporal, sino en el uso productivo que se hace de ese tiempo. En relación a todo esto, una estudiante, al ser entrevistada, comenta lo siguiente:

E9: *Hay docentes más claros y concisos con sus correcciones, señalan y enumeran «las fallas» de manera ordenada para que te sirva para avanzar en el proceso [...] Ese tipo de corrección es la que yo prefiero. Una corrección de cuatro horas de una persona hablando es bastante tedioso, pero también*

es subjetiva la manera en la que el/la docente aborda las correcciones para que no resulte pesado y para que sean útiles.

Finalmente, a modo de conclusión de lo observado con respecto a esta categoría, es importante destacar que el objetivo de analizar cómo se administra el tiempo en las *enchinchadas* observadas no se limitó solo a determinar instancias de mayor o menor duración, sino a cómo más o menos tiempo utilizado en relación con la cantidad de alumnos, cantidad de trabajos expuestos, momentos del proceso, entre otras variables; hacen de la *enchinchada* una práctica evaluativa útil, productiva y factible en un tiempo razonable desde lo pedagógico.

4.3. Sintaxis espacial

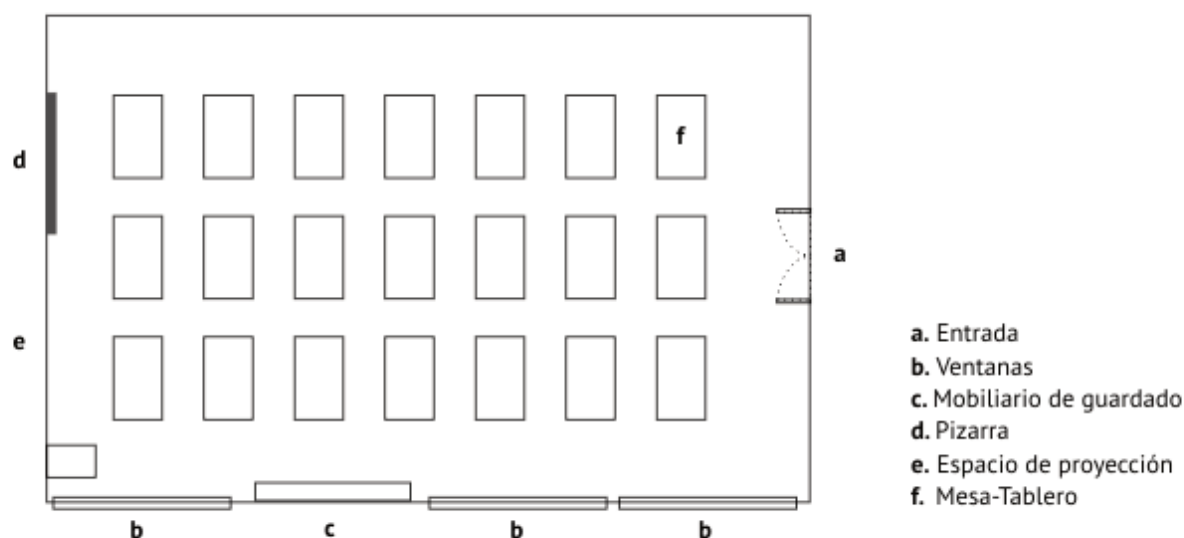
El taller es el espacio de construcción de conocimiento disciplinar en el cual se llevan a cabo las *enchinchadas* o correcciones grupales características de las disciplinas proyectuales. En ese campo de interacciones didácticas, diálogos y gráfica, la sintaxis adquiere un papel preponderante en las interrelaciones entre los sujetos y entre los proyectos, al interior de la corrección continua del proceso proyectual. En este sentido, se analizará dicho espacio en relación a tres variables, a saber: la sintaxis o relación entre los sujetos en torno al proyecto — *conformaciones espaciales*—, el uso del espacio en relación con el volumen de los proyectos y la sintaxis entre los proyectos expuestos.

4.3.1. El espacio taller

Las aulas o talleres de FADU-UNL, donde se desarrollan las asignaturas Taller de Diseño son espacios amplios y continuos equipados con mobiliario pertinente³⁶ para la enseñanza de este tipo de disciplinas. Más allá de variaciones en las dimensiones, estos espacios responden al formato que visualiza el gráfico y consta de un espacio central donde se ubican las mesas-tableros y las sillas, de

³⁶ El mobiliario es similar al utilizado en las escuelas de enseñanza técnica o escuelas *industriales*. Consta de mesas rectangulares a modo de tableros de dibujo y sillas para seis u ocho personas.

un espacio de proyección, de pizarras y/o pizarrones y, en la mayoría de los casos, de un espacio de guardado. El espacio de exposición de los proyectos lo conforman principalmente las paredes *libres* (las que no tienen aberturas³⁷) y los tableros, según el caso. El mobiliario, por lo general, no permanece fijo durante la clase de taller sino que va cambiando de acuerdo a las actividades que se realicen en la misma.



Esquema 9 | Planta tipo de un Taller. Fuente: Elaboración propia, basado en información relevada en las observaciones.

4.3.2. Conformaciones espaciales

Para el desarrollo de las correcciones grupales —y de otro tipo de actividades— se construyen diferentes agrupaciones o configuraciones entre los sujetos participantes en relación al mobiliario y al objeto de evaluación. Estas conforma-

³⁷ En instancias finales y/o con mucho volumen de producción, los espacios libres dentro de las paredes con aberturas o espacios de guardado también son utilizados. Lo mismo sucede con los sectores de paredes que se utilizan como soportes de proyección, ya sea que se utilice esa parte para enchinchar o porque se proyecte algo que suplante al trabajo físico o complemento al mismo. También se suele *enchinchar* sobre el pizarrón o pizarra.

ciones espaciales posibilitan diferentes interacciones entre los sujetos y con lo expuesto. En las *enchinchadas* observadas identificamos algunas agrupaciones, que en teoría suelen suceder, y variantes de las mismas.

Si bien se puede definir cierta sintaxis (a modo de *instantánea*) que visualice determinada conformación predominante en el tiempo que dura la *enchinchada*, estas conformaciones se van modificando en mayor o en menor medida durante ese tiempo y en relación a las necesidades, estrategias y/o momentos de la corrección.

Respecto a esto podemos identificar diferentes tipos de conformaciones espaciales, los cuales difieren respecto de la naturaleza y formato de los proyectos, del espacio expositor y del volumen de lo expuesto.

Variantes de conformaciones espaciales

Las diferentes conformaciones están determinadas por el formato bidimensional o tridimensional de lo expuesto, teniendo en cuenta las diferentes formas que el proyecto puede adoptar en su proceso. A su vez, esta diferencia formal va a definir el espacio expositor, es decir, el soporte sobre el cual se *enchinchen* o *cuelguen* los trabajos.

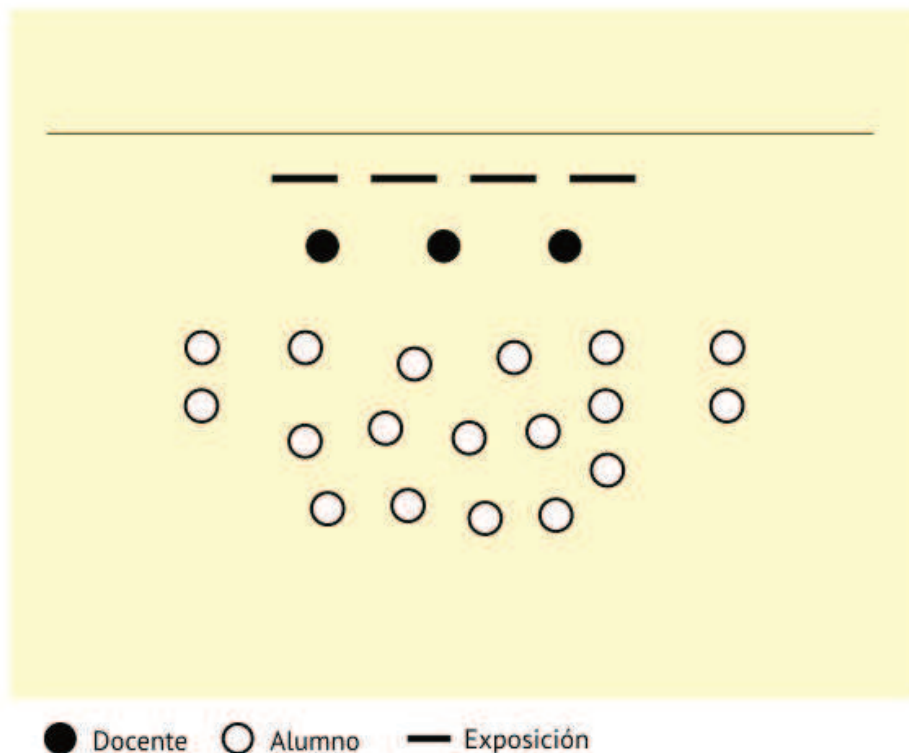
En las primeras correcciones de los primeros avances del proceso, suele predominar siempre lo plano, lo bidimensional. Independientemente de la naturaleza del proyecto, los primeros esbozos, las primeras ideas o búsquedas se presentan, por lo general, a través de una lámina o una serie reducida de láminas en los tamaños y/o formatos normalizados. Por lo tanto, la pared se presenta como el soporte más adecuado —y tradicional— para la exposición de los proyectos. La verticalidad de la pared le otorga a la *enchinchada* su característica más representativa.

No obstante, cuando lo expuesto incorpora la tercera dimensión, el espacio expositor se constituye mediante la unión de dos o más tableros, dependiendo de la cantidad de trabajos y/o de su escala.

Las agrupaciones que realizan estudiantes y docentes en torno a estos soportes de exposición, permiten identificar cinco variantes de conformaciones espaciales en relación a la ubicación de los docentes y a las interacciones que posibilitan dichas conformaciones:

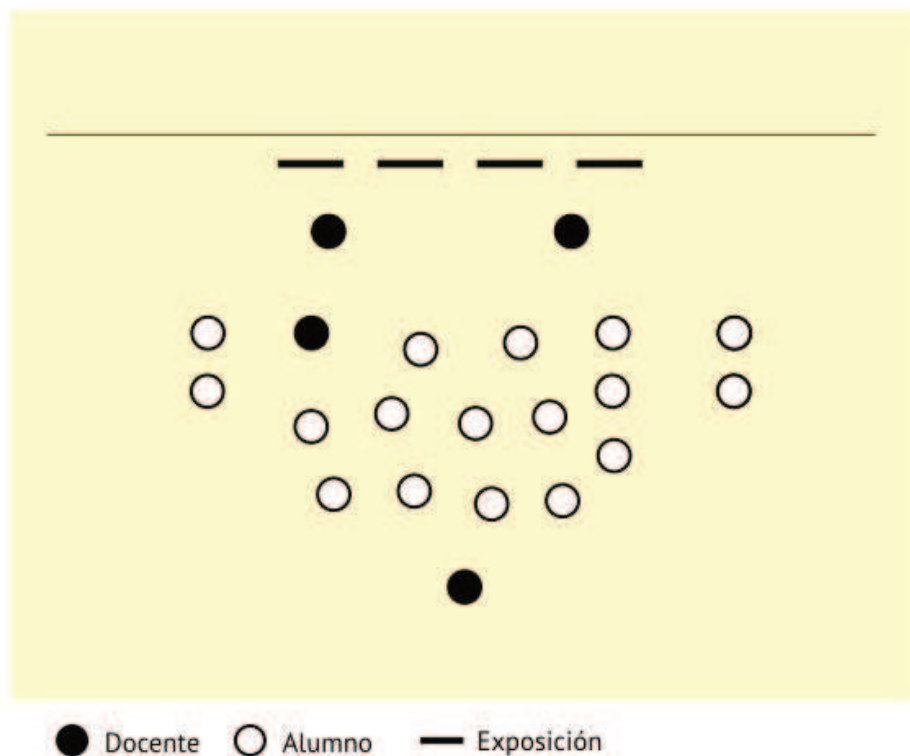
-*Conformación espacial 2Da1*: Docentes y alumnos se agrupan frente a la *enchinchada*. Los alumnos se ubican en sillas alrededor de las mesas cercanas o se sientan sobre las mesas más alejadas para tener una mejor visión de lo expues-

to. El o los docente/s se ubica/n frente a los alumnos y delante de la pared. Esta disposición plantea cierta distancia entre docentes y estudiantes y enfatiza la asimetría y verticalidad de las relaciones. La atención se centra más en los docentes que en los alumnos y/o en los trabajos expuestos. Predomina la pasividad y la escasa participación de los alumnos que están más alejados, priorizando la interacción o el diálogo entre ellos (también la dispersión).



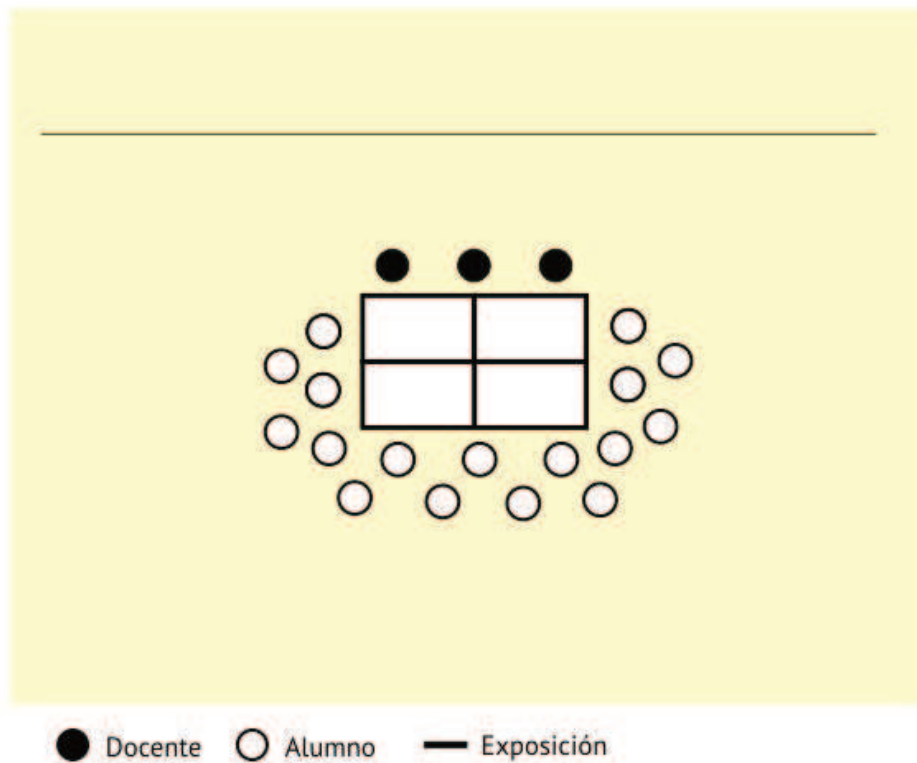
Esquema 10 | Conformación 2Da1. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones y en gráficos de Betervide *et al.*, 2009.

-*Conformación espacial 2Da2:* Como en la anterior, docentes y alumnos se ubican frente a lo expuesto. En este caso, algunos docentes se ubican frente a los alumnos y delante de los trabajos y otros lo hacen por detrás o a la par del grupo de alumnos. Esta disposición favorece la participación de todos los integrantes, la horizontalidad y se logra una menor dispersión de los alumnos al estar *contenidos* espacialmente entre los docentes y las interacciones.



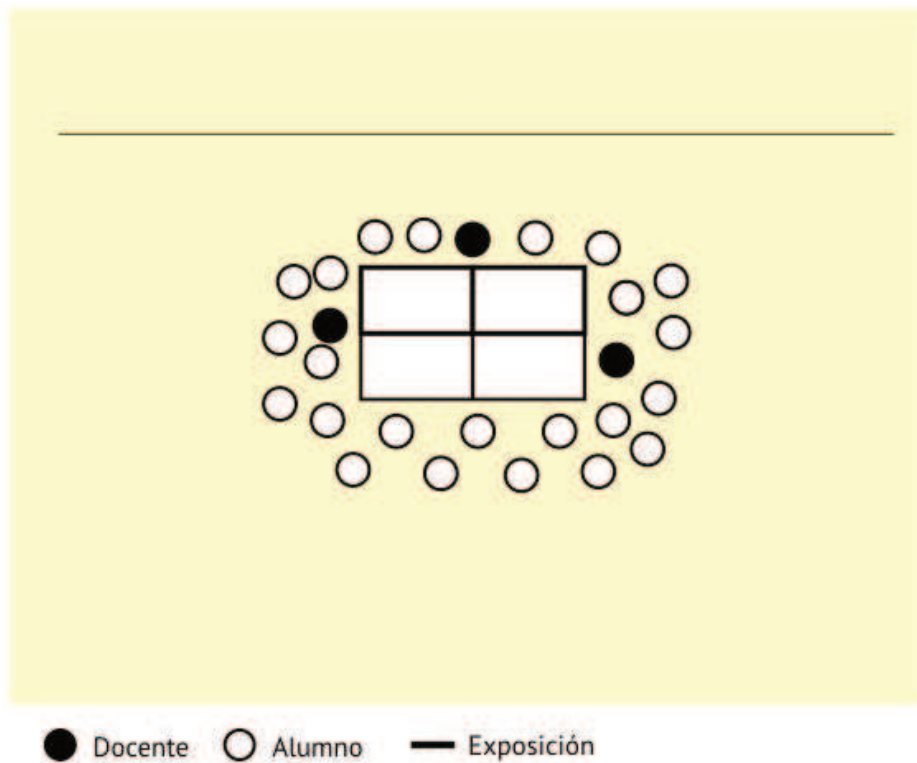
Esquema 11 | Conformación 2Da2. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones y en gráficos de Betervide *et al.* , 2009.

Conformación espacial 3Da1: Docentes y alumnos se agrupan alrededor del espacio expositor formado por la yuxtaposición de mesas. La cantidad de mesas utilizadas dependerá de la cantidad de trabajos expuestos. La cercanía entre los sujetos propicia una relación de mayor confianza. Los docentes se ubican ocupando uno de los laterales del espacio, marcando la relación asimétrica. Por la cantidad de alumnos y por la naturaleza tridimensional de lo expuesto, los docentes y la mayoría de los estudiantes están sentados. Los alumnos se ubican en distintos cordones o niveles concéntricos que facilitan la visión. La disposición favorece una observación minuciosa de los trabajos, su manipulación y la posibilidad de intervención sobre los mismos.



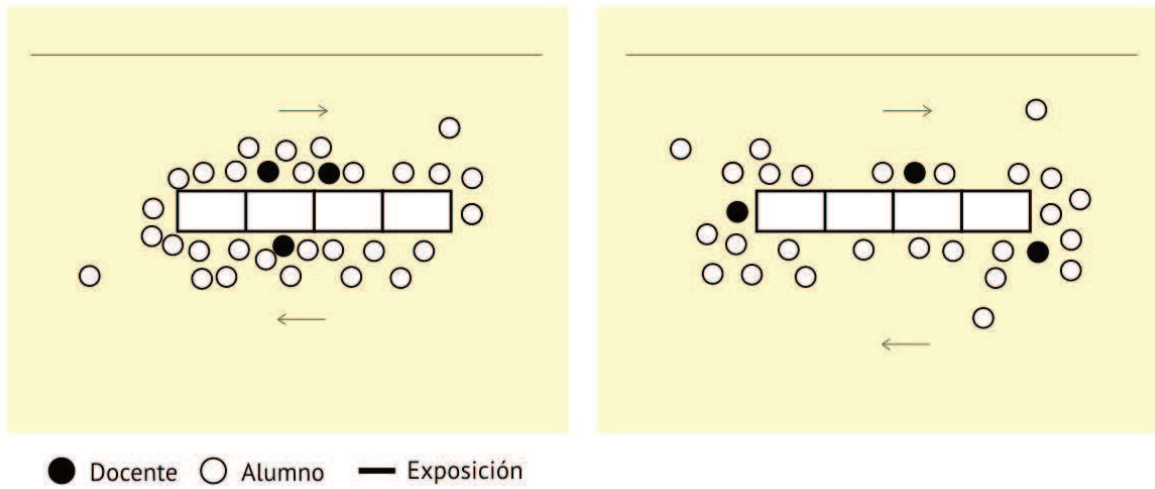
Esquema 12 | Conformación 3Da1. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones y en gráficos de Betervide *et al.* , 2009.

-*Conformación espacial 3Da2:* La agrupación de los sujetos es similar al caso anterior, sólo que aquí los docentes se ubican intercalados entre los alumnos, sentados en la primera línea o cordón. Esto propicia una relación, no sólo más cercana sino más horizontal. De acuerdo a la ubicación de cada uno de los docentes y de la coordinación de la corrección, se pueden generar interacciones más individuales que colectivas. Cuando algunos de los docentes se mantienen parados, pueden circundar la corrección, logrando una mejor observación de la situación y controlando la dispersión de los estudiantes.



Esquema 13 | Conformación 3Da2. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones y en gráficos de Betervide *et al.* , 2009.

-*Conformación espacial 3Da3:* A diferencia de las anteriores conformaciones 3D, se genera un espacio expositor donde prima la longitud. Esta disposición prioriza la circulación alrededor de lo expuesto. Todos los sujetos permanecen de pie, moviéndose constantemente y deteniéndose por momentos en algunos puntos de la extensión en torno a algún proyecto en particular. La observación dinámica y menos detallada y la extensión del espacio puede generar interacciones simultáneas individuales o en pequeños grupos por sobre las colectivas. Favorece la horizontalidad pero también la dispersión.



Esquema 14 | Conformación 3Da3. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones y en gráficos de Betervide *et al.* , 2009.



Imagen 1| Enchinchadas sobre soportes horizontales para trabajos 3D. Fuente: elaboración propia.

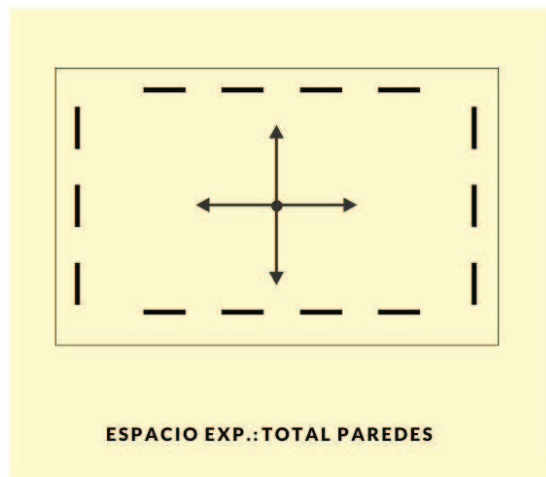
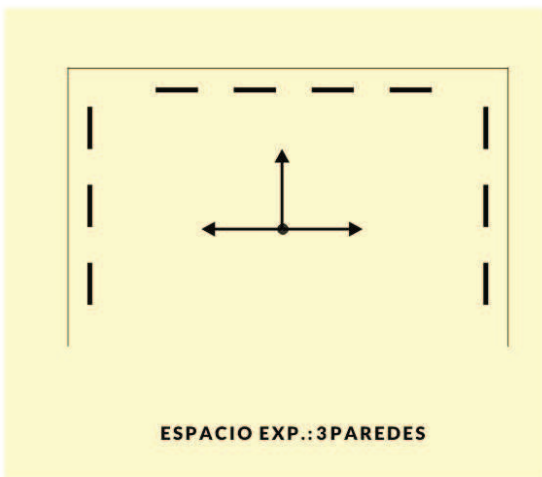
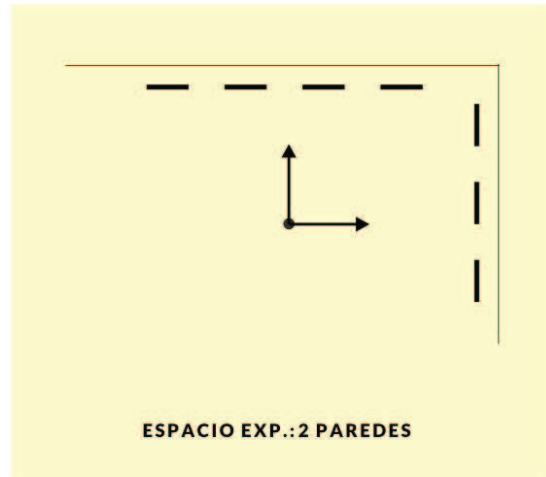
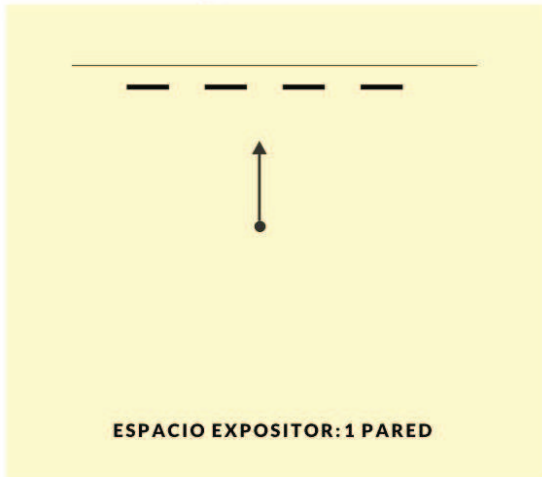
Dimensiones de la exposición

Desarrolladas las distintas conformaciones que se constituyen en las *enchinchadas*, es interesante analizar qué sucede con el espacio taller en relación al volumen y cantidad de los trabajos expuestos y a la complejidad y movilidad que se produce a partir de esto. En instancias avanzadas o finales del proceso se observa un incremento en la participación de los estudiantes, al menos, compartiendo sus avances en las enchinchadas. Tal participación responde a dos cuestiones: la cercanía a la entrega final y la obligatoriedad de las instancias finales. El estudiante necesita, en dichas instancias, la devolución del docente y la mirada sobre su trabajo y sobre el de sus compañeros. Pero además, la participación en la enchinchada general le asegura tener una devolución, en esa misma instancia o posteriormente de una manera más individual con su docente a cargo. Al respecto una estudiante expresa:

E1: *hay como una suerte de punitivismo al colgar [...] es como que hay que colgar [...] y el que no cuelga no tiene corrección.*

Independientemente de las causas del volumen de lo expuesto, dicha cantidad y complejidad requiere de una ampliación del soporte expositor. En este sentido, se recurre a otras o a la totalidad de las paredes del taller y/o a la utilización de una mayor cantidad de mesas para exponer. En ciertas ocasiones, además de las paredes —en los casos que los proyectos sean bidimensionales— también se suele *enchinchar* sobre los pizarrones o pizarras (fijas y móviles), sobre los vidrios de las ventanas o sobre las cortinas (*roller*) que cubren las mismas. También se suelen usar las mesas-tableros de forma vertical, a modo de paneles, logrando de esta manera ampliar el espacio vertical. Esas ampliaciones promueven la movilidad de las conformaciones y generan distintas visiones del espacio y de lo expuesto (Esquema 15).

univisión
menor volumen expuesto



multivisión
mayor volumen expuesto

Esquema 15 | Ampliación espacio expositor. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones.

Las conformaciones —y sus potencialidades y debilidades— en torno a una pared ya no se limitan a una única situación estática sino por el contrario se trasladan a las otras, generando un recorrido circular por todo el taller. Esta sintaxis que se da cuando todo el taller está cubierto de trabajos dinamiza la instan-

cia inicial de las enchinchadas, es decir, la instancia de recorrido en la cual se lleva a cabo la observación de todo lo expuesto por parte de docentes y estudiantes. Además, a medida que se incrementa el espacio expositor, se posibilita una visión más amplia o *multivisión* de lo expuesto. Esta visión ampliada permite una mejor identificación del estado general de la corrección y del proceso, pero también actúa como factor de motivación para el estudiante:

D14: Cuando hay mucha producción y a gran escala es como un taller vestido de trabajos. Tiene algo de impactante, en términos que eso moviliza muchas veces al estudiante ver semejante cantidad de producción.



Imagen 2 | Ampliación espacio expositor: La imagen registra una instancia que ocupa todos los espacios verticales *libres* del taller, debido al volumen de la producción. *Fuente:* Elaboración propia.



Imagen 3 | Detalle de espacio con gran volumen de trabajos expuestos. *Fuente:* Elaboración propia.

4.3.3. La sintaxis de lo expuesto

Analizada la relación entre los sujetos, el espacio y lo expuesto y de las conformaciones que resultan de ello, consideramos interesante indagar en las relaciones que suceden al interior del *panel* o *campo visual* que se forma con los trabajos o proyectos *enchinchados*, *colgados* o expuestos. Creemos que, en este nuevo tipo de relación (no abordada hasta el momento³⁸) que podríamos llamar *proyecto-proyecto* (P-P), podemos identificar características y variables relevantes para convertir a dicha configuración visual en un verdadero instrumento didáctico para la corrección grupal y no sólo como instrumento *mediador* en la misma.

En primer lugar describiremos cómo se conforma el panel visual y seguido a ello analizaremos la sintaxis propiamente dicha entre los proyectos.

Conformación del panel de exposición

Este panel, que es el resultado de la acción de colgar o *enchinchar* los trabajos y/o avances del proyecto, puede conformarse de manera libre y espontánea, sin pauta alguna y a criterio del estudiante o, por el contrario, de manera dirigida por el docente o la cátedra.

En las *enchinchadas* observadas, por lo general, siempre se llevan a cabo de manera libre, es decir, los estudiantes van ubicando y adhiriendo los trabajos en la pared (o ubicándolos en las mesas-tablero) sin ninguna indicación concreta de cómo y dónde hacerlo. Al ser una práctica habitual en los talleres de diseño, los estudiantes ya han adquirido este hábito (excepto los estudiantes ingresantes), por lo tanto la acción no requiere de muchas indicaciones. Pero, a pesar de esto, dicha acción nunca se da de manera espontánea. Si bien los estudiantes ya conocen la metodología de trabajo y los momentos que estructura cada cátedra, sólo enchinchan a partir de la solicitud del docente.

Respecto a los criterios para colgar, en los casos que se indique, suelen referirse a cuestiones más operativas que didácticas. En algunos casos, se pide que cuelguen agrupados por grupo docente o por temáticas, pero generalmente predomina la colgada sin criterios explicitados.

Por otro lado, respecto a la movilidad —o no— del panel durante la corrección, predomina lo estático frente a los cambios y/o modificaciones sobre tal disposi-

³⁸ No hemos encontrado hasta el momento, dentro del campo de la enseñanza de las disciplinas proyectuales, desarrollos que aborden la relación sintáctica entre lo expuesto. Sí existen trabajos, acerca de la relación entre sujetos (docentes y estudiantes) mediada por el proyecto en el contexto de las correcciones y/o evaluaciones grupales que se llevan a cabo en los talleres de diseño (Algunas de ellas referenciadas en el presente trabajo).

ción. En un ínfimo porcentaje, una vez colgada —y analizada— la totalidad de trabajos, el docente plantea un reordenamiento bajo algún criterio puntual, que haya surgido en la etapa de análisis de lo expuesto o de manera espontánea, y que quizás le sea de utilidad tanto para organizar y coordinar la devolución como para movilizar a los estudiantes. En estos casos, a diferencia de lo que sucede en general, sí se evidencia cierta intención didáctica.

D6: En nuestro taller hubo momentos donde hemos hecho algunas modificaciones, como por ejemplo, colgar los trabajos en distintas paredes, o hacer descolgar una parte y que la cuelguen en otra, o sea que haya una interacción entre los alumnos, no solamente de que estén sentados como espectadores si no de que puedan intervenir en el momento de la devolución... que realmente funcione, no solo como un panel de exhibición sino que al menos pueda pensarse como una herramienta didáctica. Me parece que sería interesante seguir explorando otras posibilidades, creo que hay un montón de posibilidades, como te digo, de inspiración y que se pueda dar dentro de los grupos, de los alumnos, etc. utilizando el campo visual.

Otros cambios mínimos sobre el panel se deben a cuestiones que surgen del propio devenir de la *enchinchada*: descolgar un trabajo o una parte para mostrarlo más de cerca y/o para mostrar algún detalle puntual, para compararlo con otro trabajo que se encuentre en una posición alejada del mismo, o porque se necesite el lugar para colgar otro (en carácter de modelo), entre otras cuestiones similares. Independientemente de esos pequeños cambios o movi­lidades, el panel expuesto permanece presente durante toda la corrección. El *deschinchado*³⁹ —individual o general— de los trabajos solo se produce una vez finalizada la corrección.

Relación proyecto-proyecto

Para analizar esta relación entre los trabajos expuestos, recuperamos algunas categorías teóricas referidas a nuestra disciplina, particularmente al género afiche, que nos permitan comprender la naturaleza de dicha sintaxis y cómo esto puede influir de manera didáctica en la corrección y particularmente en la

³⁹ Acción contraria a *enchinchar*. Consiste en despegar los trabajos y descomponer el panel visual resultante.

intervención sobre el proyecto a partir de la identificación de aciertos y desaciertos.

La finalización de la colgada de los trabajos da inicio a la corrección propiamente dicha, en base al panel resultante de la acción de enchinar. Esta configuración espacial es la *fotografía* que representa una instancia concreta del proceso proyectual. Dicha *instantánea* permite ver —o muestra— el estadio general en que se encuentra el proyecto. Esta imagen resultante es subjetiva e incompleta. Incompleta en múltiples sentidos: porque sólo es una prefiguración parcial del proyecto, porque no es representativa de la totalidad de los estudiantes ni de la multiplicidad de soluciones posibles, porque le falta aún el complemento verbal por parte de los estudiantes —que argumentarán qué es lo que quisieron decir y hacer a través de esa gráfica expuesta— y porque todavía no tiene la mirada de los sujetos interesados en la misma.

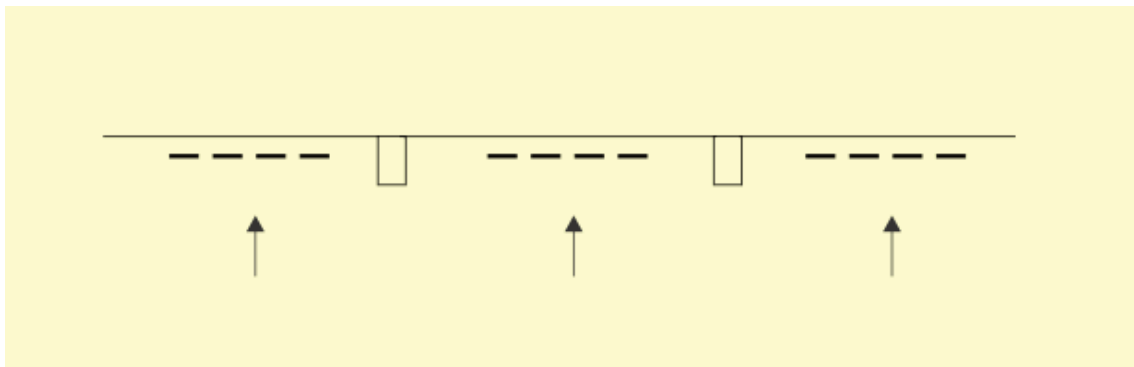
En esa yuxtaposición casi aleatoria de proyectos, cada uno de ellos compite por la atención —y validación— de docentes y estudiantes. En ese sentido, los proyectos expuestos son «visualmente agresivos» (en términos de Sontag) porque surgen en el contexto de otros proyectos. En esta *competencia* visual radica, en principio, lo relevante de la sintaxis del panel de exposición.

La yuxtaposición de los trabajos activa la comparación entre los mismos, y en esa comparación —de semejanzas y diferencias— docentes y estudiantes se detienen en algunos proyectos que, en una primera observación, captan su atención, ya sea por su escala, el nivel de representación o su posición en el panel, entre otros factores. Luego de una mirada más profunda y analítica de esos trabajos, el docente identificará errores, aciertos, regularidades, contradicciones, indefiniciones o incongruencias, recurrencias de ideas o similitudes con otros trabajos expuestos o con referentes. Esto, entre otras cuestiones, hará que dichos trabajos sean seleccionados —o no— como modelos o ejemplos sobre los cuales hablar en el desarrollo de la corrección.

D1: Nosotros también trabajamos sobre modelos. O sea, mostramos una especie de “canon” y mostramos a partir de eso qué cosas consideramos correctas, adecuadas o erróneas, que surgen de la relación de prefiguraciones que conforman la enchinada.

Para el estudiante es muy posible que esos trabajos se conviertan en parte de su registro y, luego de la corrección y de la validación docente, como fuente de inspiración y/o imitación.

Por lo tanto, la sintaxis entre los proyectos expuestos, como parte de un panel visual, posibilitan la comparación, y a través de esta, la identificación de aciertos y errores. Pero hay casos en que dicha comparación se ve dificultada por la discontinuidad del panel expositor. Algunos de esos casos se relacionan directamente con lo ya desarrollado al comienzo, en relación a la ampliación del espacio expositor a causa del volumen de lo expuesto. En estos casos, se conforman varios paneles de exposición, con relaciones sintácticas diferentes dentro de cada uno y en la totalidad, en los cuales se ve fragmentada la visión de lo expuesto y alterada la proximidad entre los proyectos de los distintos espacios. Dicha fragmentación de la visión no sólo sucede en los paneles que se forman en distintas paredes o espacios expositores, sino también dentro un mismo espacio o pared, debido por lo general a la existencia de columnas u otros elementos arquitectónicos.



Esquema 16 | Discontinuidad panel de exposición. Fuente: Elaboración propia basado en información relevada en las observaciones. Imagen: Elaboración propia.

4.4. Registro

4.4.1. Registro del docente

Si consideramos a la *enchinchada* como una estrategia didáctica de evaluación formativa, es decir, de evaluación continua del proceso proyectual, el registro de la misma recuperaría información relevante y necesaria para tal evaluación. Dicha información puede obtenerse a través de los registros que realice el docente, pero también mediante los registros que realiza el estudiante en las sucesivas correcciones del proceso.

En las observaciones realizadas y en las afirmaciones de los docentes se evidencia, en un alto porcentaje, que en los talleres de diseño de ambas cátedras no son habituales las prácticas de registro y/o la utilización de instrumentos de registro y evaluación, por parte del docente, durante las correcciones grupales. Si bien coinciden que puede ser útil como material pedagógico, arguyen que llevaría un tiempo que por lo general no se tiene ya que la acción de registrar coincidiría simultáneamente con las interacciones didácticas que se llevan a cabo entre los sujetos en torno a los proyectos expuestos. Es decir, se tornaría complicado registrar y corregir a la vez.

En los casos que se realiza algún tipo de registro, éste no es con un propósito definido, no se planifica ni se hace de forma sistematizada. En la mayoría de los casos, son registros fotográficos que documentan momentos de la clase, los cuales luego suelen ser utilizados en presentaciones para muestras de fin de año, comunicaciones en congresos y/u otras actividades académicas, pero no como información con fines evaluativos.

D2: Para ese registro necesitas mucho tiempo y tener uno o dos pasantes que [...] colaboren con ese registro, porque vos como docente estás hablando y no podés en simultáneo tomar notas.

D14: Hay un registro fotográfico pero que es como más circunstancial, se hace a veces dependiendo del momento del trabajo y eso se usa después como material para explicar el trabajo práctico [...].

D12: Yo personalmente siempre tomo fotos, siempre hago fotos, al menos una por clase [...] En el momento no lo hago con algún objetivo en particular [...] Siempre prefiero tener un registro por las dudas (...) aunque sea para una ponencia [...] para mi formación en investigación.

D6: *Se hacen a veces registros. Todos los años les pido a los pasantes que tomen fotos de los diferentes momentos [...]. Las fotos después se utilizan para hacer algún video de síntesis del taller, etc.*

D7: *No siempre, pero casi siempre hago registros generales de la enchinchada, a través de fotos o videos y los subo a las redes sociales [...] más que nada para generar movimiento.*

D11: *Se realizan registros fotográficos, aunque no en todas las clases. La intención es relevar la clase.*

D5: *Si hay registro, es más bien para registrar el momento (...), es sólo la foto del momento.*

Sólo dos docentes entrevistados manifiestan que llevan a cabo un registro fotográfico con el objetivo que les sea útil como insumo para la evaluación (final):

D9: *En algunas ocasiones los alumnos que se desempeñan como pasantes realizan un registro fotográfico de los proyectos presentados para luego tenerlo como referencia para la corrección definitiva de los proyectos.*

D8: *Realizo registros fotográficos para archivo y para documentar el proceso (y tenerlo a mano para su evaluación).*

Además de los registros fotográficos, suelen realizarse registros con un carácter *administrativo*, es decir, mediante el uso de grillas, fichas, cuadros de doble entrada y anotaciones que permiten tanto el control de las entregas parciales o *colgadas*, como así también tildar o marcar en relación a categorías de evaluación y/o nombre del estudiante:

D12: *Usamos planillas de Excel, donde vamos haciendo el seguimiento [...] nos sirve a nosotros como para ir viendo qué hizo, qué realizó, y qué no realizó cada alumno.*

D2: *Hacíamos un registro exhaustivo de las enchinchadas, de cada una de las correcciones, usando grillas, anotaciones, tomando fotografías y haciendo fichas de seguimiento de cada uno de los alumnos.*

D1: *yo creo que probablemente deben hacerlo (haciendo referencia a los jefes de trabajos prácticos), o sea, anotan algo, no creo que sea un registro archivístico sino una crucecita, o una tilde, o un más o un menos al lado de un nombre.*

Este registro administrativo a veces se complementa con el uso de algunos instrumentos de evaluación (por lo general, rúbricas o símil rúbricas), tanto en instancias parciales del proceso como en la evaluación final:

D3: *Durante mi recorrido por el taller empecé a armar unas grillas, a modo de rúbricas, es decir, un sistema de rúbricas pero incluyendo la calificación, no solo lo conceptual. Estas rúbricas están construidas ad hoc para cada trabajo práctico (...) El ejercicio justamente que permite la rúbrica es forzar-se a observar en cada instancia del proceso un aspecto en particular, por ejemplo, en esta instancia evaluamos jerarquías de información, y no otro aspecto.*

La memoria como registro intangible

En la mayoría de los casos, en los que no sea habitual la práctica de registrar, que sea una mera cuestión administrativa o que, por el contrario, sea inexistente, los docentes recurren a la memoria como estrategia que les permite rememorar aspectos del proceso, volver sobre particularidades de las enchinchadas y sobre el recorrido realizado por los estudiantes para la realización del proyecto. En todos esos casos, la memoria suele ser la única fuente de registro:

D1: *Es inevitable que no haya registros, pero esos registros son la memoria docente y de los alumnos, del tipo: ah sí, ésta es la que el otro día dijo tal cosa [...] La memoria tiene siempre algo que decir de la práctica cotidiana.*

D5: *Normalmente cada docente va recordando todo el proceso, entonces tiene como bastante presente lo que fue sucediendo y, por lo tanto, no le hace falta tener esa enchinchada documentada o registrada.*

D14: *Entonces el registro que nos funciona, y que es como mucho más informal, es el de la memoria. Sin embargo, si se tiene en cuenta la cantidad de alumnos, no es absolutamente exhaustivo. A mí me pasa, por ejemplo, en otra universidad, donde tengo muchos menos alumnos, que tengo la posibi-*

lidad de retener mucho más en la cabeza lo que han ido presentando, lo que hemos ido diciendo en las correcciones.

El «proceso físico» como registro tangible

Como complemento de la memoria como registro —y a veces como opción—, está lo que denominamos en este trabajo «proceso físico». En los talleres de diseño, se le suele solicitar a los estudiantes, como modalidad de entrega, que junto con el *arte final* (producto o resultado final del proceso proyectual) se adjunte una síntesis o selección de los avances (bocetos) presentados en las enchinchadas. Esta selección, que recupera de alguna manera las instancias del proceso, puede ser pautada por los docentes o estar librada al criterio de los estudiantes. Independientemente de esto, en los talleres en los que se lo solicita tiene carácter de obligatoriedad y complementariedad con el *arte final*.

Entre los docentes y los estudiantes consultados existen múltiples y diferentes concepciones en torno a este material (en principio, pedagógico). Un gran porcentaje considera al mismo como el principal registro tangible de las enchinchadas, y por ende, del proceso proyectual:

D1: [...] en mi cátedra se entrega el proceso. Cuando alguien entrega sin proceso se considera que ese trabajo está incompleto. Por eso tiene tanto valor [...] La entrega consiste en el producto final pero también en todo el proceso, que es lo que permite reconstruir eso de: ah mirá, fue por acá después se desvió pero volvió, retomó, etc. Cuando se entrega el proceso, ese es el registro. El proceso es el registro.

Esta afirmación es representativa del sentido que generalmente se le otorga a ese documento que actúa como registro tangible del proceso proyectual, pero también explicita que la función de ese registro es sólo como instrumento de consulta y definición para la evaluación del producto final y no como un material que permita al docente saber cuándo y cómo intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno.

D1: Cuando tenés una duda sobre el producto final decís: pará, pará, a ver... ¿Cómo llegó este pibe, esta piba hasta acá?

Por el contrario, desde una concepción diferente y compartida minoritariamente, uno de los docentes, ante la pregunta de si en su cátedra se entrega el proceso junto al arte final, expone:

D3: No, no le encuentro sentido. ¿Para qué serviría? Si como docente hiciste el seguimiento de todo el proceso, con todas las herramientas y modalidades necesarias, con eso ya alcanzaría. ¿Para qué serviría lo otro? ¿Qué verías ahí? Ahora, en el caso de los alumnos «paracaidistas» que te aparecen con el trabajo recién en la entrega, que se quedaron [...] sin participar de las clases y las correcciones, en ese caso si sería útil pedirle que reúna todo lo que hizo para llegar al resultado final. Sería el único caso en que justificaría la entrega de ese proceso, como lo llaman ustedes, físico.

En consonancia con la primera parte de la cita anterior, en la que se rescata el seguimiento y registro durante el desarrollo del proyecto, el D2 comenta:

[...] nosotros les pedimos que traigan el proceso clase a clase, es decir, los avances anteriores para que durante la enchinchada podamos comparar con la instancia anterior, ver si avanzó o si tiene que volver a otra instancia. Y eso, de alguna manera, sustituye al registro. Por eso, el proceso también es la herramienta de seguimiento.

En relación a lo planteado podemos identificar dos concepciones. Por un lado, la que considera al documento o *proceso físico* como el registro del proceso proyectual que será adjuntado en la entrega final con el resultado del proyecto. En la misma, este registro es imprescindible y actúa como ayuda memoria o comprobación en instancias de evaluación final. Por otro lado, la que considera innecesario dicho documento físico, ya que lo importante es el seguimiento que se haga del proceso durante el transcurrir de ese proceso. Esto la acerca a una concepción que considera a los avances o entregas parciales como información o insumo para una evaluación continua y dinámica, es decir, centrada en el proceso mismo. Ambas concepciones son coincidentes, en cierta medida, con los sentidos que le otorgan los estudiantes:

E16: Además del trabajo, siempre nos piden que entreguemos el proceso del trabajo, ordenado y en una carpeta o dentro de un sobre [...] Creo que lo consideran más cuando el proceso es ... no sé cómo decirlo... más abundante

o con más cosas para mostrar. Aparte no te reciben la entrega si no entregás el proceso.

E12: Pedir que se entregue el proceso junto al arte final no está mal, pero no sé qué tanto refleja el real proceso que uno realiza.

E2: Particularmente siempre entregué muy mal los procesos, o sea, [...] agarraba todas las hojas y los bocetos que me parecían más relevantes, los abrochaba, los metía dentro de un sobre y listo [...] Yo decía: esto total ni lo van a ver, aunque a mí sí me servía ver la comparativa de cómo arranqué hasta cómo había terminado.

E6: Para mí es fundamental que se entregue el proceso, por una cuestión de que no se puede evaluar sólo confiando en la memoria.

Esos testimonios, si bien se asemejan a la idea que tienen los docentes sobre el *proceso físico*, permiten ver además que los estudiantes no siempre construyen ese documento de manera consciente, quizás porque descreen del verdadero uso que hacen los docentes del mismo, o porque desconocen su utilidad como instrumento de recapitulación y autoevaluación. Pero lo más relevante es que, a diferencia de lo que sucede con los docentes, recurrir solo a la memoria como registro no es una práctica habitual en los estudiantes.

4.4.1. Registro del estudiante

A diferencia de lo que sucede con los docentes, los estudiantes tienen como práctica habitual registrar lo que sucede en las *enchinchadas* y en las intervenciones que hacen los docentes sobre los proyectos. Casi la totalidad de los estudiantes entrevistados realizan algún tipo de registro durante las *enchinchadas* o posterior a ellas. El principal objetivo radica en poder recordar, en instancias de trabajo individual y ya fuera del taller, observaciones que se hayan hecho sobre los trabajos expuestos, ya sea sobre el propio o sobre el de sus compañeros. Para ello recurren a anotaciones en un cuaderno, al registro fotográfico y una vez descolgados o *deschinchados* los trabajos, a anotaciones y esquematizaciones sobre el mismo:

E3: Siempre tomé notas de toodos los trabajos de mis compañeros [...] También suelo dibujar esquemas o gráficos que me ayuden a visualizar la

corrección que me dan [...] para no olvidarme. Después de despegar la enchinchada suelo rayar el proceso para indicar las cosas a corregir.

E11: Por lo general tomo notas, boceto o escribo ideas que se me ocurren en el momento por las correcciones que se realizan y tomo fotos de explicaciones de los profesores.

E5: Tomaba notas, sí, fundamental para registrar y no olvidar lo que tenía que corregir, o para plasmar ideas que surgían en ese cotejo creativo.

E6: [...] para mí el uso del cuaderno de notas es fundamental, porque es imposible recordar todo lo que se habla en una enchinchada considerando que son muchos los que hablan y entonces en el cuaderno podés ir rescatando lo más importante.

E8: [...] en las enchinchadas también anoto correcciones que les hacen a otros (a veces me es útil apuntar su nombre e incluso el nombre del docente que lo dijo) Realizo algunos esquemas, pero principalmente registro mediante palabras. En la virtualidad sí tomaba capturas de pantalla tanto de ejemplos buenos y malos que luego revisaba al ponerme a trabajar.

E1: [...] yo bocetaba sobre lo que había llevado y anotaba algunas cuestiones que de otros trabajos estaban bien y me parecían convenientes para tener en cuenta. Las recuperaba mediante el boceto y la escritura. Pero sacar fotos, no.

En base a lo observado, algunos estudiantes recurren además a otros tipos de registro: notas de voz, videos cortos a través del teléfono celular y consultas en la web, en simultáneo a lo que se está hablando o haciendo referencia en la *enchinchada*. Este hábito de registrar la mayor información posible, en contraposición al hábito que no tiene el docente, quizás radica en la necesidad y utilidad de esa información para la corrección y formulación de los próximos avances del proyecto.

El registro de los trabajos de sus pares reafirma lo que planteábamos en el apartado de las interacciones didácticas acerca de la débil interacción del estudiante con sus compañeros pero no así con el trabajo de sus compañeros.

Por otro lado, el estudiante puede recuperar en sus bocetos huellas de la interacción con el docente durante las enchinchadas. Esto es común en los casos en

los que el docente utiliza el lenguaje de la gráfica —y no sólo el de la palabra— para marcar, esquematizar, dibujar y/o visualizar⁴⁰ sus observaciones sobre el proyecto del alumno. Esas marcas tangibles, a modo de nuevas capas de información sobre la base del proyecto, y la materialización de lo que podríamos considerar como una nueva interacción *gráfica sobre gráfica*, se convierten también en registros para el estudiante. Es decir, las *huellas visuales* que quedan de las interacciones docente-estudiante.

4.5. Síntesis del análisis

El análisis de las *enchinchadas* observadas a través de estas cuatro categorías nos permitió ver con mayor profundidad las especificidades de nuestro objeto de estudio y las potencialidades y debilidades como estrategia didáctica de evaluación procesual. En este sentido, las interacciones didácticas entre los sujetos intervinientes son fundamentales para el desarrollo de la corrección, principalmente para la detección de errores y aciertos, que le permitan al docente ofrecer un *feed back* y un *feed forward* de calidad a los estudiantes. Es decir, que no se limite solo a marcar lo que el estudiante hizo sino a orientarlo, mediante el diálogo y la reflexión en la acción, sobre lo que debería hacer para mejorar su trabajo y avanzar en el proyecto.

El espacio en donde se llevan a cabo estas interacciones, permite generar diversas conformaciones espaciales entre los sujetos y su relación con ese espacio particular y con el proyecto. Esas conformaciones también influyen en la horizontalidad y/o verticalidad de las interacciones didácticas y en la dirección de la comunicación.

La sintaxis que se genera en el panel de exposición de los trabajos contribuye también a la identificación de regularidades y diferencias entre los proyectos. Dicha sintaxis, si fuera dirigida y planificada, podría convertirse en un eficaz instrumento didáctico. En relación a esto, identificar y planificar los distintos momentos de la *enchinchada* puede ser provechoso para que las cuestiones planteadas puedan desarrollarse de manera efectiva y en un tiempo adecuado.

⁴⁰ *Visualizar* en el sentido que le otorga Costa (1998): hacer visibles y comprensibles al ser humano, aspectos y fenómenos de la realidad que no son directamente accesibles al ojo y/o ni siquiera son de naturaleza visual.

La ausencia de registro de la *enchinchada* por parte del docente se contradice en parte con el carácter de la evaluación continua, la cual requiere recuperar información sobre la cual reflexionar para hacer intervenciones necesarias y convenientes. Sin reflexión sobre la práctica evaluativa, difícilmente se pueda guiar al estudiante en el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de soluciones para el problema proyectual que intenta resolver.

Conclusiones

Durante el desarrollo de nuestra investigación se intentó dar cuenta del valor pedagógico de la *enchinchada* y de sus potencialidades como estrategia didáctica de evaluación continua del proceso proyectual en el ámbito educativo de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL.

En este sentido sostenemos que la evaluación, en el contexto de los talleres de diseño, no debería centrarse solo en la instancia final —y en el producto o resultado final— sino además considerar (verdaderamente) los aprendizajes que construye el estudiante, de manera conjunta con el docente, en la resolución del proyecto. Este marcado interés en el producto deviene en que la evaluación del proyecto actúe solo como mera comprobación de resultados finales y no en su carácter continuo y dinámico, lo que permitiría al docente realizar intervenciones necesarias y convenientes para *andamiar* el aprendizaje de dicho proceso y *promover* de esa manera un *cambio cognitivo* en el estudiante (Celman, 1998). Consideramos además que dicho corrimiento hacia el producto se fundamenta en el conocimiento (o desconocimiento) que se tiene sobre el proceso proyectual. Es por medio de ese proceso proyectual —y no solo por su resultado— como se accede al saber disciplinar, ya que se enseña (y se aprende) a proyectar interviniendo sobre dicho proceso (Mazzeo y Romano, 2007). «Cuando un estudiante diseña un hospital, una camilla, un afiche, no está resolviendo un hospital, una camilla o un afiche: está aprendiendo a hacerlo bajo la tutela de un profesor» (Cravino, 2012).

En definitiva se trata que el estudiante se introduzca en el proceso de diseño con el objetivo de adquirir el tipo de experiencia que le permitirá aprender lo que significa diseñar, y que el docente lo oriente a reconocer cualidades de diseño a través de un modo particular de *aprender haciendo* (Schön, 1992).

En este marco se sitúa la *enchinchada*, como una de las modalidades de corrección continua y grupal dentro de los talleres de diseño. La misma se presenta —en teoría— como una puesta en común, como instancia de socialización de los avances del proyecto entre pares, como espacio democrático y de mucha interacción, en la cual docentes y estudiantes dirigen, en un trabajo conjunto, los

destinos del proyecto (Romano, 2015; Mazzeo y Romano, 2007; Guidalevich, 1999; Bertero, 2009).

Al alumbrar esta estrategia de evaluación canónica de las disciplinas proyectuales, en el contexto propuesto, pudimos indagar en los aspectos específicos que la constituyen y la definen y, a través de ellos, en los sentidos que le aportan los sujetos que participan de la misma.

Sobre la base de nuestro trabajo de campo construimos cuatro categorías de análisis que dan cuenta de los aspectos esenciales de la *enchinchada* como estrategia didáctica de evaluación formativa, teniendo en cuenta principalmente a los sujetos, a los objetos y a sus interrelaciones en relación al espacio y al tiempo. Estas son: *interacciones didácticas*; *administración del tiempo*, *sintaxis espacial* y *registro*.

En los resultados obtenidos, más allá que pudimos comprobar algunas de las características y potencialidades didácticas —que imaginariamente— la *enchinchada* posee, identificamos algunas particularidades del contexto tomado como referencia y consideramos además otros aspectos no explorados hasta el momento.

En cuanto a las *interacciones didácticas* e interrelaciones entre docentes y estudiantes en torno al proyecto, y a través de las variables propuestas, pudimos identificar que no siempre en las *enchinchadas* hay un predominio de lo dialógico. Si bien la intención de los docentes es priorizar la circulación de la palabra entre él y los estudiantes, esto no siempre sucede y por varios factores. De parte del estudiante, el nivel de la carrera en el que se encuentra, la timidez y el temor a la exposición frente a todo el taller o la consideración de que su trabajo no está a la altura de las circunstancias, influyen en su participación. De parte del docente, el uso casi exclusivo de la palabra suele deberse tanto a cuestiones pedagógicas y didácticas como a la decisión planificada o espontánea de centralizar en él dicho uso de la palabra.

Por otro lado, las interacciones entre docentes se caracterizan por la horizontalidad, tanto en la planificación como en la corrección propiamente dicha. Respecto a los comentarios que realizan, y a la relación entre dichos comentarios, estos suelen tener diferentes funciones (sin un predominio de algunas de ellas): de complementariedad, de redundancia y/o de contradicción. En relación a las interacciones estudiante-estudiante, durante la *enchinchada*, notamos que la misma es escasa y que es que más explícita la relación del estudiante con el trabajo del compañero, que con el compañero mismo.

Respecto a la *administración del tiempo* planteamos, en primer lugar, momentos de la *enchinchada* partiendo de categorías teóricas de la didáctica general en relación a los momentos de la clase. En segundo lugar, proponemos el concepto de *saturación temporal*, que describe una situación recurrente en las *enchinchadas* observadas, y que es consecuencia de una deficiente administración del tiempo por parte del docente, lo cual influye directamente en la duración de la corrección, generando un tiempo que podría considerarse *no pedagógico*.

En relación a la *sintaxis espacial*, comenzamos con una descripción del espacio taller destacando dimensiones, sectores, ubicaciones y mobiliario. A continuación dimos a conocer variantes en las conformaciones entre los sujetos participantes y el espacio. Identificamos cinco variantes que difieren respecto de la naturaleza y/o formato de los proyectos, del espacio expositor y del volumen de lo expuesto. Asimismo señalamos las potencialidades y debilidades de cada variante de conformación en relación a una mayor o menor verticalidad en las interacciones, al grado de participación de docentes y estudiantes, al grado de movilidad de los sujetos, a la dinámica de la corrección, y a la relación con lo expuesto.

En una tercera instancia explicitamos las distintas posibilidades de ampliación del espacio expositor debido al volumen de la producción *enchinchada* o *colgada*. En base a esto pudimos destacar cómo diferentes variantes del espacio expositor permiten diferentes modos de observación de la exposición y la movilidad de las conformaciones espaciales. Por último, nos propusimos indagar en la sintaxis de lo expuesto. En principio describimos la conformación del panel o campo visual que se construye a través de lo *enchinchado* y seguido a esto esbozamos unas primeras aproximaciones para pensar la relación *proyecto-proyecto*. Debido a la ausencia de desarrollos teóricos sobre el tema, recurrimos a los planteos que realizan Sontag (2001) y Chaves (1989) en relación al género Afiche. Desde esta base, planteamos que en esa competencia visual que se da entre los proyectos del panel, la sintaxis activa la comparación, y esta podría facilitar la identificación de aciertos y errores. Asimismo, el panel de exposición puede convertirse para el estudiante en una fuente de inspiración y/o de imitación para su proyecto.

Consideramos que esta aproximación a la relación *proyecto-proyecto* junto a la propuesta del concepto *saturación temporal* se convierten en los aportes más significativos de nuestro trabajo. En primer lugar, porque cubren una vacancia

teórica y, en segundo lugar, porque dejan una puerta abierta para seguir indagando en estas cuestiones.

Por otro lado, en relación al *registro*, distinguimos dos tipos: el que realiza el docente y el registro que lleva a cabo el estudiante. En el primer caso, explicamos que el registro no es muy habitual y cuando se realiza solo se reduce a un registro fotográfico o administrativo que por lo general no posee intención didáctica. Sin embargo, el registro que predomina es el ejercicio de la *memoria*. Sucede lo opuesto con el estudiante, que sin confiar tanto en dicha memoria, recurre a todo tipo de registro para recuperarlo luego en instancias de trabajo individual, ya fuera del taller.

Para concluir, y en base a lo expuesto, consideramos que la *enchinchada* se constituye como una verdadera estrategia didáctica para la evaluación de procesos. Sin embargo, el carácter didáctico muchas veces se desdibuja cuando en la práctica se evidencia que el uso que se hace de ella tiene más que ver con la tradición, y con una manera naturalizada de corrección proyectual, que con una estrategia evaluativa de carácter formativo. A su vez, consideramos que la modalidad de corrección por *enchinchada* debería centrarse más en el proceso que en el producto en proceso o conformación, teniendo en cuenta que el objetivo de la misma es guiar los avances del proceso del proyecto y evaluar los aprendizajes que el estudiante construye durante el desarrollo de dicho proceso proyectual. Creemos que el desafío está en saltar ese obstáculo para lograr, mediante la *enchinchada*, «una evaluación que pueda pensarse, que pueda significar ser una herramienta de aprendizaje —para quien enseña y para quien aprende—. Que provoque procesos de reflexión, comprensión y mejora en quienes participan de ella. Que sea una evaluación holística y no atomizada, que sea procesual, que sea democrática y que sea auténtica» (Celman, 2018).

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M.** (1996). *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Álvarez Méndez, J. M.** (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M.** (2010). El curriculum como marco de referencia para la evaluación educativa. *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata
- Ander-Egg, E.** (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R., Cappelletti, G.** (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., González, C.** (2013). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Astolfi, P.** (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.
- Badella, M. L.** (2021). Incorporación de las TIC en las disciplinas proyectuales en FADU-UNL. Desafíos para su inclusión genuina en la enseñanza del Diseño de comunicaciones visuales [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. <https://hdl.handle.net/11185/6284>
- Bain, K.** (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Belluccia, R.** (2007). *Diseño gráfico y su enseñanza: ilusiones y desengaños*. Buenos Aires: Paidós
- Bertero, C.** (2009). *La enseñanza de la arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- Betervide, R., García, S., Saldaña, S.** (2009). Vinculación entre modos de interacción grupal y configuraciones espaciales. *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Borsotti, C.** (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Madrid: Miño & Dávila Editores.
- Bortolotto, L.** (2018). La enseñanza proyectual. Aproximaciones a la creatividad e innovación como aspectos característicos del pensamiento proyectual. *Arquisur Revista*, Vol. 8, núm. 14, pp. 85-95.
- Brousseau, G.** (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zorzal.
- Bruner, J.** (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. (comp. Linaza, J.) Madrid: Alianza Editorial
- Burbules, N.** (1999). *Diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A.** (16-17 de agosto de 2018). *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza orientada a la creatividad*. Primeras Jornadas de Formación Docente «Formar FADU». CABA: FADU-UBA [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=ZQ0eMJ8u_4Q&t=1094s
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E.; Palou de Maté, M.** (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós E.
- Celman, S.** (16-17 de agosto de 2018). *Evaluación de los aprendizajes universitarios en cursos numerosos. Ideas para un debate*. Primeras Jornadas de Formación Docente «Formar FADU». CABA: FADU-UBA [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=dJAxY8N-Xgs>
- Celman, S.** (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Celman, S.** (2013). El complejo caso de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas construidas. *Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. Entre Ríos: Eduner

- Chaves, N.** (1989). Pequeña teoría del cartel. *Revista Tipográfica* n° 8, pp. 4-7.
<https://www.revistatipografica.com/1989/08/01/tpg-8/>
- Chevallard, Y.** (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cid Sabucedo, A.** (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Una perspectiva holística. *Enseñanza*, núm. 19, pp. 181-208.
- Coppo, A.** (2019). Estrategias de enseñanza del diseño para una nueva generación. El rol docente y el vínculo con el estudiante en el marco de las TIC'S. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, Año 21, núm. 84, pp. 53-67.
- Costa, J.** (1998). *La esquemática. Visualizar la información*. Barcelona: Paidós.
- Cravino, A.** (2012). *Enseñanza de arquitectura. Una aproximación histórica: 1901-1955: La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires: Nobuko
- Di Legge, E., Frigerio, M., Souto, R.** (2009). Hábitat y ficción. Pedagogía del proyecto y la didáctica grupal. *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Díaz Barriga, A.** (1997). *Didáctica y curriculum. Articulaciones en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, F.** (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill
- Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G.** (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Dondis, D.** (2017). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: G.G. Diseño
- Edelstein, G.** (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Eisner, E.** (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Filpe, M.; Guitelman, S.; Vilaltella, P.** (2006). Hacer, pensar otro taller. *Arte e investigación*. Año 10, núm. 5, pp. 49-54.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19231>

- Fiorito, M.** (Comp.)(2009). *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Forero, A.** (2008). Interacción y discurso en la clase de Matemáticas. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 3, pp. 787-806.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/314092>
- Frigerio, M.; Bossero, V.** (2008). *La enseñanza de lo proyectual, una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.
- Frigerio, M.; Pescio, S.; Piatelli, L.** (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño: reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU*. Buenos Aires: Nobuko.
- Galán, B.** (2018). Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad. La dimensión ideológica de la enseñanza del Diseño. *Cuaderno del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* núm. 67, año XVIII, pp. 63-111.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=659&id_articulo=13879
- Guevara Álvarez, O.** (2013). Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/handle/10803/116191?show=full>
- Guidalevich, V.** (2009). La evaluación como posibilidad de volver visible lo invisible... *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Hamodi, C., López Pastor, V., López Pastor, A.** (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM, vol. 146 XXXVII, núm. 147, pp. 146-161.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&nrm=iso
- Jackson, Ph.** (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jackson, Ph.** (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

- Jakobson, R.** (1985). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Planeta.
- Juani, G.; Bergero, D.; Gorodischer, H.** (2016). Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el Taller de Diseño III. *Actas de Diseño.* Vol.21.pp. 247-250.
- Juani, G.; Torres Luyo, S.** (2018). Jugar y aprender. Dispositivos lúdico-pedagógicos para la promoción de la Soberanía Alimentaria. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.* Año XIX. Vol. 33, pp. 207-210. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/
- Ledesma, M.** (2003). *El diseño gráfico, una voz pública (De la comunicación visual en la era del individualismo).* Buenos Aires: Argonauta.
- Ledesma, M.** (2004). ¿Oficio, profesión, disciplina? *Revista Polis. Edición especial,* pp. 24-27.
- Ledesma, M.** (2010). La Licenciatura en Comunicación Visual: espacio propicio para el debate. *Revista Polis,* Año 13, núm. 12, pp. 70-71.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
- López, M.** (2012). Lo visible y lo enunciable: Texto verbal e imagen, lenguajes del Diseño Gráfico. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Argentina. http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=aaqtesis&cl=CL1&d=HWA_5687
- Lyons, N.** (comp.)(1998). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Macagno, G., Peralta, S.** (2013). Lo evaluable del proyecto. *Arquisur Revista,* Vol. 3, núm. 4, pp. 202-2017.
- Mancovsky, V.** (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase.* Buenos Aires: Paidós.
- Martinic, S., Villalta, M.** (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos,* vol. XXXVII, núm. 147, pp. 28-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100003

- Mazzeo, C.** (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Infinito.
- Mazzeo, C.; Romano, A. M.** (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior.* Buenos Aires, Nobuko.
- Musci, M., Brenlla, M.** (2017). La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje: Recorrido conceptual y perspectivas de desarrollo. *Investigaciones en Psicología*. Año 22, núm. 1, pp. 45-56.
https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio22_1/evaluacion_dinamica.pdf
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M.** (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación.* Madrid: Morata
- Paganini, A., Bianchi, A., Granero, A.** (2014). La Enchinchada Digital: Una Propuesta de Innovación Mediada con Tecnologías para el Enriquecimiento del Tradicional Recurso de Enseñanza de las Disciplinas Proyectuales. *XVIII Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics - SIGraDi: Design in Freedom*, Vol. 1, núm. 8, pp. 209-212.
<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/la-enchinchada-digital-una-propuesta-de-innovacin-mediada-con-tecnologas-para-el-enriquecimiento-del-tradicional-recurso-de-enseanza-de-las-disciplinas-proyectuales-14256>
- Pérez Miranda, M.** (2005). *Uso de la rúbrica como técnica de Assessment.* Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto de Ponce.
<http://ponce.inter.edu/wpcontent/uploads/documentos/assessment/UsorubricascomotecnicaAssessment.pdf>
- Pérez Pueyo, Á., Julián Clemente, J., López Pastor, V.** (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P.** (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes.* Buenos Aires: Colihue.

- Rapattoni, D.** (2016). Modalidad Enchinchada. Apostando a la evaluación como herramienta de conocimiento. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XVII. Vol. 27. pp. 13-15
- Rodríguez, L.** (2018). La evaluación formativa: Aportes para su instrumentación en los talleres de Arquitectura. *Arquisur Revista*, Vol. 8, núm. 14, pp. 96-111.
- Romano, A. M.** (2015). *Conocimiento y práctica proyectual. Un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender*. Buenos Aires, Ed. Infinito.
- Romano, A. M.; Mazzeo, C.** (2009). La evaluación en las disciplinas proyectuales. *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Sontag, S.** (2001). El afiche: publicidad, arte, instrumento político, mercancía. *Fundamentos del diseño gráfico*. Buenos Aires: Infinito.
- Taba, H.** (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S., Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Wengrowicz, A.** (2013). La enchinchada como experiencia de aprendizaje en la evaluación. *Congreso en Docencia Universitaria*. Argentina. UBA.
- Wengrowicz, A.** (2017). La enchinchada grupal como experiencia de aprendizaje en la evaluación. *Enfoques en la Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Posgrado FADU-UBA.
- Zanabria, C.** (2012). Evaluación de los aprendizajes: Prácticas y Creencias de los docentes del área matemática de la FCE de la UNL. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Sitios web Consultados

DiSUR: <https://disur.edu.ar/>

FADU-UBA: <https://www.fadu.uba.ar/>

FADU-UNL: <https://www.fadu.unl.edu.ar/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: <https://dle.rae.es/>

SIGraDi, Publicaciones: <https://www.sigradi.org/publicaciones/#proceedings>

Universidad de Palermo (UP), Publicaciones DC:

https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/

Anexo

A.1. Entrevistas

A.2. Síntesis protocolos de observación

A1. ENTREVISTAS

Entrevistas a Profesores Titulares y Adjuntos

Docente 1 (D1)

1. ¿Cuál es su postura u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? ¿Qué lugar ocupa la misma en la propuesta pedagógica de su cátedra?

El problema de la evaluación es un problema que tiene que ver más que con la disciplina, o con la cuestión pedagógica, con lo institucional. Nosotros estamos en una institución que es pública, que depende de un Ministerio y que tiene una serie de formalidades que imponen un determinado comportamiento. Desde otra perspectiva, sino fuera una universidad pública, masiva y gratuita, las evaluaciones serían, mejor dicho debieran ser un poco más flexibles porque no todo el mundo madura en el mismo momento. Nosotros tendemos a homogeneizar a todo el alumnado, es decir; todos al mismo tiempo tienen que llegar hasta acá, todos al mismo tiempo tienen que producir esto y todos al mismo tiempo tienen que llegar a tal nivel, y el que no llegó hasta ahí tiene que recursar. Yo no sé si hay un sistema mejor, en principio no se me ocurre que lo haya, lo que sé que no es bueno; pero a la vez, desde el punto de vista de una institución pública, masiva y gratuita ¿cómo hacés para que funcione? Cuando vos además sos el intermediario entre la institución, la sociedad, el Ministerio y los alumnos, donde decís: yo digo que esta persona sabe lo necesario para hacer tal cosa, se vuelve un rol muy delicado... ser docente no es cualquier cosa, no es solamente un tipo que está formando a otro grupo de gente y que los está formando en términos de ciudadano universitario y de ciudadano a secas, y además sos un agente estatal (por que más que suene feo), pero en realidad sos un agente estatal, sos un tipo que intermedias entre la sociedad y el Estado y que garantizas que se ha producido un determinado aprendizaje. Es decir que la evaluación es una cosa inevitable, no puedes prescindir de ella. Lo que sí es cierto, que como se hace en la Universidad, es un poco injusta porque tiende a homogeneizar al alumnado en un proceso, no el proceso de ellos de aprendizaje, sino en un proceso que van haciendo (no me refiero al proceso que hacen para hacer un trabajo), que no puede ser el mismo para todos. Entonces, por un lado, pienso que tiene una faz un poco injusta y, por otro lado, me parece que no hay otra manera de hacerlo que no sea esa. Por lo cual cierto grado de flexibilidad siempre me parece deseable pero no al punto de que eso permita la arbitrariedad, que es el tema más espinoso de la evaluación. Es decir, hay un punto y se los he dicho a mis adjuntos y a mis JTP (y vos lo sabés): bueno esto júzguenlo ustedes, puede haber cierto grado de libertad pero no tanta como para que se transforme en una arbitrariedad, ese es el punto bisagra, nodal, de la flexibilidad, no transformarlo en una arbitrariedad del tipo: con este sí, con este no... ¿Por qué?, siempre tiene que haber un porqué, siempre tiene que haber una razón, tratando que sea coherente con los planteos de base que tiene la cátedra.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿el producto final, el proceso o ambos?

O la participación... Eso lo agrego yo, porque trato de que eso también esté contemplado. Hay una cosa que también producen las instituciones o la normativa de las instituciones. Una cosa es lo que yo digo que se hace y otra es lo que se hace, y no porque alguien me traicione, o por-

que haya mala voluntad o porque no haya control, es decir; un Profesor Titular cuando empieza su taller, forma un grupo y ese grupo va tomando a su manera, porque siempre se produce una traducción que no es la misma, cuando un grupo se forma, más o menos en la etapa fundacional hay una cierta comunión de intereses y de destinos y de valores que con el tiempo se va metamorfoseándose, inevitablemente. Uno como titular debe saber sostener esa metamorfosis hasta donde no violente alguno de los pilares básicos de lo que uno cree que se debe hacer. Las cosas van cambiando y yo no estoy acá para hacer policía de la cátedra, primero que no tengo la verdad absoluta, a pesar de ser el timonel debo marcar ciertas direcciones, pero bueno... Lo que ocurre real y efectivamente no puedo saberlo. Más o menos sí, quiero decir, no lo sé con exactitud, pero lo que yo creo que ocurre, lo que debiera ocurrir, lo que yo siempre he planteado, es que las dos cosas son iguales de importante. ¿Por qué digo esto? Porque existen otras propuestas pedagógicas, en otras cátedras de diseño; donde el proceso no se considera importante. Lo que también es una cuestión atendible. Ahora eso me parece que no contempla de lo que estábamos hablando de la formación universitaria. Si sos un profesional podés llegar a tus soluciones como te parezca, hay tantos planteos metodológicos, si bien todos se parecen, en los cuales se plantea una serie de pasos con retroalimentaciones que forman el proceso mediante el cual se llega a una solución final. Y las soluciones finales son todas distintas. Es decir que los procesos tienen un modo de ser... Yo digo que los procesos son como la pedagogía, después te voy a contar qué quiero decir con esto (quedó pendiente), pero como profesional podés llegar cómo te parezca, lo que importa es si el resultado final satisface las necesidades que se plantearon al principio, qué importa cómo se te ocurrió, si lo soñaste, etc. Eso vale entonces en términos de la profesionalidad para plantearse a los alumnos, pero un alumno no es, como bien dijo una vez Miguel Irigoyen en una charla que tuve con él y lo honro citándolo, un alumno no es un «diseñador en miniatura» y a mí me parece absolutamente acertado ese comentario, es decir, no es que ya sabe todo lo que hay que saber, que no necesita compartirlo, no necesita producir en grupo, no necesita mostrar nada, si no yo como docente te tiro la consigna, te enseño cómo se hace, te muestro ejemplos y después venís dentro de un mes. Esa no es la formación universitaria, que la Universidad de la Reforma argentina, pública, gratuita, y todas ventajas, beneficios y cualidades que tiene, quiere para un alumno. Creo que uno está formando, además de un profesional, un ciudadano universitario. Además y respecto a la evaluación, vos tenés que ver cómo hizo el alumno para llegar, de qué herramientas dispone, también con flexibilidad, pero tenés que enseñarle cómo suponés vos que se llega a un lugar determinado. Y evaluar cómo hizo ese recorrido. Porque si no, hasta del punto de vista más pueril, más doméstico, ni siquiera sabés si el tipo laboró o lo hizo él. Hasta para eso sirve el proceso, para ver que esa persona está cumpliendo con un determinado proceso de aprendizaje o de producción de saber, si no no tenés ningún control. Por eso el proceso para mí es imprescindible, desde la práctica profunda, desde la cuestión epistemológica, desde la cuestión pedagógica, desde la cuestión institucional, desde la cuestión de la evaluación, y hasta de la práctica cotidiana de ser alumno de una Facultad, es una cosa que debe existir, que se debe estimular y que participa de la evaluación, obviamente, casi en la misma medida que el arte final. Ahora ¿qué ocurre?, el problema está en los casos límite. Y los casos límite se resuelven con la experiencia que uno tiene. ¿A qué me refiero con casos límite? Casos límite es: proceso pésimo, trabajo brillante o proceso brillante, trabajo lamentable, bueno en esos casos uno tiene la obligación de sentarse con todo el equipo docente y preguntarnos ¿qué pasó acá? y ver qué tipo de evaluación hace uno en función de los antecedentes de los alumnos. ¿Cómo conocés a los alumnos si no hay proceso? Entonces decís, pará,

este tipo que hizo un proceso brillante ¿qué le pasó? Si bien la Universidad es masiva, por lo menos tener un mínimo conocimiento de qué pasó en esos casos para saber cómo evaluar. Ahora, son muy pocos los casos extremos, vos también lo sabés como JTP, no suelen darse estos casos que una parte de la evaluación es excelente y la otra es lamentable. Generalmente son intermedio y uno evalúa en función del intermedio. Vos sabés también que la evaluación en mis talleres por lo menos es, si está todo bien y se cumplió la consigna, el trabajo está aprobado, listo, aprobado seis. Y después tenés una serie de puntos que son más que el aprobado para premiar un proceso más intenso, una búsqueda más profunda, un resultado brillante, o sea una serie de premios que impone la nota. La nota tampoco es el mejor sistema. En ese sentido tengo que decir ese viejo dicho que «es como la Democracia, es mala pero es el mejor sistema que conocemos». O sea, tiene un montón de defectos y la evaluación también es un problema, ponerles puntos a una persona, ponerle números, ya se sabe que hay detrás de todo eso. Pero dado que nosotros somos una agencia estatal y dado que en nuestro país se ha impuesto una enseñanza universitaria gratuita, no hay otra manera de llevarlo adelante que no sea con la evaluación y el puntaje. Es decir que uno tiene casi diría tres grandes áreas en la evaluación, que no pesan exactamente lo mismo, pero bueno uno tiene el proceso, uno tiene el resultado final y la participación, o sea cuánto contribuyó ese alumno en el resultado y en la práctica cotidiana de los talleres. En el caso de la producción proyectual el alumno que contribuye al dictado de clases, que trae problemas, que los trae resueltos, que trae preguntas, que trae incógnitas, también tiene un valor en la evaluación. Porque estamos evaluando un alumno, un estudiante, no un diseñador en miniatura.

3. Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

Bueno eso lo aclaré muchas veces dando clases y aclarándoselo a los alumnos, que nuestro modo de producir saber es el dibujo. Por supuesto que hay procesos intelectuales, cognitivos, qué pasa en la cabeza de cada uno y además qué pasa con los modelos, nosotros también trabajamos sobre modelos. O sea, mostramos una suerte de canon, y mostramos a partir de eso qué cosas consideramos correctas, adecuadas o erróneas, que surgen de la relación de prefiguraciones que conforman la enchinchada. Lo que yo llamo el «patrimonio de la disciplina». En nuestra cátedra nos basamos en tres columnas: Teoría, Oficio y Cultura y dentro de Oficio yo incluyo eso del patrimonio de la disciplina, que es todo lo que se sabe hasta ahora, que no es poco, yo diría que es muchísimo. Con todo eso uno hace una cierta transferencia...los trabajos prácticos se piensan para que entre esa transferencia más el proceso interno que el estudiante hace produzca un cierto saber. Entonces a partir de ahí, tu pregunta apuntaba...me la podés repetir...

-Puntualmente, ¿cómo evaluás el proceso?

Ah, exacto. Entonces a partir de ahí uno empieza a ver cuánto usa de lo que vos planteaste, cuánto compromiso tiene con eso y sobre todo cuánto dibuja. Porque nuestra asignatura es proyectual, es decir, lo que se hace es pre figurar algo que luego va a ser producido industrialmente. Entonces esa prefiguración yo sólo la puedo ver si está materializada en un objeto paralelo, y ese objeto paralelo es un dibujo. Dicho del modo más elemental posible, por supuesto es un prototipo, a veces puede ser tridimensional, todo lo que vos quieras, pero es un dibujo. Entonces ese proceso se trata de eso, decir cómo articula el alumno en el cumplimiento cotidiano las consignas parciales, cómo va articulando mediante nuestra manera de producir saber (que no es hablando sino dibujando), un objeto determinado. Entonces ahí uno puede ir evaluando,

clase a clase, qué es lo que va ocurriendo con lo que uno vuelca, cómo lo articula el alumno con lo que él trae, más lo que produce como síntesis a partir de los dibujos. Si no, no hay nada. Por eso el proceso es tan importante, porque hay gente muy inteligente, por ejemplo, que puede tener un planteo teórico interesante (y que eso también es premiado), pero si eso no coagula en una articulación con un objeto paralelo que está dibujado y configurado y entonces no ocurrió nada. Ese es nuestro problema, nosotros necesitamos el proceso porque no es un problema de responder ciertas preguntas, teóricamente... Nosotros le hacemos ver que eso articuló y pudo producir una forma. Porque es el viejo tema de «las teorías no ayudan a diseñar». En el fondo sí que lo hacen porque te entrenan en el pensamiento abstracto pero digamos que un alumno no puede leer un libro sobre marcas y sobre cómo son las marcas y una vez terminada la lectura sigue tan en cero como antes. Hasta que no te ponés a dibujar, no hay manera de decir: pude producir una solución que termina siendo un objeto configurable de algún modo. Entonces corregir el proceso es ir viendo cuan fructífero ha sido ese recorrido.

-Respecto al proceso, pero puntualmente con el recorrido que hace cada alumno, suele pasar que algunos alumnos no presentan avances en las primeras correcciones y luego avanzado el proyecto, empiezan a aparecer ideas o resoluciones similares a las presentadas en el inicio del proceso. Es decir, alumnos que comienzan su proceso sobre búsquedas y construcciones hechas por otros... ¿qué opinión te merece eso?

Mirá, yo considero que cada alumno es responsable de su propia productividad. Me ha servido mucho para mi práctica docente, entender que nosotros no trabajamos con niños, trabajamos con adultos. Es decir, que ellos sabrán lo que hacen. Yo no puedo pretender controlar todos sus procesos, entonces inventar estrategias para que empiecen de entrada no tienen mucho sentido. Ellos ya saben dónde están y cómo quieren aprender. Yo como docente creo condiciones para que se produzca el saber, ahora si vos como alumno preferís ir de furgón de cola o atrás de los otros, y eso te resulta para llegar a un resultado, bueno, adelante. Ahora, que yo piense que podrías haber llegado mucho más lejos, es un problema mío, no del alumno. Yo no soy omnipotente, en el sentido de decidir cómo se aprende y cómo debe aprender cada uno. Cada uno tiene sus características personales. Si un alumno considera que con el 10% de sus capacidades le alcanzan para aprender y quiere hacerlo así... Yo puedo lamentarlo, decir qué lástima que este chico no se lanza primero, no trata de investigar, no propone, no indaga, etc. pero no puedo meterme con eso, es responsabilidad de él. Yo genero las condiciones para que él produzca saber... ¿Le resulta cómodo ir siempre detrás de los otros? Y bueno, que lo haga. Es su decisión, y es respetable.

4. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál es su objeto o cuál considera qué es la función principal o funciones principales?

Bueno, es lo que ya dijimos. Está un poco contenido en lo que dijimos antes. La enchinchada, bueno le decimos enchinchada pero puede ser alrededor de una mesa, a través de una pantalla, cualquiera sea la tecnología lo llamamos enchinchada. Que justamente es exhibir el proceso, compartirlo con los demás, tratar de poner en común que es lo está... La actitud proyectual es tan compleja porque sólo se puede recurrir a explicarla mediante un metalenguaje, es decir, uno habla de lo que hay hecho entonces ¿es lo que hiciste ese hablar? No. Entonces hay un primer momento que es una evaluación de cuál es ese objeto que el estudiante va a produciendo pero también es una puesta en común que sirve para que los demás piensen en otras alternati-

vas. Expone el pensamiento proyectual o prefigurativo frente a otros que no se les había ocurrido eso... Nos sirve a nosotros para ver otros caminos posibles, no saca también de nuestro lugar de comodidad de lo ya sabido, nos ayuda a pensar las cosas de otra manera, le sirve al propio alumno que está exponiendo para poder compartir y aclarar el mismo lo que quiso decir (y cuando digo decir no hablo de su hablar, sino hablo de otra habla, del habla del Dibujo). Entonces la enchinchada es imprescindible, no hay otra manera de enseñar que no sea con enchinchadas. Si no es lo que decía antes: les doy la consigna, váyanse y tráiganme el trabajo terminado y yo digo si está bien o está mal.

5. ¿Se realizan registros de las enchinchadas?

Me parece que no. A ver, es inevitable que no haya registros, pero esos registros son de memoria docente y de los alumnos, del tipo «ah sí, la otra vez vimos tal cosa». Me parece que la cátedra no ha hecho registros, en términos archivísticos, si te referís a eso. ¿Te referís a tener un archivo, un archivo documental, tener un patrimonio archivístico o te referís a otro tipo de registro?

-No, me refiero al registro que hacen los docentes durante las distintas enchinchadas que conforman el proceso de cada trabajo práctico.

No lo sé, no sé si lo hacen. O puede ser que alguno lo haga, yo creo que probablemente deben hacerlo, o sea anotan algo, no creo que sea un registro archivístico, sino una crucecita, o una tilde, o un más o un menos al lado de un nombre. Probablemente haya algo de esos tipo de registro sumado a un cierto ejercicio de la memoria del tipo «ah, ésta es la que el otro día dijo tal cosa». Pero yo como titular no he impuesto una modalidad de registro así en los términos que vos estás preguntándome.

-¿Cómo se recupera la información de esa enchinchada al no haber un registro (al menos no pautado previamente)? y ¿Cómo se relaciona el proceso físico (el que los alumnos entregan con el arte final) con esa información? Aparte de lo que ya mencionaste de recurrir a la memoria.

Ahí está la respuesta al proceso. Por eso en mi cátedra se entrega el proceso. Por eso cuando alguien entrega sin proceso se considera que ese trabajo está incompleto. Por eso tiene tanto valor, porque ese es el archivo. Es decir, bueno sí la memoria es infalible... De todos maneras, ojo, que justamente, la razón por la que yo insisto tanto, que a pesar de ser un universidad pública tener la mayor cantidad de JTP posible, porque de algún modo... A pesar que estamos en la cadena de producción universitaria también tenemos núcleos pequeñitos que son más artesanales, que es el grupo de JTP, ayudante con su grupo de alumnos. Ahí hay una producción más doméstica, donde la memoria tiene algo que decir allí de la práctica cotidiana. Pero después viene la entrega, y la entrega consiste en el producto final pero también en todo el proceso, que es el que permite reconstruir eso de «ah mirá fue por acá después se desvió pero volvió, retomó».

-Y en cuanto a instrumentos de evaluación...

Perdón, el instrumento existe, yo digo que no existe el instrumento cotidiano de registrar. Cuando se entrega el proceso, ese es el registro. El proceso es el registro.

-Vos decís entonces que ese es el instrumento de registro...

Sí, claro...y si no para qué lo pedimos. Es más, cuando tenés una duda sobre el producto final decís: «pará, pará, a ver ¿cómo llegó este pibe, esta piba, hasta acá?»

5. ¿Consideras que varía el rol o función de la enchichada, como estrategia didáctica, en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

La verdad no sabría decirte. Yo creo que en realidad es lo mismo, lo que pasa que las habilidades son diferentes, entonces la productividad de la enchinchada es diferente. Diría que el acento a la productividad está puesto en lugares distintos. En el caso de un alumno de Taller 4, la productividad no está puesta en la discusión con los demás, igual a los demás les puede interesar, se puede hacer algún aporte pero ellos están en su propio proceso, además se supone que esa es una de las virtudes de los talleres verticales (que tiene muchos defectos), pero en la virtudes se supone que este alumno ya sabe lo que tiene que hacer. Un alumno de Taller 4 ya sabe que tiene que hacer un proceso y esa enchinchada le sirve simplemente para relatar lo que él ya ha hecho pero que tiene su propio criterio de validación. La productividad en Taller 1 y 2 tiene que ver con poner en común, hasta con la pérdida del pudor (porque también existe eso). En cambio un alumno de Taller 4, que enchincha cosas que ya tienen un nivel de discusión que no va a ir sobre el trazo, sobre si está bien o mal dibujado, porque se supone que ya esas cosas no ocurren, en cambio en uno, en dos y en parte del tres, sí ocurre. Yo creo que la enchinchada tiene el mismo valor pero como te decía, el acento en la productividad está puesto en lugares distintos. En los niveles iniciales es una cuestión de pérdida de pudor, compartir con los demás, aprender a hacerlo y al final, en los niveles superiores, ya lo sabés hacer, ya no tenés ese pudor, ya no es tan necesario quizás compartir pero sirve para interrogar junto con un grupo de iguales o de casi iguales qué es lo que estás haciendo...de interrogar al producto, no sé si se entiende, por eso yo planteo lo de Teoría, Oficio y Cultura y la Teoría ¿para qué sirve? Para interrogar al producto precisamente. De las condiciones de partida y de lo que hiciste.

Docente 2 (D2)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? ¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?

Considero que la evaluación de los proyectos, de cada uno de los trabajos, en los talleres, a veces es muy subjetiva. Por eso creo que es un desafío despojarnos, en lo posible, de esa subjetividad. Lo que trato siempre es de fundamentar esa evaluación. En nuestra cátedra hacemos como una nivelación... Todos los trabajos se evalúan bajo el mismo ángulo, bajo los mismos criterios. No es que cada docente evalúa sus trabajos sino que se hace una evaluación general. A lo cual también cada docente tiene que, de alguna manera, defender el trabajo de sus alumnos... porque es consciente del proceso de ese trabajo y porque ha avalado el mismo. Unas de las cosas que yo considero que ante decisiones que tomaron los docentes durante las correcciones, durante el proceso, no se puede perjudicar al alumno. Por más que esas decisiones del docente no hayan sido las correctas o se haya equivocado en alguna directiva (somos humanos y nos podemos equivocar), siempre les pido que las expliciten al momento de la nivelación...

Porque es muy feo para el alumno, que ha realizado un proceso en base a las correcciones del docente, y que llegado el momento de la evaluación le marquen como errores decisiones que el docente validó y le dijo que eran correctas.

-Es decir, tratan que siempre haya una coherencia entre lo que se dijo y lo que aparece en el trabajo....

Totalmente. Pero más allá de eso sí, por ejemplo, al momento de la nivelación vemos que un alumno hizo una mala elección tipográfica y el docente a cargo viene y dice: «yo lo avalé», perfecto, entonces ese aspecto no se considera en la evaluación de ese trabajo, ¿por qué?... Porque respetamos eso y no tiene incidencia en la evaluación. Por otro lado en cuanto decisiones de diseño, tratamos de ver cuánto hay del docente, cuanto del alumno y ahí es importante la palabra del docente que es quien hizo el seguimiento de ese proceso y es consciente del mismo.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

Ambos. Para mí el proceso es importantísimo pero, el resultado final tiene que cumplir con ciertos objetivos. Por más que la pieza final, el proyecto, tiene que tener una buena calidad. Y por más que el proceso haya sido espectacular no tiene el mismo peso en la evaluación que el resultado final. Tengo un conflicto con eso, porque vos decís «este alumno hizo un proceso espectacular pero no llega, ¿y, qué hago? O sea valoro el proceso pero me sucede, en algunos casos, de alumnos que vienen con nada a las clases, que no se ve el proceso y en la entrega te vienen con un proyecto espectacular, y uno se pregunta ¿Y esto? ¿De dónde salió? ¿Cómo llegó a eso? Y a pesar de esto, lo califico con una buena nota porque el proceso (o no) no llega a invalidar o desestimar ese resultado final. Por otro lado, en esos casos, aparece la duda de si el trabajo lo hizo o no el alumno. Y eso es todo un problema también, porque nos ha pasado, que un trabajo se había copiado una campaña de Unicef, que al ser un referente directo, no fue muy difícil darse cuenta. Por lo tanto, en casos como este, las decisiones que se toman en la evaluación, en relación al proceso y al resultado final, obviamente son diferentes.

-Y es proceso que evalúan... ¿Es el proceso físico que entrega el alumno?

No... Y Sí. Ahí hay dos cosas. Depende. Porque como yo te decía el que tiene el seguimiento del proceso es el docente, proceso que conoce, justifica y defiende en la nivelación. Ahora si hubiera alguna duda sobre ese proceso ahí se verifica con el proceso físico. Es como una documentación complementaria, de apoyo... Pero no es que se evalúa ese documento, porque se sobre entiende que el docente tiene el seguimiento sobre el mismo, sobre la evolución del trabajo... y esa evolución... si hubo evolución o no, es lo que se considera del proceso.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Es la puesta en común. Es la exposición. Es el momento de la autocrítica (para el alumno) de ver su trabajo en contexto, en competencia. Y es una herramienta que posee el docente para hacer síntesis. De encontrar algunas cuestiones significativas de los trabajos, ponerlas en común y tratar que el alumno lo tome y pueda ver qué pasa con en su propio trabajo con respecto a eso. No siempre sucede, pero esa es la intención. Y también es un momento que los pone a los alumnos de tener que justificar eso que quisieron hacer o cómo y por qué lo hicieron. Una for-

ma de experimentar eso de justificar oralmente. Y además analizar la efectividad del trabajo en cada etapa del proceso, si esa pieza comunica lo que ellos quieren que comunique. El «Yo quise hacer» o «Yo quise decir». En esa interacción grupal se empieza a verificar si cumplen los objetivos como ellos lo entendieron.

4. ¿Qué opinión le merece la enchinchada como estrategia didáctica para evaluar procesos?

En parte te lo respondí en la anterior. Otra cosa con respecto a las enchinchadas es que las hacemos generales, no por docentes... Salvo en Taller 2 que suelen hacerse ambas modalidades: por docente y general. También está bueno ver los trabajos, que están como pegados como próximos, porque tal vez sin querer están teniendo la misma idea, o están llegando al mismo resultado o a resultados diferentes... Y está buena esa comparación.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Hoy por hoy, no. En otras oportunidades, sí. Hacíamos un registro exhaustivo de las enchinchadas, de cada una de las correcciones, usando grillas, anotaciones, tomando fotografías y haciendo fichas de seguimiento de cada uno de los alumnos. Pasa que para eso necesitas mucho tiempo, tener uno de dos pasantes que te apoyen en la parte más administrativa y colaboren en ese registro porque vos como docente estás hablando y no podés en simultáneo tomar notas pero fuera de eso... No siempre resulta ser efectivo o necesario. Pasa que nosotros les pedimos que traigan el proceso clase a clase, es decir los avances anteriores para que durante la enchinchada podamos comparar con la instancia anterior, ver si avanzó o si tiene que volver a otra instancia. Y eso, de alguna manera, sustituye al registro. Por eso, el proceso también es la herramienta de seguimiento.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

No. En el taller 2 es más la puesta en común, para que todos compartan sus trabajos y a pesar que de esa generalidad termina siendo correcciones más puntuales o individuales de los trabajos. En el taller 3 las enchinchadas son generales y con mucha participación del alumno y en 4 casi que no estamos haciendo enchinchadas, porque se toman proyectos más complejos y se estimula el uso de presentaciones digitales para defender sus trabajos, de una manera más profesional y en poco tiempo. No tenemos la enchinchada típica de «colgada» pero no deja de ser una puesta en común. Y también fomentamos en ese nivel y en el tres, el trabajo en grupo y el trabajo interdisciplinario, porque consideramos que es la modalidad de trabajo que se da en la realidad, en la etapa profesional. La virtualidad nos dio la oportunidad de organizar trabajos entres disciplinas o entre carreras de FADU. En este sentido trabajamos con Arquitectura y con Diseño Industrial.

Docente 3 (D3)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? ¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?

Soy sumamente crítico de la evaluación en general, que me tocó vivir en mi recorrido desde Arquitectura, es decir te estoy hablando desde hace mucho tiempo, hasta la fecha. Es una cuestión que siempre me preocupó. Mi recorrido en taller fundamentalmente ha sido lo más crítico en eso. Por suerte, luego tuve la oportunidad de construir en este espacio intermedio, el taller 3 en particular, un mecanismo que he ido puliendo, tratando siempre de optimizarlo obviamente, y que al día de hoy sigo aplicando en las materias que tengo a cargo. Soy sumamente crítico y es evidente que eso no ha cambiado. Se puede hablar mucho de evaluación continua, evaluación 360° (vinculado a la empresa pero llevado a la práctica de la enseñanza), pero a la hora de ejercitarla se sigue evidenciando una evaluación totalmente arcaica que sería la de evaluar el trabajo final, la presentación final. Lo máximo que he visto decir es «considero el proceso porque me acuerdo, porque este grupo lo llevé yo, porque a éste “lo banco” como diciendo yo tengo el conocimiento de cómo laburaron, etc» Y todo esto es totalmente pobre en relación a lo que representa verdaderamente la evaluación. Lamentablemente, y por ser parte de FADU, tengo que hacer esa autocrítica, aunque siempre y más allá de la extensión o magnitud del trabajo práctico, he tratado de considerar una evaluación integral, de todo el proceso. Considero que esta evaluación de proceso completa comienza si al momento del lanzamiento del TP, te preocupas por que las pautas de evaluación estén transmitidas al alumno de una manera muy clara. Y no sólo las pautas de evaluación sino la incidencia de cada una de esas pautas de evaluación en lo que vos buscás... Que tiene que haber, por supuesto si sos coherente en la formulación de una guía de TP, coherencia con los objetivos propuestos. Ahora si no partís de explicar bien cuáles son las pautas de evaluación y su incidencia, con incidencia me refiero al porcentaje o valor u ordenamiento de valor que a esas pautas les estás dando... Eso se va a reflejar sí o sí en la calificación del trabajo. En ese sentido, y esto no me resulta para nada negativo, que el alumno se consciente y ya tenga incorporado que cuando estás hablando de seis para abajo es desaprobado y que del seis para arriba hay cierta escala «de mérito» que culmina en el sobresaliente. Nunca me molestó el tema de la calificación numérica, en la medida que lo otro, lo que está antes, que es lo más importante, esté considerado. La calificación debería ser un reflejo numérico de lo que explicaste antes sobre el proceso buscado.

En esto, repito, soy bastante crítico porque creo que no se ha avanzado y creo que una de las razones es que no hay una preocupación desde el lado del docente de mejorar en esto. Particularmente, una preocupación de lanzar cada TP con una claridad total y transparencia respecto de los objetivos buscados. En este sentido me esfuerzo porque eso esté claro y no me importa volver atrás si algo no quedo claro, más que nada en las primeras etapas, que son esas etapas de inmersión, de involucrarse en el trabajo... donde uno lo puede detectar enseguida. La evaluación continua es eso, estar viendo que quizá algo hubo de ruido, poder recuperarlo y no esperar al final para calificar. Eso no tiene nada que ver con la evaluación como se suele entender.

-¿Y esos pautas, esos criterios de evaluación también aparecen explicitados en la guía del trabajo práctico?

Totalmente. Para mí la elaboración de una buena guía no puede no tener por escrito las pautas de evaluación. De todas maneras, considero que darle la guía y pretender que el alumno debe interpretarla por sí solo, sería demasiado soberbio. Lo que suelo hacer es leer la guía con los alumnos para ayudarlos en la interpretación de la misma. Lo único que es estimativo y puede ser modificable en la guía es el cronograma de realización del trabajo. No sólo tienen que estar explicadas estas pautas sino que éstas tienen que estar reflejadas en la evaluación final que ve el alumno. En este sentido, y durante mi recorrido por el taller, empecé a armar unas grillas, a modo de rúbricas, es decir, un sistema de rúbricas pero incluyendo la calificación, no sólo lo conceptual. Estas grillas están construidas ad hoc, es decir, para cada trabajo práctico, no una general. Y hay que diseñarla, así como se diseña el trabajo práctico y la guía del TP, no sólo explicitando los criterios de evaluación sino que porcentaje de incidencia van a tener en la calificación, y de esa manera el alumno claramente va a visualizar qué es más importante o menos importante para llegar a esa aprobación. Y no que sea sorpresa.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

Para mí no debiera haber una receta de evaluar uno u otro, o ambos, sino que eso depende del trabajo práctico. Creo que en Diseño o en las disciplinas proyectuales, la materialización (eso que vos llamás maqueta o arte final) siempre va a tener su valor.

En packaging, donde estoy yo, donde confluye tanto lo superficial como lo estructural, sería un error ponerle una nota al diseño de superficie y al diseño estructural y decir a priori cual vale más. En cuanto a lo que preguntás del proceso, ahí tiene que estar el registro de cómo va el alumno, de estar continuamente evaluándolo para poder ajustar donde el alumno o el equipo de alumnos flaquea ya que es difícilísimo, y nos pasa a nosotros en lo profesional, que uno lleve parejo ese proceso como si fuera de manera lineal. La evaluación tiene que servir para tironear, para ir puliendo esas partes ásperas para llegar al resultado buscado. Lo que sí que evaluar el proceso no es ponerle nota al proceso. Y otra cosa que quiero remarcar es, que cuanto más colectivo sea esto, más válido es.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

La interacción de todo el grupo y la participación. Y el rol que debiera evitar el docente en esa interacción es la del juicio no argumentado, y de la postura del «me gusta, no me gusta». Al igual que el alumno, que se para desde «bueno, estoy mirando el trabajo ajeno y no hago el esfuerzo de exponerme desde esa toma de partido». Eso es clave, pero la enchinchada lo permite, digamos. Lo ideal es que siempre esa interacción suceda. Para eso hay que tratar de cortar ese temor a la participación, y ese es trabajo del docente. Para eso hay que evitar el rol del docente soberbio, que marca todo, no deja hablar, etc. Con respecto a esto, en la virtualidad el alumno suele sentirse más contenido y es más fácil generar esa familiaridad que promueva su participación.

4. ¿Qué opinión le merece la enchinchada como estrategia didáctica para evaluar procesos?

Yo no la uso siempre como estrategia. La enchinchada siempre la utilizo en el último trabajo. Con respecto al proceso, la enchinchada para mí no es el reflejo, porque es la instantánea del último estadio de avance. En la argumentación que uno le pueda pedir al alumno, en la reflexión, se van a reponer cosas de lo anterior pero no me parece que eso sea en cuanto a proceso, al menos de la manera que la manejo yo, quizá puede haber otras.

-Y en cuanto a corrección, cuando no recurrís a la enchinchada, ¿recurrís a una corrección más particular?

Sí, sí. Alterno en relación a lo que me resulte más práctico. En la misma instancia de corrección se puede combinar todo a veces: devoluciones más generales pero comentarios o devoluciones particulares. Es diferente a lo que pasa en los talleres, en Packaging, aparte del cursado virtual, no hay tantas enchinchadas por la materialidad ya que empieza a aparecer otros tipos de representaciones: el modelado 3D, entra en juego lo cinético porque puedo tener el modelo 3D recorrible o movable desde lo espacial, y en eso ni siquiera el Padlet termina siendo apropiado por el peso de esos modelados.

Lo que es importante para mí también es la memoria descriptiva es clave en todos los trabajos. En todo proceso proyectual deberías poder hacer una memoria descriptiva, que no es nada más que el ejercicio de verbalizar sintéticamente cuál fue el objetivo y a qué llegaste. Esto es importante también en el trabajo profesional. Se debe sintetizar en decir: me esforcé, lo explico, argumento y tratar de convencer mediante eso. Para mí esta memoria es la figura, dentro de lo pedagógico, que representa al esfuerzo de poner en palabras de manera ordenada y sintética sin caer obviamente en una narratividad excesiva... la memoria descriptiva no puede ser la novela de un recorrido, la memoria tiene que hablar del resultado final y eventualmente de la búsqueda realizada en torno a los objetivos... Nada más. Ese ejercicio de mostrar, de la manera más clara y persuasiva, cómo se articularon todas las cosas para que hoy ese proyecto se esté presentando. Esto no es otra cosa que se hace en lo profesional.

-Y en tu cátedra, ¿los alumnos entregan junto al trabajo un proceso físico?

No, no le encuentro sentido. ¿Para que serviría? Si como docente hiciste el seguimiento de todo el proceso, con todas las herramientas y modalidades necesarias, que te comenté antes, con eso ya alcanzaría. ¿Para que serviría lo otro? ¿Qué verías ahí? Ahora, en el caso de los alumnos «paracaidistas» que te aparecen con el trabajo recién en la entrega, que se quedaron enclaustrados en su casa sin participar de las clases y las correcciones, en ese caso si sería útil pedirle que reúna todo lo que hizo para llegar al resultado final. Sería el único caso en que justificaría la entrega de ese proceso, como lo llaman ustedes, físico.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Sí, yo archivo absolutamente todo. Y la tecnología hoy lo permite, no hay excusas para no hacerlo. Si hubo diez instancias de corrección en un proceso, necesito tener las diez fotografías de esas instancias.

-Y estos registros ¿de qué tipo son?

Depende del TP y de las distintas instancias. Por ejemplo, si es una etapa de inmersión, al no estar la imagen quizás no es nada más que un informe. No pauto eso. Una de las cosas más interesantes es ver cómo se metieron en el tema y como muestran o representan eso. Algunos pueden ser desde la visualidad y otros sólo verbales. Creo que no debería haber recetas en eso, porque lo rico está en esa variedad de lo que propone cada alumno o cada grupo. En esta heterogeneidad de abordaje del proceso, los alumnos comparten... Y entonces ahí viene bárbaro la cuestión de la enchinchada, que va a permitir que todo se vaya nivelando, emparejando.

-Y con respecto a las rúbricas que mencionaste antes que utilizabas, ¿cuál es el propósito?

Parte de la rúbrica es esta división, en pautas que ya van a estar plasmadas de manera verbal en la guía del TP. La clave está en dividir la complejidad del proceso proyectual en distintas partes. ¿Qué tiene de positivo esto? Poder situarnos a la hora de evaluar exclusivamente en una parte y que no nos seduzca el todo, tanto positivamente o negativamente... Que no prime esta subjetividad de «uh está onda me encanta... o esto está buenísimo», y estas expresiones son resultado de la valoración del objeto y el ejercicio justamente que permite la rúbrica es forzarse a observar en cada instancia un aspecto en particular, por ejemplo, en esta instancia evaluamos jerarquías de información, y no otro aspecto (ejemplo, la estética, etc.). Y esto sí o sí tiene que estar ligado a la calificación, a lo numérico, ya que es el sistema que tenemos y el que marca el umbral del aprobado o no aprobado. Y esta rúbrica la recupero al final de la evaluación cuando recupero el proceso y la misma es transmitida al alumno.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

No... Probablemente se pueda aprovechar mucho más en las instancias superiores, pero creo que eso se da no por la enchinchada en sí sino por la condición del alumno, de la madurez respecto a su recorrido universitario, etc. De cualquier manera, está muy condicionado a la masividad de alumnos y a la atmósfera de la clase que haya construido el docente en cuanto a comodidad, a lo crítica automática, y no desde la relación de poder del docente con respecto al alumno. Esto es clave, desde la primera instancia hasta la última. Las diferencias pueden ser un abismo si no se construye un ambiente que invite al alumno a la participación sin temor a la crítica aguda, al error marcado innecesariamente con un tono que puede inhibir al alumno, etc.

Docente 4 (D4)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? ¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?

En nuestro caso consideramos no sólo la generación de formas sino que haya un sustento técnico. Apuntamos a un estudiante que tenga un sustento técnico más todo lo que se puede aportar de carga conceptual. Esto lo vuelve una persona que piensa y razona sobre lo que hace. No lo hace por hacer o es un tiraformas. Difícilmente puedas dar una solución sino sabés la técnica.

-Y ¿Cómo se relacionan estas cuestiones al momento de evaluar los trabajos?

Los trabajos que damos podría decirse que son trabajos de edición. Nosotros damos el concepto y después vamos directamente a la práctica. Empezamos con un ejercicio práctico muy simple y vamos creciendo en complejidad. Dentro del diseño tenés varias etapas: tenés etapas en las que copiás piezas, reproducís piezas, tenés etapas en las que proyectás piezas y luego tenés sistemas complejos que son mecanismos en donde acoplas dos o más piezas para cumplir una función. Si vos no tenés el diseño de piezas, fase y componentes, no podés darle vida a concepto, que es lo que se trabaja en los Diseños de tercer y cuarto año. Lo que tratamos de ver al dar un trabajo práctico es su relación con la realidad. Para esto damos un producto y sobre ese producto corregimos cuál es la habilidad de él (el estudiante) en distintas situaciones. Dividimos en varias partes: lo propositivo, lo viable, lo estructural, la materialidad. Puede pasar que el alumno hace una pieza, que la piensa dese distintas formas y por ahí no funciona, pero no nos importa en ese caso que no funcione porque el concepto del producto está bueno para dar un puntapié para otras cosas. Sí obviamente le hacemos notar que eso no va a funcionar por tal motivo técnico, diseño de servicio, diseño de manufactura, etc. pero valoramos la picardía que puso en el trabajo para darle una vuelta... Después se resolverá lo técnico en otra instancia. Buscamos que el alumno «piense piezas», no que cargue datos. Por ahí te fundamentan con «Ah, esto lo resuelve el CNC (Centro de control numérico)», Claro sí, te lo va a resolver, pero el que tiene que resolver sos vos, no la máquina. El que carga datos no va a pensar por vos.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos ¿Cómo se evalúa el proceso?

Más que el resultado final, consideramos el proceso. Porque el alumno está creciendo y hay que dejarlo crecer. En el primer cuatrimestre nos centramos en que ellos entiendan cómo pensamos, que esperamos de ellos, cómo queremos que ellos entreguen, en la manera que ellos dibujan para poder ser entendidos, y no en una evaluación que busque «bochar» a alguien. En el segundo cuatrimestre sí tomamos otras decisiones con el alumno, y si queda libre, por ejemplo, lo dejamos seguir cursando para que no pierdan el año y que eso le dé posibilidad de rendir la materia al final del año o volver a cursar pero ya conociendo cómo es la mecánica de la materia. Como entendemos que recién en el segundo cuatrimestre ellos ya están más preparados tratamos, en el primer cuatrimestre, de no cortarles la posibilidad de continuar. Esto es porque creemos que es un proceso, y un proceso va en crecimiento. Tratamos de manejar la evaluación de esa manera, esto no está explicitado, o sea, ellos no lo saben del todo. Les ponemos notas, sí, pero le damos posibilidades para que puedan mejorarlas después, si tienen un crecimiento. Hasta ahora nos ha dado un buen resultado.

-Y aparte de todo esto, ¿los estudiantes entregan un proceso físico?

Sí, sí, claro. Entregan un proceso físico. Se entrega maqueta, prototipo. Ahora que volvió la presencialidad estamos exigiendo mucho la maqueta para que entiendan para qué sirve la maqueta. También la validación. Ellos no están acostumbrados ni a maquetear ni a validar. Además preferimos el no uso de la computadora, aunque sí sería espectacular que en la carrera

enseñaran *Solidworks* o algún programa de dibujo porque eso nos daría una ventaja competitiva en todo lo que es la enseñanza. El dibujar a mano te mete en el proyecto.

3. Respetto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

A mí particularmente, en segundo año, la enchinchada busca que ellos pierdan el miedo a demostrar los que están pensando, aunque esos dibujos no sean los mejores, técnicas que luego mejorarán. A nosotros nos sirve mucho para que se vean entre ellos, qué están pensando y para avanzar en bloque. Es muy rico eso, para nosotros es muy rico... el tema de la enchinchada. Y pierden el miedo a mostrar... Ellos tienen que perder el miedo a mostrar lo que están haciendo independientemente que dibujen bien o mal. A mí me parece que está bueno por ese lado para ver qué está haciendo el compañero, potenciar el trabajo tuyo, poder dialogar entre ellos, ver si se está haciendo algo parecido a otro y en ese caso buscar variantes, mejorar los recursos, etc.

4. ¿Qué opinión le merece la enchinchada como estrategia didáctica para evaluar procesos?

A mí particularmente la enchinchada de todo el taller para evaluar el proceso no me convence mucho. Sí para ver dónde estamos parados entre los distintos grupos. Sí para corregir cuando somos muchos. Acá somos re poquitos. La cantidad de alumnos del total de los grupos iguala una comisión en Córdoba. Allá en Córdoba tenemos comisiones de 90 alumnos y ahí sí nos ayuda mucho la enchinchada general porque evaluamos rápido y es la única forma que tenemos para evaluar. Si bien podemos hacer correcciones rápidas para ir torciendo el rumbo, el sentarte con el alumno, con el grupo, es fundamental. Ahí hablás de par a par. En la enchinchada vemos errores generales que los podemos corregir o algo que nos pareció muy bueno y lo podemos hacer notar rápido entre todos, pero después el mano a mano con el alumno es fundamental. Yo estoy convencido que si nosotros hiciéramos un buen seguimiento no necesitaríamos parciales.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Sí hacemos. Porque lo hacemos también con la plataforma virtual, por eso queda registrado.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

No, no. En los primeros años a mí me gusta que ellos se midan entre ellos a nivel ideas pero sobre todo que pierdan el miedo a mostrar, miedo a consultar, qué entendieron y qué no, que expliquen por qué lo dibujaron así, cómo lo hicieron, pero sobre todo el miedo a expresarse en público. En los otros niveles, ya es una cuestión técnica, el miedo a esa altura ya lo tienen que haber perdido. La idea ahí es enfocarse tal cual como pasa en una reunión de presentación de un producto, tenés el que te pone caras, el que te presta atención y el que está con el celular porque no te entendió nada o no le interesa. A pesar de eso, no te podés distraer, vos tenés que mostrar los tuyos, enfocarte en lo tuyo y después si gustó o no gustó, si está mejor o está peor, es otro tema. Es decir, se tienen que acostumbrar a eso, tienen que saber explicar y qué expli-

car. Es una cuestión estratégica. Ellos tienen que ser estratégicos. Estratégicos con su tiempo, con lo que van a decir, etc. El diseño es estratégico.

Docente 5 (D5)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? (FADU-UNL). ¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?

La evaluación para mí es un tema que me resulta lo siguiente: la evaluación suele ser con una escala numérica y el trabajo en Taller 4 tenemos un trabajo muy extenso, que se desarrolla a lo largo de todo el año, entonces muchas veces esa escala numérica me resulta insuficiente para diferenciar los matices, y por momentos parece ser, en parte, injusta. Porque tenemos que evaluar un trabajo muy largo, muy extenso, que tiene muchos momentos y creemos que al final ponerle una única nota calificar todo. Entonces usamos algunas estrategias para desglosarla un poco y con una descripción los chicos puedan entender un poco mejor por qué va un número y creo que ese número siempre los pone a compararse con sus compañeros, donde en los procesos largos a veces hay muchas diferencias que no están explícitas en ese número. Y el número también me resulta como una clasificación de los alumnos, como que los alumnos se sientan clasificados de alguna manera. Hay alumnos de diez, que creen que son excelentes porque se sacaron esa nota y lo mismo al revés, alumnos de seis, que ellos se sienten como un seis, y a veces es una evaluación de todo un proceso y no tiene que ver con la persona en sí y es me resulta difícil de manejar. Pero bueno es el modelo que tenemos para verificar y también me resulta válido y en el taller somos muy especialmente cuidadosos en lo que sucede en el que aprueba y no aprueba, ahí es un lugar al que le dedicamos mucha atención, y no le damos tanta bolilla a las notas altas. Si se sacaron un ocho o un nueve nos da medio igual porque sabemos que el trabajo está aprobado. Para ellos quizás la nota significa otra cosa, pero es el momento y cuando pasa el tiempo se dan cuenta que la calificación no era lo más importante sino que lo importante es lo pasó durante el proceso.

En nuestra cátedra el desafío a resolver es que al tener un único trabajo muy extenso, por esa gran extensión tenemos una única nota final que genera un desafío de ponerle una nota a todo un proceso extenso. Como te decía, tenemos otras estrategias para poder ir mostrando la evolución tal vez si un número pero sí con una ponderación, mostrando cómo van evolucionando en sus proyectos, pero creo que ponerle una nota a todo el trabajo es un verdadero desafío.

- En algún momento ¿han buscado alguna solución intermedia a esto que estás planteando?

Sí, hemos probado con un trabajo inicial, más breve y después un trabajo más extenso y este año estamos probando poniendo notas individuales a las distintas etapas del proceso. Pero esto no quita que haya un momento clave del año en donde se puntúa la totalidad del proyecto. De todos modos estas no suelen ser soluciones definitivas para esto que te estoy contando y no creemos que sea «un problema» sino que es algo que tratamos de mejorar para que la nota sea más valiosa y clara para los alumnos, pero no creo que sea un problema que tengamos que resolver.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos?

Sí, tratamos de ponderar todo y darle distintas valoraciones a cada una de todas esas cosas que mencionaste y nosotros en particular tratamos de unificar los criterios entre los distintos docentes que evalúan los proyectos y también como hay proyectos muy diversos se necesita una coherencia para evaluar todos los proyectos y para eso nos hicimos de una tabla muy pormenorizada de cada una de la partes que se va a evaluar en cada proyecto. En la misma desglosamos cada una de esas grandes áreas en subtemas con los cuales creemos que tienen que cumplir y de esa manera vamos analizando cada proyecto y también poniéndolos en relación con el de sus compañeros para tratar de encontrar un equilibrio en la manera de evaluar todos los proyectos. Esa tabla suele ser un recurso muy rígido y matemático que nosotros lo tenemos ahí como una primera aproximación hacia la evaluación y luego de finalizado lo revisamos de manera general para ver si creemos que ese resultado fue coherente... Pero sí nos ayuda mucho a equilibrar las ponderaciones entre los distintos docentes y los distintos proyectos, y creo que nos ha resultado muy útil.

3. Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso? Se modificó a: ¿Y de esa manera y con ese instrumento es cómo evalúan el proceso?

Es que ahí se evalúa por un lado el proceso y por otro lado se evalúa el resultado final. lo clasificamos con distintos lugares y con distinto puntaje. De todas maneras, como te digo es un proyecto anual, y hay distintas instancias de entrega y cada una de ellas ha sido evaluada en su momento, y de esa manera se evalúa el proceso completo.

- ¿Alguna de esas instancias puede dejar fuera del cursado al alumno?

Sí, en realidad hay una instancia que es obligatoria aprobar pero está bien sobre el final. Entonces tratamos de evitar que esos alumnos que en el avance del proyecto van realmente mal, hácérsele notar, no con una nota pero sí explícitamente en una devolución para que ellos sepan que en ese camino van mal, o tienen que mejorar ciertas cuestiones y les explicamos bien qué es lo que deben mejorar y... Suele ser difícil muchas veces esa conversación pero suele ser muy beneficiosa para que no lleguen tan mal y sucede pocas veces que lo chicos solos lleguen a una entrega no aprobada sin darse cuenta de que estaban en un verdadero problema.

4. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Bueno en cuanto a la enchinchada, lo notamos muchísimo en este tiempo de pandemia donde estuvimos en la virtualidad, que nos faltó esa enchinchada en un gran mural y las correcciones se hacían muy individuales. Íbamos viendo de un trabajo a la vez y nos faltó ver dos en comparación en una misma pared. Ese proceso, no sé explicarlo con las palabras exactas, creemos que es una instancia muy valiosa para todos. Facilita mucho las correcciones porque se ve la totalidad de lo que se produce en la cursada. Creemos que también se produce para los alumnos ese momento de poder, de alguna manera, exponer el propio trabajo en una vista general, de todos, y a la vez estar exponiéndolo en comparación con el de sus compañeros y eso permite analizar

mucho su propia propuesta y además motiva mucho, cuando hay un alumno o un grupo muy bueno, para estar a la altura. Creo que eso se produce mucho en la enchinchada. Estas son las dos cosas que me resultan más valiosas.

-¿En qué momento de la clase se lleva a cabo la enchinchada grupal? Es decir, en la que participan la totalidad de docentes y estudiantes.

Bueno, Taller 4 tiene la particularidad que cada grupo (de estudiantes) toma un proyecto que lo motiva personalmente y lo puede definir a gusto personal y eso nos da mucha diversidad de proyectos, a diferencia de otros talleres que tienen un mismo tema para todos los grupos, que puede tener alguna pequeña variación, pero que casi todos hacen el mismo objeto. En Taller 4 cada grupo de alumnos diseña un producto distinto y eso hace que sea muy diverso y que la enchinchada resulte de una manera distinta. Dicho eso, nosotros tratamos de hacer mucho la enchinchada grupal, y entre todos, para que se genere esto que estábamos hablando antes. Hay momentos, cuando el trabajo está muy avanzado y hay que corregir muchos detalles, donde ya la enchinchada no termina siendo muy productiva porque necesitamos ir al detalle, y en esas instancias es que optamos en ir hacia el tablero y ver más individualmente cada grupo. El tablero les permite desplegar más cosas que en una pared que se ve a distancia, entonces tratamos de alternar entre las dos modalidades. Cuando el proyecto está en sus inicios es donde más enchinchadas hacemos ya que los proyectos están en un estado más de vista general, a vuelo de pájaro, y a medida que el trabajo avanza y estamos más cerca de la entrega final, hacemos más correcciones sobre el tablero y menos enchinchadas. Pero la idea es estar todo el tiempo entre las dos modalidades.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

La verdad que no. Si hay registro, es más bien para registrar el momento o para tener un registro fotográfico de que se enchinchó, pero no es que estamos registrando el trabajo que está en la pared, es sólo una foto del momento. Registros de las enchinchadas no hay. De alguna manera al tener trabajo grupal cada docente tiene un grupo de alumnos más o menos acotado. Normalmente cada docente va recordando todo el proceso, entonces tiene bastante presente lo que fue sucediendo y no le hace falta tener esa enchinchada documentada o registrada. Pero la verdad que, ahora que lo mencionas, nunca lo hemos pensado en documentar las enchinchadas. De todos modos a los alumnos se les pide que entreguen el proceso que han hecho para llegar al resultado final con un cierto nivel de síntesis, no documentar absolutamente todo, sino los momentos que a ellos les resulten significativos en la evolución del proyecto y con eso absolutamente nos resulta suficiente. Pero... La verdad que no, no hacemos registros.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

La verdad que toda mi vida he trabajado en el nivel 4. Entonces lo que conozco, no lo conozco de primera mano, sino que es porque voy y me acerco a los talleres de la misma cátedra y veo más o menos en qué van o pregunto algo. Así que la opinión que te voy a dar no es con un gran

conocimiento. En principio que no creo que haya una diferencia sustancial en la enchinchada en los distintos niveles. Me parece que esta idea que te comentaba que se produce tanto para el docente como para el alumno me parece que se produce de la misma manera en todos los niveles. Pero la verdad que no tengo pleno conocimiento de cómo lo llevan a cabo las distintas cátedras y...No sé cómo es en el Taller Introdutorio. El taller introductorio tiene otra particularidad que se entrecruzan las distintas carreras, entonces puede ser que ahí suceda algo distinto y sé que también tienen muchos docentes que son arquitectos, y que para ellos pueda tener otro valor la enchinchada, pero la verdad que son cosas que no tengo confirmadas.

Docente 6 (D6)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño? (FADU-UNL). ¿Cómo se relaciona lo anterior con la propuesta pedagógica de su cátedra?

Considero que, en cuanto evaluación, hay muchos supuestos en torno al tema. Pienso que tiene que ver con una instancia de reflexión en los cuales se incluyen distintos momentos de evaluación y distintos modos de evaluación. Me parece que el tema de la evaluación no es un tema central en los talleres, no es habitual el tema. En nuestra cátedra tampoco lo es. Sólo en casos particulares se pone en escena o se habla, es decir, cuando se da algún caso o problema puntual. Se pone en escena quizá una vez al año, en alguna reunión con los otros adjuntos y con el titular. En esos casos puntualmente se da cuando se acuerdan objetivos a cumplir en cada taller. En mi caso, lo tomo en cuenta más que nada con momentos de transición, es decir, yo como adjunta me planteo qué estaría bueno rever, volver a mirar, de la evaluación en las diferentes instancias, pero sobre todo es, pensándolo como núcleo digamos, como cuatrimestre, por ejemplo como Diseño de Información, qué es lo que traen y a qué deberían llegar y como Diseño de Identidad lo mismo, en cuanto a contenido y en cuanto las otras cuestiones, las actitudinales, los modos de encarar el Diseño, lo metodológico, etc. por ahí no se habla tanto de la evaluación pero sí influye sobre lo que charlamos y tenemos en cuenta para transmitírselo a los JTP's, en el sentido de, qué contemplar, de cuánto considerar el proceso, cuánto considerar las correcciones, cuánto considerar la participación, el que puedan trabajar solos, el que puedan trabajar en equipo, dentro de lo que es después la calificación final. ¿No sé si responde?

-Sí, sí.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

Como ya lo sabés, evaluamos ambos: proceso y arte final. Sobre cómo se evalúa, yo creo que tiene varios momentos que quizá no tienen un registro en la lista de alumnos cada uno de esos momentos, pero están. Porque el proceso lo contemplamos no sólo cuando entregan, o sea en la entrega final, sino que contemplamos todo lo que te nombré antes: que el alumno vaya a clases, que el alumno participe, no siempre pero que participe, que participe en lo general, que participe en lo particular junto con los JTP's, que son dos momentos distintos y que hacen al proceso. El hecho que participe, que pueda intercambiar, que pueda mirar que está pasando con los compañeros, que pueda opinar, hace al proceso y ya sean los docentes como los pasantes

están atentos a esto. Entonces luego, en el momento final de la evaluación, aunque no se tenga un registro escrito en todos los casos, se contempla. Para mí es sumamente importante eso y de hecho creo que está instalado. El otro día, una alumna de un grupo, viste en estas situaciones «de alumno» de queja, me planteaba porque un compañero que entregaba sin haber llegado a mucho trabajo, sin haber corregido mucho, tenía tal nota y ella otra...o sea como que esto que ya lo damos por supuesto, realmente esto...es lo que hacemos y está instalado y los alumnos lo perciben como parte del aprendizaje, de la dinámica del aprendizaje...ya que la alumna se estaba quejando de la nota, ¿no?

-Claro

Bueno y después entonces al momento de colocar la nota, que tampoco es uno solo, uno compartido que hacemos al momento de la nivelación, que es sumamente importante porque ahí se pone en juego el proceso del alumno, que fue percibido por su propio docente sino también por los otros docentes o en mi caso, por la adjunta...de lo que observé en general. Por eso el proceso creo que no es solamente, el proceso individual del alumno sino que se evalúa también el proceso del grupo...y que por ende también ayuda a la autoevaluación. En el sentido de, si el trabajo práctico fue complejo, si se entendió, si fue muy corto o muy largo, si era el momento adecuado, si faltaron algunos teóricos...y bueno la autoevaluación también me parece importante para contemplar el proceso de evaluación que hacemos de cada uno de los alumnos.

-Cuando te referís a autoevaluación, ¿es a la autoevaluación de los docentes?

Claro, sí.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

La puesta en escena...de una detención del proceso de diseño...común. Digo puesta en escena...porque no es que sólo estén los trabajos ahí colgados, sino que están todos los trabajos, se hace como el diseño de esa gran imagen, algo que enfatizamos mucho, que está compuesta por todos los trabajos y que de alguna manera también ayuda a que lo puedan leer, al momento que están del proceso de diseño, y también nos permite a nosotros tener un pantallazo de qué está pasando, de qué está pasando con el trabajo completo, de cómo ven ellos su propio trabajo, de cómo entienden en qué momento están y además nos ayuda para hacer la devolución concreta del momento en que estamos. O sea, no es solamente esa devolución sino que toda esa puesta en escena que se hace de todo ese momento compartido.

-Bien, bueno...

También, creo que otra de las funciones que es muy importante y que me había olvidado, que como enfatizamos el hecho de la corrección no individual, sino grupal, ayuda a que los alumnos escuchen perspectivas de docentes que no son sus docentes, su JTP, así como de compañeros que no son de su propio grupo.

4. ¿Qué opinión le merece la enchinchada como estrategia didáctica para evaluar procesos? Si bien algo ya algo referido a esto se infiere en la respuesta anterior, ¿qué más podrías aportar?

Me parece que es una herramienta que está instalada, desde que arranca la carrera, desde que yo era alumna, que está instalada y que sería interesante que tuviera una reflexión. Me da la

sensación, de que no explotamos un montón de posibilidades que tiene esa puesta en escena de la que hablaba. En nuestro taller, hubo momentos donde hemos hecho algunas modificaciones, como por ejemplo, colgar los trabajos en distintas paredes, o hacer descolgar una parte y que la cuelguen en otra, o sea que haya una interacción entre los alumnos, no solamente de que estén sentados como espectadores si no de que puedan intervenir en el momento de la devolución...que realmente funcione, no solo como un panel de exhibición sino que, al menos, pueda pensarse como una herramienta didáctica. Me parece que sería interesante seguir explorando otras posibilidades, creo que hay un montón de posibilidades, como te digo, de inspiración y que se pueda dar dentro de los grupos, de los alumnos, etc. utilizando el campo visual.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas? Si bien en una respuesta anterior ya mencionaste que aunque no haya registros escritos se considera el proceso, ¿hay algo que quiera aclarar o desarrollar respecto a eso?

En realidad, sí hay a veces registros. Todos los años les pido a los pasantes que saquen fotos de los diferentes momentos, ya sea de la enchinchada, de la exposición dentro de las mesas en cada grupo, de las pre entregas, o sea no solamente de las entregas. Registro no es solamente este panel grande que se arma, sino de los alumnos, por ahí de alguna situación particular, que a veces es anecdótica y a veces nos sirve para ver de lo que está pasando, de los actitudinal, etc. En paralelo los docentes también hacen registros. Las fotos después se utilizan para hacer algún video de síntesis del taller, etc.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes ciclos de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

La verdad que no, desconozco. O sea, tengo un pantallazo en base a conversaciones pero no es que esto esté de algún modo planteado, y no sé, en alguna charla de ciclos en la que uno haya acordado, o decir bueno, veamos esta función, que sirve para esto o para aquello, no. Es muy superficial mi conocimiento sobre qué pasa en otras cátedras y en sus diferentes niveles. Puedo tener algo de idea de lo que ocurre en Taller 2 o en Taller 4 de nuestra cátedra, en otras no lo sé...pero es muy informal como te decía, sólo algo que me hayan comentado en alguna charla informal con otros docentes, pero creo que no es una práctica que esté pautada para los distintos niveles o algo que indique cómo uno debe moverse, no.

-Bueno eso todo, ¿te interesa agregar algo más?

Eh, no. Por ahí, que no es un tema que resulte simple y en el que estemos muy duchos. En varios momentos, en varios años, les he pedido que lo pensemos, que reflexiones entre el equipo docente del taller 3. Pensamos en diferentes herramientas, te acordás en esas plantillas que mucho no funcionaron y lo que si noto que lo más no es útil y que nos resulta es el charlar entre nosotros cuando tenemos las puestas en común y contemplar particularidades del grupo y en algunos casos de cada alumno. Es lo que veo que más resulta, que las otras cuestiones, ya sea por desconocimiento, por falta de training o por que no está instalado y no hay una exigencia institucional más rigurosa, no utilizamos.

Entrevistas a Auxiliares Docentes (JTP)

Docente 7 (D7)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Creo que la evaluación, en estos momentos, está siendo enriquecedora en función del proceso completo. En mi caso, no me quedo con el resultado final, y me parece que en los talleres, al menos en los que estoy yo, tratamos entre todos los docentes de ponernos de acuerdo en qué es lo que vamos a evaluar. Por ejemplo, algunas cuestiones claves del trabajo práctico: primero ir a los objetivos que el trabajo pide, y que se cumpla eso que se pide, y luego a partir de ahí ir acercándose a los detalles de cada trabajo. En el caso que estamos viendo ahora, hay saberes que el estudiante necesita ya tener, no puede adquirirlos ahora, ya sea porque se trabajó en un trabajo anterior, o porque se vio el año pasado. Esto mismo creo que pasa al ir avanzando en cada taller. Por eso, en cuanto evaluación, si un error persiste no se puede dejar pasar. Por ejemplo, en el trabajo de ahora, ellos tienen que mostrar en detalle el grado de iconicidad del objeto que dibujan. El error en la estructura, no lo podemos dejar pasar, entonces desde la evaluación es algo que se marca porque ya se tiene que conocer. Uno después puede ir viendo un mejor manejo de la técnica, el proceso, cuánto trajo el alumno en las correcciones, etc. Pero hay cuestiones que tienen que ver con lo que ya se sabe que tiene que sí o sí estar bien. En este sentido, creo que las evaluaciones son bastante concretas, nos enfocamos en lo que se pide en el trabajo práctico.

-Y en la guía del trabajo práctico ¿están explicitados esos criterios de evaluación?

En algunas guías se explicitan... Pero no en todas. En Morfología sí los teníamos explicitados en todas. Pero sí se explican, yo por ejemplo los expliqué hoy en mi grupo. Que esté bien la estructura, que se haga la cantidad de dibujos que se pide, etc. Si bien la entrega final focaliza en determinado tipo de producción, ahí ves si cumplió con las etapas anteriores del proceso. A veces llegan a la última parte sin haber resuelto las primeras. En este trabajo práctico no están explicitado los criterios de evaluación pero sí está explicitado qué se tiene que entregar, y yo en parte lo tomo como criterio.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

Sí, como ya sabés, evaluamos ambas cosas. Para el proceso influye mucho la asistencia del estudiante y lo que traen a cada clase. Que un estudiante te traiga una hoja y otro te traiga cuatro hojas de proceso suele ser evidente, pero ¿qué pasa? Es muy fácil evaluarle al que te trae por clase mucha cantidad, porque en principio relacionás eso con que es un buen alumno, etc. En los primeros años, que es donde me desempeño como profesora, insisto en que lean continuamente qué se pide en la guía, y qué se pide para cada clase. Por ejemplo hoy había estudiantes que trajeron mucha producción y otras poca y de las primeras etapas del trabajo. En este sentido, hay estudiantes que no diferencian entre un boceto durante el proceso (y el nivel de acabado de ese boceto y las técnicas utilizadas) y uno de arte final. Por eso hoy se hizo una enchin-

chada justamente para que este estudiante que está atrasado, que a veces se pierde en la búsqueda, que sabe lo que tiene que entregar pero que se pierde en la búsqueda, en el proceso, pueda comparar con el trabajo de otros compañeros.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

En principio, hacer colectiva la producción individual. Considero que eso es lo más importante. En esta producción colectiva lo principal es dejar por sentado que lo que yo hago, le enseña, le aporta al otro y a la vez lo que hace ese otro me aporta a mí. Porque justamente en una enchinchada vemos tanto aciertos como errores, la observación que el estudiante hace sobre los errores del otro, o porque está pensando en hacer algo parecido, etc. Entonces ver lo que está haciendo el compañero le ayuda a ver su propia producción. Entonces eso me parece fundamental. Por otro lado, cuando los grupos son muy grandes, hacer correcciones por tablero también es importante, pero siempre tratando de hacer colectiva esa corrección, esa explicación.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la corrección por grupo docente?

La general ayuda a que todo el taller completo tenga una mirada común tanto desde el grupo docente como desde los estudiantes. Porque a veces dentro de cada grupo el docente va perfilando algunas direcciones particulares y la idea es que el estudiante vea que todos estamos haciendo lo mismo, que todos seguimos los mismos objetivos y que todos atravesamos los mismos problemas. Y dejar en claro que, si el otro docente, por ahí pidió alguna cosa más, esa variante no hacen a lo importante del ejercicio. Pero sobre todo la enchinchada general nos sirve, por los menos acá lo estamos comprobando, para poner en común los conceptos. Cuando hablamos de alto grado de iconicidad, por ejemplo, hablamos de esto y no es que en mi grupo se explicó de una manera y en el tuyo de otra. Todos lo explicamos de la misma manera. Y luego, en los grupos vamos a lo puntual del proceso del estudiante. Vemos más en detalle lo que pasa en el grupo y en cada estudiante.

5. En relación a su práctica docente y a su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Sí, sí... No siempre, pero casi siempre hago registros generales de la enchinchada, a través de fotos o videos y las subo a redes sociales, pero tipo capturas rápidas más que nada para generar movimiento. A veces también registros del proceso, del trabajo en los tableros, porque creo que ese momento es un momento interesante para registrar y para que los estudiantes vean cómo se fue dando ese proceso. Después en una clase, al explicar un trabajo o un proceso, tomo como ejemplo esas fotos que son de ellos mismos trabajando, y eso creo que construye.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

A ver, lo que puede llegar a cambiar es el tipo de pregunta, el tipo de corrección. En los ciclos superiores ya es más madura, hay cosas que ya se pasan por alto, no vas a preguntar ciertas cosas. En cambio en los primeros años es todo medio inocente, todos los estudiantes esperan que le repitan en su trabajo lo mismo que ya se les dijo a sus compañeros. Si bien esto es un proceso, por ejemplo hoy, estamos en una de las primeras enchinchadas del Taller de Diseño I,

desde que empezó el cuatrimestre. En relación a esto, hoy me preguntaron: pero ¿por qué vamos a exponer todos ahí?, o sea es nuevo para ellos y además no se hace en todos los talleres. Si bien es una herramienta súper importante de la didáctica y de las *prácticas metacognitivas* (en el sentido de Litwin) no se hace siempre, y cuando se hace es importante también que ellos sepan el valor de eso. Lo más diferente para mí es esto en relación a... que el alumno entienda que lo que se está haciendo ahí es ese *feed back* que necesito con mis colegas. Y además pasa mucho, si bien tendría que hablar con docentes de los ciclos superiores, que en los primeros años habla solo el docente y los alumnos hablan solo si el docente les pregunta. Cuesta muchísimo lograr que participen y o que entiendan lo importante de ese ida y vuelta propio de lo dialógico y de la enchinchada, pero avanzando en los talleres o incluso al final de cada nivel, ya se animan todos a hablar sobre su trabajo y el trabajo de sus compañeros. En cambio en los niveles superiores creo eso se da de una manera más natural, que es como se da en la práctica profesional.

Docente 8 (D8)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Siendo docente de primer año considero tan importante el proceso como el resultado. Sostengo la modalidad de evaluación continua, con seguimiento clase a clase.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿el producto/artefinal, el proceso o ambos?

Ambos.

-¿Cómo se evalúa el proceso?

Con diferentes estrategias considerando fundamentalmente el tipo de proyecto que se está desarrollando. Independientemente de que el ejercicio sea individual o grupal se evalúa el proceso de cada estudiante a partir de la producción de bocetos, puestas en común (con enchinchadas generales o en grupos reducidos), de su participación oral y escrita en cada actividad propuesta, su interés manifestado a partir de intercambios con compañeros y docentes y consultas en esos intercambios, etc. En Taller de diseño básico se solicitamos que realicen una Bitácora de la cursada y en diferentes instancias de avance del proyecto una lámina síntesis del proceso... cuando se entrega el resultado generalmente el proceso ya ha sido evaluado.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Es una herramienta de reflexión colectiva excelente que permite el intercambio horizontal de opiniones y puntos de vista, además de entrenar la oratoria y facilitar el desarrollo de diversas actitudes para la observación y el diálogo respetuoso. Permite compartir la aplicación de modelos de análisis y habilita la destreza de comparar, abstraer y trasladar reflexiones de un resultado a otro. Considerando sobre todo eso último, desde un punto de vista pragmático, posibilita optimizar el tiempo áulico ante errores reiterados y comunes comparativamente con correcciones individuales.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la enchinchada/corrección por grupo docente?

La principal diferencia está dada por la relación tiempo/cantidad de estudiantes; p.e. en una enchinchada general ante la imposibilidad de participación de la mayoría de los y las estudiantes en el tiempo de la actividad suelen seleccionarse trabajos paradigmáticos para explicar el problema o el tópico a abordar en esa clase; en cambio en las enchinchadas por grupo docente suelo preguntar quién quiere comenzar a hablar de su trabajo, o someter a votación el orden de análisis de los trabajos expuestos y en general se comparan y observan todos los ejercicios.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas? Si la respuesta es SÍ: ¿De qué tipo y con qué propósito/s?

Sí, realizo registros fotográficos para archivo y para documentar el proceso (y tenerlo a mano para su evaluación).

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Probablemente la función primordial de intercambio reflexivo sea la misma en todos los niveles, no así las demás cuestiones que mencioné más arriba que pueden reemplazarse por otras estrategias pedagógicas que demanden más autogestión de los y las estudiantes (p.e. enviarlos a investigar casos análogos).

Docente 9 (D9)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

La evaluación es comprensiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene como fundamento el proceso de trabajo, en tanto herramienta que permite la experimentación, la búsqueda y la derivación en una solución proyectual del problema planteado en la consigna del trabajo práctico.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿el producto/arte final, el proceso o ambos?

Ambos, en tanto resultante de un aprendizaje proyectual.

- Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

El proceso es una etapa del proyecto, por lo tanto su calidad y extensión son mensurables al momento de establecer la evaluación del trabajo respectivo.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Es una instancia dentro del trabajo en taller, resulta fundamental para socializar los avances y también las dificultades que evidencian los distintos proyectos que los alumnos están desarrollando en simultáneo. A su vez, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico de los alum-

nos/as y su capacidad para reflexionar sobre la propia producción. Resulta fundamental la «puesta en escena» de la situación aúlica, desde el rol de guía de la palabra del docente y su capacidad de relacionar los trabajos de todos los que enchincharon en cada ocasión.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la enchinchada/corrección por grupo docente?

En realidad, pienso que el cambio de escala (según la cantidad de alumnos/docentes que participen) no influye sobre la estrategia didáctica.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

En algunas ocasiones los alumnos que se desempeñan como pasantes realizan un registro fotográfico de los proyectos presentados para luego tenerlo como referencia al momento de la corrección definitiva de los proyectos.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Pienso que la función es la misma, más allá de que según la ubicación dentro de la carrera, pueda variar la intención de focalizar en diferentes aspectos referidos a las consignas solicitadas en cada proyecto. Esto es así porque la concepción sistémica del Diseño, en tanto un orden complejo de proyecto, es una herramienta de enseñanza que no varía en lo sustancial más allá del ciclo de la carrera que está cursando cada alumno/a.

Docente 10 (D10)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Entiendo que la Evaluación dentro del taller de diseño es el resultado de la entrega final del TP o Proyecto, si alcanza, cumple o supera los objetivos de aprendizaje planteados en el mismo, más el proceso de diseño que el alumno atravesó para llegar a éste, teniendo en cuenta la continuidad y el cumplimiento de las instancias parciales de corrección (bocetos presentados) y su participación oral durante las enchinchadas y trabajo en comisión.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos?

Ambos, necesariamente.

-Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

El docente registra mediante planilla, los avances que el alumno presenta clase a clase, si cumple o no y la puntualidad y forma con que lo hace. Al momento de la entrega, se le solicita que presente una síntesis del proceso de manera ordenada en sobre o carpeta aparte junto al resultado del arte final, en especial en proyectos largos. En tiempos de pandemia, las plataformas

digitales utilizadas y el aula virtual nos permitieron otra clase de registro, quizá más efectivo aún que el presencial, dado que los avances iban quedando guardados en éstas.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Sin duda, compartir los avances de cada alumno y guiar en la reflexión y análisis de las diferentes respuestas a la consigna desde el trabajo propio y ajeno para que el alumno traslade de manera autónoma al trabajo propio las conclusiones a las que se arriban oralmente a partir de los casos seleccionados.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la enchinchada/corrección por grupo docente?

La ppal. diferencia, es que los alumnos tímidos e inseguros se abren con más facilidad en el trabajo por comisión y se animan a preguntar y a sacarse las dudas con el docente a cargo más que dentro del grupo grande, así como a mostrar trabajos menos avanzados.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Sí. Para guardar el registro y también para acompañar e ilustrar ponencias o artículos, trabajos de distinta índole que sociabilizan y difunden los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Es probable que varíen los modos, dado que el nivel madurativo del alumno varía tb. Y su capacidad de comprensión. Pero el objetivo es fundamentalmente el mismo: poner en común, comparar, detectar similitudes y diferencias, aciertos y errores en las respuestas particulares a la consigna general, dificultades y tendencias en formas de resolver la consigna, exponer, analizar, fundamentar, y traspolar al trabajo propio.

Docente 11 (D11)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Con relación a la evaluación en los talleres de diseño considero necesaria la aplicación de cualquier herramienta que pueda medir o nivelar los aprendizajes en términos de habilidades y conocimientos adquiridos. Dicho esto, creo que la forma en la que esa evaluación se lleva a cabo, esto es, considerando un promedio de notas numéricas, no necesariamente refleja la adquisición de los saberes disciplinares. Creo que la nota numérica disfrazada con un velo de objetividad el trabajo real del docente, guiar y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante, mediado por ejercitaciones prácticas que permiten evaluar su desempeño dentro de un proceso de diseño.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿el producto/arte final, el proceso o ambos?

Al finalizar la ejercitación, sea un TP o un Proyecto, el proceso de evaluación incluye tanto el resultado final como el desempeño realizado en la duración del ejercicio. Evaluamos tanto proceso como resultado.

-Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

El proceso lo evalúo en términos de desempeño y superación. Por desempeño me refiero a la asistencia, participación en clase, el trabajo realizado en clase y entre clase. La superación implica por un lado si el desafío inicial fue realmente un desafío para el estudiante o era algo que ya sabía hacer, y por el otro si en ese desafío fue superando obstáculos dentro del proceso iterativo de diseño.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

La función de la enchinchada como estrategia es importante desde una mirada global de la enseñanza del proceso de diseño. Su función principal es exponer problemáticas generales de los trabajos, pudiendo ejemplificar y reflexionar sobre soluciones posibles. Por otra parte, permite el aporte y la mirada no solamente de todos los docentes, sino también de todos los alumnos. Ese es el potencial y objetivo principal. Es una estrategia útil ante la masividad de estudiantes, pero que requiere de un proceso reflexivo sobre la acción, esto es, que el estudiante pueda identificar cuáles de todos los problemas mencionados pueden suceder en su trabajo. Es una estrategia muy práctica y simple de usar, pero que debe ser aplicada con criterio, pues su éxito dependerá de los materiales didácticos aportados por los estudiantes y de los conocimientos y la intencionalidad de los docentes que la lleven adelante.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la enchinchada/corrección por grupo docente?

Considero que son diferentes estrategias, no sé que tan comparables puedan ser. En todo caso, la enchinchada o corrección general es expositiva, se exponen criterios y problemáticas generales ejemplificando con algún trabajo. La diferencia principal es que permite la conjunción y el debate entre la mirada de todos los docentes y de todos los alumnos. Genera distancia entre docentes y alumnos, enfatizando la relación vertical y asimétrica entre ambos. La corrección por grupos es más horizontal o «terrenal», se trabaja con el boceto y las ideas o intenciones de los estudiantes. En ese espacio, los estudiantes se encuentran más predispuestos y menos inhibidos en la corrección por grupos docentes. Allí donde la masividad no es tal, los estudiantes pierden un poco el miedo y la inseguridad sobre el trabajo que hicieron o lo que puedan decir y aportar a la clase.

5. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas? Si la respuesta es SÍ: ¿De qué tipo y con qué propósito/s? Si la respuesta es NO: ¿Lo considera necesario?

Sí, se realizan registros fotográficos, aunque no en todas las clases. La intención es relevar la clase: cantidad de trabajos, alumnos, participación, exposición, calidad de los trabajos presentados según el proceso de diseño.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Sí, considero que cambia por varios motivos, primero por los conocimientos y habilidades que se deben instaurar en los estudiantes que inician la carrera, o están en el ciclo básico. En general desconocen la metodología de la enchinchada, y se debe explicar cómo se realiza y que se pretende con ella. Por otra parte, la enchinchada no es igual en todas las etapas del proceso de diseño. Su utilización debería estar pensada según las etapas del trabajo, al inicio del TP, durante, o en la etapa final. Otro punto es sobre el objeto del trabajo práctico. No se desarrolla de igual manera una enchinchada sobre afiches que un diseño de packaging de botellas o un sistema de identidad, o un objeto digital como sitio web. Así como cambia según el objeto del ejercicio, también varía según el nivel o ciclo donde se encuentre. No tanto en la metodología o el procedimiento, sino más bien en lo que se dice y en cómo se dice lo que se dice.

Docente 12 (D12)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Con respecto a eso, a mí me parece que en FADU, no conozco otras realidades ni otras facultades para ver cómo llevan a cabo esa instancia de evaluación, pero me parece que si está bien encarada, en términos de instancias formativas para los alumnos. Ya te digo, tampoco sé qué pasa en Arquitectura o en Diseño Industrial, pero al menos desde mi experiencia personal como docente creo que hay un interés, de la facultad o de las cátedras, de hacer de esas instancias evaluativas también un momento de formación. Donde no es solamente la calificación final, o sólo una cuestión cuantitativa, sino la retribución que se lleva el alumno de todo el proceso.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos?

Sobre esa cuestión, se tienen en cuenta ambas. Tanto el proceso como la maqueta y arte final, que es lo que los estudiantes entregan. También me parece importante, como aspecto a tener en cuenta en la evaluación, cuáles son esas condiciones y poder transparentarlas o explicitarlas correctamente a los estudiantes, y que no sea una cuestión cerrada en términos en la que sólo los docentes sepan lo que están evaluando. Así como se explican las consignas, también explicar antes de hacer el trabajo, cuáles son esas condiciones de evaluación que vamos a tener en cuenta a lo largo de todo ese desarrollo. Y en función de eso, sí tener en cuenta todo lo que va a pasar, no sólo llegar a la instancia final. Eso creo que es un poco lo que tiene, de fortaleza o de rico, la enseñanza en talleres... Donde uno está y más como jefe de trabajos prácticos, en el seguimiento de todo ese trabajo que está desarrollando el estudiante.

-Esas condiciones de evaluación que mencionás, ¿están explicitadas en la guía del TP o uds la explicitan al momento de enunciar el trabajo?

Sí, están explicitadas en la guía. En la misma se colocan los objetivos del trabajo, el tema (si querés te puedo enviar una), las consignas, y ahora también incluimos las etapas, o sea no sólo

el cronograma de entregas o de fechas, sino también cómo son las etapas en la que se formula ese proceso y las condiciones de evaluación. Si bien se tiene muy en cuenta el proceso, también es importante, por la naturaleza de nuestra carrera que es profesionalista y que ellos se tienen que formar bien en ese arte de diseñar la maqueta también tiene su valor. También hay que afinar ahí, ver cómo es la calidad de presentación, cómo es el manejo que tienen de las diferentes técnicas e instrumentos para poder diseñar.

3. Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

En términos operativos, siempre les pedimos el proceso. O sea, la entrega incluye que nos entreguen el proceso. Ese proceso que les pedimos tiene que constar de esos momentos claves donde se note un cambio o el avance o desarrollos significativos que han tenido a lo largo del trabajo. Y ¿cómo evaluarlo? Bien, ahí es un poco subjetivo, en términos del día a día que uno está ahí con el trabajo, digamos. Cómo se va llevando, cómo va viendo que responde, si vas notando que el grupo o los estudiantes escuchan nuestra devolución y entonces a la clase siguiente ves algún cambio en función de esas sugerencias, etc. Bueno, y el propio compromiso que tengan los estudiantes con su propio trabajo eso también marca el avance que uno va viendo. Me parece que tiene que ver, volviendo al principio, con esos criterios de evaluación que uno tiene, y que plantea de antemano y cómo los va logrando el estudiante. En base a eso es como se va evaluando el proceso.

4. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

La enchinchada para mí es súper valiosa. Tiene como varias cuestiones que están buenas, varias ventajas... Una es el intercambio, otra es la sociabilización de los trabajos, a diferencia de lo que pasa en el trabajo en tableros ya que es una instancia donde uno socializa y pone en contexto todos los trabajos para que todos puedan ver el nivel en un determinado momento de desarrollo de un trabajo práctico. También es una instancia que ayuda a la circulación de la palabra, o sea, el hecho de poder colgar los trabajos e incentivar a que los chicos a que junto a su trabajo puedan hacer una cuestión expositiva, me parece que está bueno; y para nosotros los docentes, es interesante esta cuestión de poner en un mismo nivel todos los trabajos, ¿no?, eso también permite de alguna manera testear en qué estado está eso que ellos mismos cuelgan. Nosotros en algunas instancias, descolgamos y organizamos en función de algún criterio que sirva para hacer una devolución. Estas cuestiones sirven también para poder corregir en ese momento.

-Es decir ustedes tienen una instancia previa para mirar los trabajos colgados y en base a eso organizarlos para hacer la devolución. ¿Es así?

Sí. Nos solemos tomar unos quince minutos, donde ellos no participan sino que estamos sólo los docentes, y vemos los trabajos, charlamos, seleccionamos cuál puede ser un trabajo que podamos tomar de referencia para explicar tal o cual tema, ordenamos para nosotros poder guiar la devolución y para que no sea un caos la misma. Porque en general cuando hacemos enchinchada, es muy poco el tiempo que tenemos después de trabajo en tablero. Entonces tratamos de evacuar todas las dudas que ellos tengan en ese momento, y así para optimizar el tiempo.

-¿Y después tienen algún momento de trabajo por grupo docente?

Sí, sí. No todas las clases son enchinchadas. Hay devoluciones que son grupales porque la mayoría de los trabajos son en grupos de dos o tres personas, lo que son individuales se corrigen de manera individual y hay instancias de enchinchada. En general, no siempre, pero hay una cuestión de ir de lo general a lo particular. Es decir, en la primera clase hay más dudas, los estudiantes están definiendo qué quieren hacer, por dónde va a ir su idea, cuáles son sus primeras decisiones de diseño, y en esos casos trabajamos mucho la enchinchada porque son como dudas generales y a medida que se va avanzando, donde ya se tomó un partido, empezamos con unas correcciones un poco más personalizadas, ya que hay que ver cosas más puntuales y las decisiones que cada uno tomó.

5. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la enchinchada/corrección por grupo docente?

Ahí tengo como dos referencias, viste que yo ahora estoy en otra cátedra. Cuando yo estaba en Taller 4, cada grupo docente se dividía en temáticas de diseño específicas. Yo daba más que nada todo lo que tenía que ver con interfaces, experiencia de usuario, etc. Mariana por ejemplo todo lo que era juegos y Seba más con la parte de Identidad, de Información, Editorial, etc. En ese caso, sí era distinto lo que pasaba en la enchinchada general y en la particular porque en la general que estaba más guiada por el Adjunto del taller, se podía ver esa diversidad de temas y cómo cada uno los iba encarando ¿no?, cuáles eran las complejidades o problemáticas que reunía cada uno de esos temas y cómo se iban resolviendo. En el taller que estoy ahora... En realidad, siempre es un mismo tema, un mismo trabajo práctico con un mismo tema que lo hace el grupo completo, entonces son muy pocas las veces que en las enchinchadas nos dividimos entre los jefes de trabajos prácticos y tenemos grupos a cargo. En realidad es como que vamos pivoteando y mi compañera y yo siempre vemos todos los grupos. Una clase quizás corregimos algunos yo y otros ella, pero en la clase siguiente lo vamos alternando. Así ahí no veo tanto la diferencia. El año pasado yo estuve en Taller 4, y con mi compañero justo nos agarró la virtualidad, digamos, donde viste que la enchinchada no cumplía con ese rol tan específico que cumple en la presencialidad.

-Y ahí ¿qué usaban para la corrección grupal?

Esa suerte de enchinchada siempre la trabajábamos en *Padlet*, la herramienta *Padlet*, que viste que se puede ver en el aula virtual y los estudiantes ahí colgaban y nos servía a nosotros para ver cómo estaban los trabajos. Pero al momento, digamos de exposición cada uno armaba como su presentación, su *Power Point* y exponían por grupos, ya que era muy difícil compartir el *Padlet*, una cuestión técnica que limitaba un poco.

6. En relación a su práctica docente y su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Sí, me encanta registrar las enchinchadas. Y ahora con la virtualidad está buenísimo porque esto de poder tener el *Padlet*, las enchinchadas que son o pre entregas o enchinchadas que sabemos que va a ver un movimiento, digamos, interesante o un salto cualitativo les pedimos que las suban al *Padlet* del aula virtual. Entonces eso nos permite registrar. Y yo personalmente siempre tomo fotos, siempre hago fotos, al menos una foto por clase siempre hago.

-Siguen usando entonces algunas herramientas de la modalidad virtual en paralelo con las clases presenciales, ¿es así?

Sí. El aula virtual la usamos un montón. Todo trabajo práctico tiene su desarrollo en el aula virtual. Incluso ahí, si damos un teórico subimos la presentación, toda la bibliografía está ahí, este plan de trabajo de cada uno de los trabajos está ahí, también subimos ejemplos, está como ya te decía el *Padlet* para ver todo el seguimiento de las enchinchadas y la pre entrega, etc. La verdad que la usamos muchísimo y los chicos saben que tienen ahí todo el tiempo las condiciones del trabajo práctico.

-O sea, en tu caso prima el registro fotográfico. ¿Con qué propósito lo hacés o para qué te sirve?

En el momento no lo hago con algún objetivo en particular. Digamos que eso está bueno también decirlo ¿no?... La enchinchada es efímera, o sea una vez que terminó la clase, ese momento desapareció para siempre. Entonces a mí eso es como que me da cierto temor y pienso aunque sea para una ponencia o para volver sobre algo que pasó... Siempre prefiero tener un registro por las dudas. Por ejemplo, lo que tiene de bueno la virtualidad es que, es permanente. Yo a eso lo había visto en mi Tesis de Maestría, que había hecho como una suerte de diferencia en que la enchinchada presencial tenía como fortaleza una mejor circulación de la palabra, ya que los alumnos están ahí, las impresiones, las láminas están ahí, nosotros también estamos ahí, y se genera mejor que en la virtualidad, en la cual no hay mucha circulación porque hay una cuestión técnica en la que necesitás de una videoconferencia, compartir el *Padlet*, o sea, es todo como medio engorroso. Pero por otro lado, tiene como ventaja la virtualidad que esa enchinchada es permanente. Uno puede volver sobre el proceso todo el tiempo. Mientras que en la presencialidad es efímera. Los alumnos retiran las láminas, a veces hasta desechan las mismas y uno ya perdió toda esa posibilidad. Entonces uno poco el registro a mí me sirve para eso, incluso para mi formación en investigación... Bueno, lo que vos estás haciendo ahora, entonces esas instancias de poder registrar en algún momento siempre sirve. Pero no es que tengo un objetivo claro, digamos.

-Y en relación a esto del registro y la evaluación, ¿utilizan algún instrumento o herramienta, por ejemplo rúbricas, en cualquiera de las instancias evaluativas?

No como definidas. O sea, hay como una cuestión también bastante cuantitativa porque en definitiva después todo esto termina en un número, que es la calificación que hay que ponerle en el acta, entonces sí usamos planillas de Excel donde vamos haciendo el seguimiento, donde estos criterios de evaluación, que son ítems, también tienen... No sé si un porcentaje, pero nos sirve a nosotros como para ir viendo qué hizo, qué realizó y qué no realizó cada alumno. Y después en la devolución, yo antes de evaluar es como que me pongo tópicos, es decir, qué es lo que voy a ver, porque eso además de que me ordena a mí es equitativo para todos los grupos. En todos miro esos puntos, pero no sé si llegan a ser rúbricas.

7. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

No estuve nunca en el ciclo básico. O sea, nunca di clases en ese ciclo, pero me parece es donde más se capitaliza esa instancia. Me parece que para los alumnos es de suma utilidad que tengan esa instancia de enchinchada porque es como esa primera aproximación al Diseño. Entonces que ellos puedan entender además que es como una práctica muy propia de nuestra carrera y de nuestra disciplina y que les permite precisamente eso, ver el espectro de posibilidades que hay y de lo que hacen sus compañeros, también entender que no es un disciplina cerrada sino que necesitan mucho del trabajo grupal, del diálogo, del intercambio, y que el crecimiento de uno también depende de lo que pasa en el taller... Y qué ve cada uno, qué influencias tienen... En ese sentido a mí me parece que es riquísima la enchinchada en término de instrumento, no sólo para evaluar sino también para enseñar. Y después es como que uno ya la adquiere ¿no?, los estudiantes se acostumbran a la enchinchada y bueno ya la toman como parte de la práctica y del avance del cursado. Tal vez, en los niveles más avanzados, si hay como proyectos muy complejos, por ahí se vuelve como medio engorrosa porque también tenés que pensar qué exponer, también tenés que diseñar tu presentación para esa corrección, y en esos casos los alumnos prefieren corregir más en tablero, por la cantidad de cosas que tienen para mostrar y tener ese poder de síntesis para mostrar esto, eso y aquello, es complicado. Por ejemplo, no es lo mismo hacer una enchinchada de un afiche a hacer una enchinchada de un sistema de identidad. Esa complejidad que tienen algunos trabajos les dificulta a los alumnos al momento de pensar qué exponer en esa enchinchada.

Docente 13 (D13)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

En el caso del taller IV, considero que la evaluación final es sólo un número en el que se intenta dar cuenta de todo el aprendizaje aprendido durante el año y además evaluar los resultados finales del proyecto realizado, a veces no resulta suficiente para reflejar los procesos y/o desafíos atravesados por los alumnos. En nuestro caso además la complejidad de evaluar a un grupo de trabajo.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos? Si se considera el proceso o ambos: ¿cómo se evalúa el proceso?

En el caso del taller IV, el proceso forma parte de la nota final, por lo cual, ambos.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Respecto de la enchinchada considero que el objeto principal es socializar entre los grupos los avances producidos. Además de eso, que les alumnos puedan trasladar las correcciones realizadas a otros proyectos hacia el propio.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la corrección por grupo docente?

En cuanto a la estrategia didáctica considero que la enchinchada general posibilita la discusión crítica, habilita dialogar sobre diferentes enfoques y perspectivas para el mismo proyecto

5. En relación a su práctica docente y a su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Si, tomo notas en un cuaderno. Sobre todo para dejar por escrito los pedidos de avances de cada corrección.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchinchada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?). Fundamente.

Considero que varía respecto de la autonomía del alumno. En el ciclo básico esperan que los docentes hagan una devolución al proyecto. En el ciclo superior dan cuenta de los avances producidos.

Docente 14 (D14)

1. ¿Cuál es su postura y/u opinión respecto a la evaluación en los talleres de Diseño (y/o asignaturas con modalidad taller)?

Sí, con respecto a esto, te puedo dar una respuesta de alguien que sólo tiene práctica docente y no formación académica. Pero sí la evaluación es un tema que me interesa. Suele ser objeto de charlas en la cátedra, de sentir que hay algo ahí que se reduce mucho a ese momento final de la calificación, y, si bien estamos evaluando durante todo el proceso, se hace de una forma más intuitiva. Entonces, sin pensar demasiado, puedo restringir la evaluación a la calificación pero cuando me doy cuenta y reviso todo lo que hacemos, estamos todo el tiempo tomando decisiones, evaluando el desarrollo del proceso para que a partir de ahí modificar o no el curso de los trabajos prácticos. También lo que suele darme como muchas vueltas es que siento que suele ser bastante improductivo para con los estudiantes porque, por cuestiones entendibles, se pone muy en valor el tema de la calificación, el aprobar o no, y hay como mucha expectativa puesta ahí. El momento que por ahí podría ser más productivo, de evaluar el proceso, de sacar conclusiones y ver cómo seguir, muchas veces suele reducirse a una comunicación de notas. Y además, de qué manera hacerlo, porque lo que nos pasa en el taller es que en la instancia de la devolución muchas veces terminamos priorizando el tiempo dedicado a la corrección y a lo que se está haciendo en ese momento que a poder, por ejemplo, detenernos a devolver un proyecto que ya se terminó y fue corregido, y entonces aparece ahí el hecho de cómo instrumentarlo para que sea factible con todo lo que uno va haciendo en el taller y para que sea productivo. Siguiendo con esto de la devolución, y sobre todo de una devolución como más final, está la sensación de que el alumno está más preocupado por el aprobado o no y es como difícil a lo mejor, que el proceso implique otras cosas. Todas estas ideas me generan interés y me dan muchas vueltas en relación a la práctica, y a llegar a reflexiones de cómo se hace, etc. pero siempre desde la experiencia más que nada. Es un tema que hablamos siempre en el taller, que es recurrente... Mi práctica docente tiene que más que ver con lo que aprendí siendo estudiante, en instancias de evaluación nunca aprendí nada, salvo que me dieran notas y comentarios entonces en ese sentido estaría bueno tener más herramientas. Esto sería como parte de mi reflexión.

2. ¿Qué tiene en cuenta al momento de evaluar? (o qué se tiene en cuenta en su cátedra): ¿la maqueta/arte final, el proceso o ambos?

Ambas cosas. Desde la teoría e incluso desde lo que implementamos, la idea es considerar las dos. La pieza final tiene, no sé si más relevancia pero sí una relevancia particular, porque uno entiende que ahí hay como una síntesis y entonces se mira el proceso, se atiende el proceso, pero el resultado final pesa. Pero muchas veces el proceso o variables del proceso son las que hacen que se evalúe distinto, por ejemplo en una evaluación más amplia considerar algo del proceso del resultado que recién vemos, el proceso impacta, aunque impacta claramente más allá de esa importancia que le damos a la pieza final. Me parece que dadas las características de la disciplina el objeto no deja de ser relevante, ese objeto final en tanto que condensa y sintetiza, pero el proceso también es así, no sólo en la palabra sino que realmente se tiene en cuenta. En cuanto a la segunda parte, en cómo se evalúa el proceso... y ahí no sé si esto te va a ser útil, pero en la pandemia fue como muy evidente la diferencia en el sentido que el proceso estaba absolutamente sistematizado y registrado de una forma que no estaba en la presencialidad. Del proceso lo que nosotros tenemos en cuenta una cosa medio cuantitativa de la existencia del proceso, de la asistencia, de la continuidad y también más cualitativa en relación a particularmente «este trabajo de qué manera llega a donde llega». Serían esas dos cuestiones en principio. Los proyectos tienen como un cierto seguimiento, una cierta duración, la cual es medio frenética en Tipografía... Me parece que en taller los procesos de los proyectos son un poco más largos pero aun así siempre hay etapas y uno vuelve a recapitular si el estudiante estuvo, si colgó, si avanzó, si atendió a las correcciones... Todo eso se considera.

3. Respecto a la enchinchada. ¿Cuál considera que es su objeto o función principal?

Si fuera la principal o la más importante creo que es esto de la colectivización, de la socialización de lo que están siendo los procesos dentro del taller. Hay como una forma de tomar distancia me parece en la enchinchada por parte de los estudiantes también ¿no?, al ver el trabajo al lado de otros con cierta distancia incluso física... Incluso muchas veces lo manifiestan diciendo «lo ví colgado ahí, lo vi de otra manera. Entonces eso también me parece que ayuda. Y después esa puesta en común a nosotros nos permite pensar cierta forma de sistematizar la devolución: identificar problemáticas, agruparlas y pensar a la hora de encarar la devolución general y luego para retomarla en las comisiones. Pero me parece que es eso, lo de poder poner en común, sacar ideas generales, para los estudiantes trasladar problemáticas a su trabajo, no necesariamente acotadas a lo que se le pueda decir concretamente sobre lo que está haciendo.

-Y te pregunto en relación a esto ¿cómo llevan adelante las enchinchadas en tu cátedra? ¿En qué momentos las hacen?

Es distinto Tipografía I de Tipografía II. Tipografía II es más parecido al taller, es mucho más regular la dinámica, suele haber una enchinchada general y después un trabajo por comisiones, y a veces hay una última enchinchada final pero no siempre. A veces se va directamente a comisiones dependiendo el trabajo que se esté haciendo. En Tipografía I, por ahí por la naturaleza de los proyectos, son mucho más escasas las enchinchadas generales y es más el trabajo en comisión. También pasa que en Tipografía a veces la escala o el tipo de trabajo no nos permite enchinchar. Por ejemplo en el diseño de un periódico, se suelen colgar las tapas pero después es mucho más trabajo en tablero. Entonces no siempre es posible, por el tipo de proyecto, enchin-

char, entendiéndolo como verlo a cierta distancia. A esto también la pandemia lo alteró un montón porque la enchinchada, muy entre comillas, era poder ver en primer plano y con zoom el trabajo de los estudiantes. Y esto no pasa en la «realidad». Son un poco distintos los dos niveles, tenemos enchinchadas generales, enchinchadas por comisiones, pero pasa que la frecuencia, la estabilidad de la modalidad es distinta entre uno y otro nivel y varía mucho según el proyecto que se esté haciendo.

4. En cuanto estrategia didáctica: ¿Qué diferencias puede notar entre la enchinchada/corrección general y la corrección por grupo docente?

La general suele ser más general en relación a lo que se discute, por ejemplo, se sistematizan algunos aspectos y se charla sobre eso, pero después en la individual es probable que se barra con aspectos como más amplios del proyecto, como ir viendo muchas cosas diferentes. La general suele ser más unidireccional, hablamos más los docentes, los estudiantes están muchas veces como más... No sé si intimidados necesariamente, es más difícil el diálogo, son como las dos cosas. Puede haber un poco más de timidez pero también es más difícil implementar una cosa más dialogada, entonces las generales son un poco más expositivas (si bien muchas veces hablan) y las de la comisión pueden ser un poco más descontracturadas, más dialogadas y hay más consultas. También en éstas es como que se va barriendo más en profundidad, incluso más desordenadamente, a veces, porque está como más abierta a lo que va surgiendo. La general en cambio suele estar como más organizada.

-¿Y qué pasa con la enchinchada general respecto a la masividad? Teniendo en cuenta que ustedes, a diferencia de los talleres, reciben a la totalidad de los estudiantes.

Sí, claro, la generales son de 120 estudiantes, o más incluso, dependiendo del momento del año. Entonces por eso están muy condicionadas por esto de la escala de lo que se está mostrando, o de cuanto realmente se puede ver, o de cuánto se puede hablar con el estudiante que quedó allá en el fondo del taller. Pero también, por ejemplo en tipografía I, pueden ser como muy movilizantes porque es como empapelar el taller. Cuando hay mucha producción y a gran escala es como un taller «vestido» de trabajos. Tiene algo de impactante, en términos que eso moviliza muchas veces al estudiante ver semejante cantidad de producción. Tiene como esa particularidad pero sí, es súper masiva. En cambio en Tipografía II no tanto, porque a medida que los estudiantes dejan, no van a todas las clases, una general puede tener 50 o 60 personas y deja de ser tan «populosa» como en Tipografía I.

5. En relación a su práctica docente y a su cátedra: ¿Realiza o se realizan registros de las enchinchadas?

Hay un registro más administrativo, el de «tildar», que yo por ejemplo no lo hago muchas veces, porque tampoco hay una bajada tan férrea de que sí o sí hay que hacerlo. Esto me refiero a la presencialidad, no a la virtualidad. En esta última todo era absolutamente planillado y sistematizado. Dependiendo el trabajo práctico hay un registro así como presentó-no presentó. Después hay un registro fotográfico pero que es como más circunstancial, se hace a veces dependiendo del momento del trabajo y eso se usa después como material para desde el explicar el trabajo práctico a mostrarlo pero no es una cuestión sistemática o que sea parte de una dinámica. Entonces el registro que nos funciona, y que es como mucho más informal, es el de la memoria. Sin embargo, si se tiene en cuenta la cantidad de alumnos, no es absolutamente exhaus-

tivo. Sin embargo, si se tiene en cuenta la cantidad de alumnos, no es absolutamente exhaustivo. A mí me pasa, por ejemplo, en otra universidad, donde tengo muchos menos alumnos, que tengo la posibilidad de retener mucho más en la cabeza lo que han ido presentando, lo que hemos ido diciendo en las correcciones, etc. Pero en el caso de Tipografía estamos medio en un borde que no necesariamente tenemos todo tan claro pero, a pesar de esto, sí pasa que en la corrección general uno tiene como presente o puede recuperar como fue el trayecto de ese trabajo práctico. De todos modos, no está tan formalizado el seguimiento.

-¿Y considerarás necesaria mayor formalización o algún otro tipo de registro?

Y... Lo que nos dio la pandemia fue poder valorar un poco más estas cosas. Nos pasaba que en las correcciones volvíamos para atrás y teníamos carpetas con todo el desarrollo del trabajo práctico y eso estaba ahí y era útil. Si es imprescindible no lo sé. Por ahí estaría bueno pero quizás implica como una logística y una energía, pensando que estamos en el aula y no frente a una compu, que no sé hasta dónde vale la pena... pero no estoy segura. Esa sería la respuesta. Sí, al estar obligados a hacerlo en la pandemia, la verdad que le sacamos el jugo. Lo teníamos ahí y lo aprovechábamos. Estaba todo el proyecto organizado e incluso nos pasaba que para cerrar el año teníamos el historial completo del estudiante y en muchos casos donde teníamos dudas era como desplegar todo que hizo esa persona durante todo el año, y eso estaba ahí y era valioso. En la presencialidad no lo estamos implementando y me parece que indicaría una dificultad y una energía... Aunque teniendo el aula virtual habría que pensarlo. Sí no preguntábamos antes de empezar, eso me estaba olvidando, teniendo en cuenta lo valioso que había sido ese registro digital, si ahora en la presencialidad le íbamos a pedir además que fueran completando digitalmente la entrega. Pero como eso implicaba para los estudiantes hacer una entrega bimodal, ya que no necesariamente es lo mismo como lo mostrás en lo impreso que en lo digital, iba a exigirles un nivel de producción que nos pareció excesivo, entonces por eso decidimos que las entregas digitales son de archivos de impresión y no de maquetas que se puedan ver en pantalla. En tipografía I no pedimos entregas digitales, sí en la II, por esto de que evaluamos que iba a demandar un trabajo extra. Nos parecía que no correspondía, al menos como lo habíamos estado pensando.

6. ¿Considera que varía el rol o función de la enchichada en los diferentes niveles de la carrera? (Es decir, ¿cumple igual función en los niveles iniciales o Ciclo Básico que en los niveles superiores o Ciclo Superior?).

Yo con ingresantes nunca trabajé en los talleres. Con estudiantes quizás tan nuevos no tengo experiencia pero sí puedo comparar bastante segundo con tercer año y sí me parece que cambia en el sentido que es una modalidad que requiere un cierto entrenamiento. Las primeras veces les cuesta mucho la exposición que implica mostrar el trabajo, les cuesta mucho hacer productiva la crítica o la autocrítica para los compañeros, porque sienten que hay algo ahí «como de tirarle tierra». Me parece que es una práctica en la que se va adquiriendo cierto ejercicio, cierto saber y que en ese sentido los estudiantes más avanzados la pueden aprovechar mucho más o de forma distinta. Para los estudiantes de los niveles más iniciales seguro se planteará de otra manera o con otras consignas. Pero sí noto esto de una cierta dificultad, por ejemplo en las enchinchadas generales, para incorporar cosas en Tipografía I, y sí pasa en Tipografía II que vos vas a la comisión y te dicen «ya entendí a partir de lo que hicimos en la general». Entonces claramente la general, con ese nivel de abstracción y de masividad, les permite tomar cosas que

quizás en otros niveles cuando no tienen tanta práctica aún, ese ejercicio de la extrapolación, de tomar de otros trabajos, es como mucho más difícil y demandan un acompañamiento más directo. En ese sentido me parece que es distinto. No me refiero a que por eso no funcione sino que en esos primeros años hay que plantearla con otra expectativa, con otro objetivo y con otras estrategias. Y la veo funcionar más naturalmente con estudiantes que tienen mucho más ejercicio en la práctica.

Entrevistas a Estudiantes

Estudiante 1 (E1) | 4° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

En principio, es la puesta en común pero también es una dinámica pedagógica que sociabiliza lo producido, diría puertas adentro... Lo producido y lo que se quiere llegar a producir, lo que va a ser, y lo que puede llegar a ser... Algunos puntos sobre lo que estoy mostrando, que traje desde mi casa y me animé a mostrarlo para ver qué sucede. Y también a mí parece que puede llegar a ser (ahora que lo veo desde el lado de la investigación), una buena herramienta de testeo. Ver si lo que estoy haciendo... los imaginarios, los códigos, las convenciones que estoy usando concide con lo que el otro entiende de ese uso que le estoy dando y cómo lo estoy aplicando. Es casi una herramienta de testeo y me parece que está bueno más que nada para construir mensajes que no quiero construir. Eso está buenísimo. Y además es una instancia colectiva que te obliga sí o sí a que si opinás o decís algo, una oración de fundamentación tenés que decir. No admite las opiniones por opiniones si no que te da un espacio para decir «esto es así, por tal cosa y tal otra, etc». Es decir, no es hablar por hablar, y al estar frente a uno colectivo de gente uno se posiciona en un lugar de «esta gente me está prestando atención a mí, por ende tengo que construir algo en función de lo que dije... Pero bueno quizás me estoy adelantando a la pregunta siguiente. En términos generales es la puesta en común.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

A mí me parece que los tres elementos que se ponen en juego en la enchinchada es lo que llevo, quién lo hace y el docente. Entonces, bueno, hay que poner el foco no en la persona que lo hizo sino el trabajo que llevo y a partir de eso no construir un monólogo de alguien o de algo. Yo la veo, más que nada para los docentes, a la instancia de enchinchada como de mediación, de ver qué se está diciendo, qué comentarios unir con cual... una instancia de mediación y ver si todo se va a para un lugar no deseado, identificar la alerta y ver qué está sucediendo. Y otra cuestión negativa es esto de no animarse a colgar. Es muy frecuente escuchar «hoy no cuelgo... lo tengo guardado en la mochila y no lo muestro, lo muestro mejor en el tablero, etc.»... Esto se ve un montón y creo que tiene que ver con, o porque no estoy al nivel del resto en términos de proceso, en tiempo... Si no trabajé lo suficiente para esa etapa, o por vergüenza. Y también la enchinchada te permite ver cierto tipo de partes (no todas las partes) pero eso ya es una cuestión de escala porque después sí está la instancia de corrección en tableros para corregir otras cosas. Pero a grandes rasgos, como dispositivo de evaluación, que creo que es como la llamas vos, me parece que hay que tener en cuenta las tres partes del objeto a mirar, y que no se pierda el foco de lo que hay que mirar... lo producido, y también la mediación me parece que es la palabra justa para verlo desde el lado del docente y como estudiante, la oportunidad de lo que voy a decir y que no quede sólo en un mero comentario. Hay veces que se da tanta vuelta con un trabajo que empieza a jugar más que el argumento la opinión, y ahí eso confunde y por eso me parece importante la mediación.

-Y con respecto a los motivos que mencionaste acerca de por qué no cuelgan los alumnos, ¿pensás que eso es común a todos los niveles de la carrera?

Sí, creo que hay como una suerte de punitivismo al colgar que va disminuyendo. En el uno y dos... Bueno ya no me acuerdo tanto del uno, pero en el dos es como que hay que colgar, hay que colgar, y el que no cuelga no tiene corrección. No está tan presente eso de lo que un compañero me diga a mí, de lo opine sobre mi trabajo, sino que, como estamos recién iniciando, queremos que el docente nos diga qué hacer, no un compañero. Que nos diga: «vos hacé esto, hacé aquello», es decir, nos acompañan demasiado. Entonces el «no colgar» te lo venden como «no tenés corrección». Y a medida que se avanza en los niveles y va aumentando la complejidad de los trabajos, si tu proceso no es de clase a clase pautemos un tiempo, por ejemplo en el 4, y si no lo resolviste para esta clase, como lo trabajamos todo el año, en algún momento lo vas a resolver, y vas a ajustar en algún lado para llegar... O sea va por ahí la cosa. En el 4 ya no es tanto enchinchada general sino que prevalece la corrección más individual, o pararse en frente con su trabajo y hablar. Me parece que en el 3 está el grueso de la enchinchada propiamente dicha. Se puede ver la totalidad o la parte, depende lo que se esté mirando, e ir viendo en qué termina o a lo que se está llegando.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas? Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera? Si la respuesta es NO: ¿Cuál es el motivo?

Sí, como ya te decía, participaba. Lo que quizás puedo agregar la otra parte, que es sí participo sobre el trabajo de otro. Digo algo si pienso que otro ya no lo dijo, sino no, porque soy poco paciente y cuando se empieza a dar vueltas y vueltas sobre lo mismo, digo ya se dijo y listo... Hay veces en que la enchinchada se vuelve muy larga, demasiado... yo cuando participaba trataba de hacerlo con algo que ya no la haya dicho otro, sino era como volver otra vez al tema, como volver atrás. Si no se decía lo que yo creía que se podía llegar a decir, lo aportaba, sino prefería no redundar y alargar la cosa.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

No era de sacar fotos, pero sí todo el mundo saca fotos. Me parece que está bien y que no hay un recelo de qué le saquen foto a tu trabajo. Eso es algo que está superado, quizás en otro momento de la carrera, en primer año, si le sacan foto a tu trabajo lo tomás como que te van a copiar. Pero después entendés que lo hacen como ayuda para recordar algo de las correcciones, y como no todos tienen el hábito de escribir y bocetar rápido durante una corrección, me parece que les es más útil sacar fotos. Ahora si la pregunta apunta a lo que yo hacía, yo bocetaba sobre lo que había llevado y anotaba algunas cuestiones que de otros trabajos estaban bien y que me parecían convenientes para tener en cuenta, las recuperaba mediante el boceto y la escritura. Pero sacar foto, no.

-Y esas cuestiones que registrabas te eran útiles al momento de trabajar en tu casa ¿no?

Sí. Casi que la enchinchada es, esto es lo que van a hablar o tomar en cuenta en la siguiente clase. O yo lo voy a preguntar porque quizás en otra clase ya no lo hablan. Serían como las palabras clave de la enchinchada.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras

que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Útiles, sí. Respecto a una misma enchinchada, es como en toda oralidad, los primeros comentarios que hacían los docentes eran fundamentales «vamos a ver los trabajos en los que hay que rever tal cosa...ejemplo, composición». Después qué pasa... Entre docentes he visto un montón de contradicciones y éstas se dan cuando estamos mucho tiempo con lo mismo. Creo que es una constante... De la conducta humana, no solamente de los docentes, que hablás de un montón de cosas y no terminás diciendo nada. Entonces las primeras instancias son las más significativas o las que aportan más. Pero respecto a esas contradicciones creo que siempre se resuelven, o sea que no te dejan confundido... Me parece que cuando eso pasa, un tercero o alguna de las partes de la contradicción dice: podés ir por acá, por allá, pero el eje está puesto en esto. Es decir, siempre aparece una figura esclarecedora que puede ser otro docente o alguno de los participantes. Pero para mí sí sirven, el tema es que como estudiantes, la confusión puede darse ya todo el mundo a veces es como que van sin dormir, si esperás que te digan algo puntual y te dicen otra, reaccionás como diciendo «me quiso decir esto y todo lo otro me lo olvido» o aquellos que toman todo lo que le dijeron y después intentan entenderlo...Eso ya, me parece que depende de cada uno. A mí siempre me pareció que el primer comentario de las personas o las cosas que dicen es lo que realmente piensan y el resto ya es otra cosa.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Ahí depende el perfil del estudiante. Hay dos tipos de perfiles, el que busca sólo aprobar y los que son más tercos y que van a tomar todo y quizás llegan a una cuestión que el docente a cargo buscaba pero en el medio... como en mi caso o en el caso de V..., que somos tercas, es verdad... Nuestro proceso es así, y vamos a probar todo y aunque nos digan que no, lío al triple...entonces me parece que están esos dos tipos de perfiles. También me parece que la general... A mí siempre me ayudó la general... porque si te tienen que bombardear te van a bombardear en la general y vas a saber que después vas a entregar algo que está consensuado por todos, que todos van a entender hacia donde fue, o hacia donde iba a ir, y si llegó o no llegó, y no solamente el cara a cara con tu docente y que lo entienda sólo él y los otros no. Me parece que también se debe ver esto cuando ustedes corrigen en la entrega y tienen que explicar «no, porque yo le dije que vaya por acá, por acá y por allá», me parecen que se ahorrarían en esas situaciones y por eso me parece que sirve más la general. Pero, sí, con el docente a cargo, en mi caso, pregunto lo que me parece hiper egoísta preguntarlas en la general. Esa cosita que si la pregunto en la general... Yo me estoy escuchando y digo «no la preguntés acá... O sea, no le saqué tiempo a la general para esto», me parece que son dos tipos de preguntas: la específica, la egoísta le digo yo, la pregunta que no beneficia a nadie y por otro lado la pregunta más general cuya respuesta alguien más también la puede tomar.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Te puedo contestar desde donde yo creía (antes de ser pasante), hay muchas materias que yo no entendía qué evaluaban, por ejemplo, en Tipografía a mí me costó mucho entender para qué

servía la Hoja de ruta, que te acompaña, en teoría, durante el proceso y vos tenés que ir llenándola en la medida que avanzás en un trabajo... Pero de repente, ¿todo el mundo qué hacía? El último día para la entrega armábamos una hoja de ruta y la entregábamos. O sea, no existía ese tal avance de la hoja de ruta. Y era algo que evaluaban como proceso... Que es una de mis tantas críticas... Después, cuando estuve de pasante, siempre fue mi crítica: para qué sirve la hoja de ruta si te estoy diciendo que es eso lo que hacemos con la hoja de ruta, o sea. Entonces tomar esa referencia, un papel como proceso, me parece... Porque si la hoja de ruta estaba mal, o estaba incompleta o algo, te bajaba puntos, bajaban bastante... O sea, era un método de evaluación o un objeto de evaluación importante.

-Y esa hoja de ruta que mencionás ¿estaba predeterminada? ¿Tenía un formato fijo o un punteo de pautas a tener en cuenta?

No, se sabía por el «boca a boca» como era la hoja de ruta, cómo se hacía...Era una A3 donde vos ponías tus decisiones tipográficas para ese trabajo que había que hacer. Decisiones... Qué elección tipográfica hacés, por qué, cuáles son los referentes, no sé...Distintas cosas...si vas a usar una paleta cromática por qué... Y nadie fundamentaba nada. Era una muestra descriptiva, de uso estos colores, esta tipografía y nada más... Después con la virtualidad, esa hoja de ruta dejó de existir, entonces el seguimiento de los procesos tenían que ver con: entregar en el aula virtual el proceso (en el medio también había entrega de proceso), no solamente del arte final y ahí se volvió como más factible y más real, saber quién está laburando, a quién le costó llegar, cosas así... Y algo que pasa tanto en el taller, como en Tipografía es que se empieza a evaluar cuando se encuentra la idea, cómo evoluciona esa idea, y cómo esa idea inicial que tiene sus objetivos específicos y cómo se condice eso con lo que llegué a hacer. Porque el principio es búsqueda y la búsqueda ¿cómo la evaluás? O sea, al menos que no hagas nada... Pero ¿cómo evaluás la búsqueda? Me parece que eso se tenía más claro en Taller, en todos los talleres, esa búsqueda y ese momento que uno dice «es por acá» y alguien te dice «andá por ahí»... En cambio en Tipografía, había una hoja de ruta, que bueno ya he dicho mi crítica en cuanto al proceso... Ahora creo no existe más...

-Y los docentes... ¿Eran conscientes de lo qué pasaba realmente con esa hoja de ruta?, y ¿De qué manera la realizaban los estudiantes?

Y nosotras...antes que nos convocaran como pasantes...nunca supimos, a nosotros nadie nos dice porque tuvimos un ocho, un nueve o un diez en estos trabajos, o sea, como que no había una devolución de ese tipo, entonces no entendíamos al principio si estábamos haciendo las cosas bien y que nos habían convocado por eso. Entonces, de entrada empezamos con esas consultas y después dijimos: mirá, esto acá, esto acá, la hoja de ruta, etc. Bueno y después esa falta de coordinación, que es el problema de siempre, entre el Taller 3 y Tipografía.

-Claro, algo que tiene que ver más con la estructura y lógica del plan de estudios...

Sí, claro... Igual ahora, algo que me estoy acordando, es que... Esto que yo decía sobre la participación en la enchinchada en Tipografía con respecto a la de Taller, es súper asimétrica, es súper asimétrica porque en taller la gente habla, en cambio en Tipografía la gente no habla. La gente no habla porque, por ejemplo, no se sabe las clasificaciones tipográficas entonces tiene miedo de enunciar mal algo, no se sabe ciertas cuestiones técnicas, que a veces no es porque no las sepa sino porque no está seguro y además porque no le dan la misma importancia (los do-

centes), quizás la importancia que se merece aunque no sea Taller...siempre estaban al tanto de lo que pasaba en Taller, y algunas cosas, como los plazos en las entregas, se supeditaba a lo que pasaba en Taller. Entonces en cuanto a grado de participación en las enchinchadas generales, veo eso, en Tipografía, sí cuelga todo el mundo pero casi nadie se anima a hablar. En cambio en Taller sí, es como que tienen más herramientas o no sé, son otros elementos en juego...

-¿Y en qué momento de la clase se hacía una enchinchada?

Se llega, se cuelga, se ponen de acuerdo entre los docentes qué van a mirar, se comenta eso y se va a trabajar en los tableros para después volver a colgar. Esa es la dinámica, es como un «sandwichito» la enchinchada. Pero... ¿Qué pasa? No es el mismo grado la gente que cuelga al principio que la del final. No es lo mismo. Por ahí se valora mucho la gente que puede resolver cosas en clase. Eso está bueno... En Tipografía a mí me servía ese sandwichito para evaluar cosas, o sea algo chiquito, a nivel idea y no a nivel resolución, pero servía... El tema es que bueno, no tenés el mismo grado de participación en la gente que cuelga al final. O se van, o no quieren colgar, o no hicieron nada en el tiempo intermedio, etc.

Estudiante 2 (E2) | 4º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

Para mí la enchinchada es una forma de aprender a través de la observación y del hacer, del comparar, del ver lo que hace otro. Un tipo de aprendizaje activo, no es que ves teoría pero es como que la ves aplicada. De hecho en el taller se usa esto como método de enseñanza y creo que la mitad de la gente que cursa taller no lee ni la mitad de la bibliografía. A pesar de eso, vas incorporando un montón de conceptos a través de eso de ver, de comparar, de ver que hace el otro, cuál es el camino correcto, digamos. También creo que depende mucho del nivel general o del nivel de los trabajos que la enchinchada sea algo rico o algo útil, porque por ahí vos como docente querés explicar una cosa o un tema y si no hay nada sobre lo que trabajar se produce un blanco, un bache. Entonces demanda que la gente trabaje clase a clase y vaya evolucionando en el trabajo.

-O sea, que vos considerás que cuando la enchinchada no es «de calidad» en relación a los trabajos, como vos decías, no termina siendo útil tampoco para los estudiantes...

Claro, como no hay mucho para decir. Si no hay avances o no hay algo bueno para comparar o ejemplificar, o sea cómo hacés para ejemplificar sobre cosas que no tienen un gran avance o tienen un montón de errores. O sea, si no tenés un trabajo para decir algo, y son todos trabajos con poco trabajo, termina siendo inútil esa instancia.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?, Si bien algo de eso se percibe en lo que comentabas...

Creo que la enchinchada como método de enseñanza no tiene ningún aspecto negativo, al menos ahora no se me ocurre un aspecto negativo, pero por ahí sí tiene mucho que ver con la participación de los estudiantes, ya que si no se da ese ida y vuelta y sólo habla y explica el docente, en parte se torna no muy positivo. Si los estudiantes no opinan, no participan, no funda-

mentan lo que hicieron y no generan ése ida y vuelta termina siendo muy poco enriquecedor como método. Como que demanda de la participación activa, en tanto que vos trabajes y vayas evolucionando en el proceso de diseño y que participes también en ese debate que se arma. Si nadie habla es como que termina siendo nada. Hay gente que no se anima a colgar, que no se quiere exponer a estar ahí y que te marquen con el dedo y te digan que está bien o está mal. Entonces siento que a mucha gente, al principio, esa dinámica le cuesta y le resulta difícil pero una vez que se anima y entiende cómo hacer para aprovechar esa dinámica, termina siendo súper útil.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí, sí, siempre participaba. En las enchinchadas siempre participé presentando mi trabajo, mis avances, opinaba sobre los trabajos de los demás y si justo hablaban sobre mi trabajo justificaba, de la manera que podía, lo que ahí intentaba hacer, más allá que haya tirado alguna pavada no me quedaba callada, ni miraba el piso. Es por ahí lo que pasa con la gente que no le gusta participar.

-Y esa gente que no colgaba, ¿por qué crees que no lo hacía?

Por vergüenza o porque creían que no habían llegado a avanzar tanto, o no habían llegado a terminar lo que querían terminar, pero muchas veces decían «no, pero como voy a colgar esto si está horrible, si está mal», como que se tiraban abajo antes que alguien le dijera algo sobre el trabajo.

-¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Durante la enchinchada yo siempre tomé notas y después, una vez que se «des enchinchaba» digamos los trabajos, hacía anotaciones sobre mi trabajo. Pero por lo general siempre me hacía un punteo de cosas que quería ir corrigiendo. También hacía correcciones sobre el trabajo pero previo a la enchinchada, es decir, una vez que imprimía iba como viendo ciertas cuestiones y me las anotaba sobre la hoja.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Siempre me resultaron útiles los comentarios de los docentes porque uno como estudiante está aprendiendo y lo que te dicen tus docentes es lo que vos aprendés que está bien, lo que te llevás, de lo que tomás nota. Si bien también te sirven lo que dicen tus compañeros, las cosas que marcan o dicen los docentes siempre te ayudan más a dirigir, orientar o mejorar tu trabajo, o sobre ciertas líneas que justamente son los objetivos del TP. Pero sí también creo que cuando la enchinchada se torna un monólogo de los docentes no termina siendo productivo para nadie. Por eso siempre recalco que para mí es un método que está muy bueno pero que demanda que la gente participe y que trabaje en el aula digamos. Una enchinchada con un montón de trabajos colgados en la pared y un docente hablando tipo conferencia sobre las cosas creo que no

sirve. Si bien en teoría hay ciertos parámetros en Diseño, sobre qué es lo que está bien o mal, no hay una sola manera o un solo camino... entonces si una sola persona es la que habla sobre los trabajos y no se da un intercambio y a su vez no aparecen las miradas de otros docentes, no se da eso que se tiene que dar en la enchinchada.

-Respecto a esto ¿considerás que cuando se da ese monólogo por parte del docente, es sólo por la no participación de los estudiantes... o hay otra razón?

Yo por lo menos en esta cátedra, y tanto en las enchinchadas como en el trabajo en los tableros, nunca vi otra razón que esa, o sea, nunca vi, por ejemplo, que el docente haga como una bajada de línea o diga «ustedes me escuchan a mí y se hace lo que yo digo» sino que por el contrario siempre se incita al debate, «contame lo que hiciste... A tus compañeros ¿qué les parece? ... ¿Alguien quiere dar una opinión al respecto?, ¿Alguien quiere hablar de su trabajo?». Ahora, si nadie contesta, habla siempre el docente, si nadie quiere decir algo o nadie quiere dar su opinión, como que no le queda otra al docente que llenar ese vacío. Ahora bien, siempre existe la posibilidad de que se convierta en un monólogo sin fin y sin sentido.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

¡La particular! La particular porque se trabajan cuestiones más específicas. A ver, yo creo que en la corrección grupal es como que se abarcan muchos más temas de lo que se abarca en los grupos. En los grupos se entra más en el detalle. Me pasaba que cuando se hablaba de mi trabajo en la enchinchada grupal, me volvía con un montón de información, de ideas y de cosas para trabajar, porque no era que un solo docente estaba hablando de tu trabajo sino que estaban todos opinando sobre el mismo. Eso estaba re bueno. Pero si no te tocaba que se hablara de tu trabajo en esa instancia general, me servía más los grupos para sacarme dudas puntuales y me servía para definir más el trabajo.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento considerás que los docentes evalúan dicho proceso?

Yo creo que el proceso pesa más cuando el trabajo no es muy bueno. Es como que se entra a fijar cuestiones como «este trabajo que no es muy bueno, sirvió para que el estudiante aprenda algo o si el trabajo nunca fue bueno y el estudiante no se lleva nada del mismo». Sirve más para entender si los estudiantes lograron los objetivos del TP. O si adquirieron algún conocimiento que antes no tenían o si lograron mejorar en alguna cuestión. Cuando los trabajos son buenos creo que el proceso les sirve para ver la evolución pero muchas veces pasa que los trabajos que son muy buenos, ya son buenos desde el comienzo... entonces como que sirve más o lo tienen más en cuenta cuando no saben si el trabajo está para aprobar o no.

-Por proceso ¿te referís al proceso físico, el que el estudiante entrega con el trabajo final?

Yo antes de ser pasante, nunca creía que alguien haya abierto un proceso que haya entregado. Yo decía esto total ni lo van a ver, aunque a mí sí me gustaba ver la comparativa de cómo arranqué hasta cómo había terminado. Particularmente siempre entregué los procesos muy mal, o sea, no los ponía en página... agarraba todas las hojas y los bocetos que me parecían más relevantes, los abrochaba y los metía dentro de un sobre y listo.

-Y eso justamente porque pensabas que nadie lo iba a ver, ¿no?

Claro, yo pensaba nadie lo iba a ver, pero a mí sí me servía verlo. Yo pensaba que el proceso que más importaba, más allá de esa entrega que era como decir bueno «esa persona tuvo todo ese razonamiento para llegar a esto que hizo y no lo bajó de internet», que por lo menos este sentado que estuvo durante todo el proceso de diseño... Que si este proceso falta uno no sabe que pasó ahí en el medio. Siempre consideré que más allá del proceso físico que se entregaba, tener en cuenta el proceso de trabajo en clase, la participación, que el trabajo vaya evolucionando en el taller, etc. pesaba más que ese montón de hojas A4 que entregaba dentro de un sobre. Me pasaba que si faltaba una clase después al entregar el proceso me faltaba como una parte. Veía en mi grupo que había compañeros que de ocho clases que duraba el trabajo venían a la primera y a la última y entregaban un trabajo que estaba muy bueno, bien prolijo pero uno decía ¿de dónde salió eso? ¿cuál habrá sido el proceso? porque jamás ví nada antes de ese trabajo. Y eso lo relacionaba con mi trabajo, decía «mi trabajo quizás está peor que ese, pero al menos yo vine a todas las clases, le puse onda, intenté participar, traté de cumplir con todas etapas y aprender de otra manera».

Estudiante 3 (E3) | 4º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

Exponer en conjunto trabajos de la misma índole para visualizar en la generalidad el proceso de los alumnos; visualizar el progreso del proyecto/TP; también ayuda a ver desde otra perspectiva el trabajo que venimos haciendo, porque al verlo en la computadora a veces uno no puede ver los mismos errores que llega a ver en la enchinchada.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Ninguno respecto a la enchinchada en sí, tal vez en el poco espacio que tienen algunas aulas de FADU para poder exponer todos los trabajos del grupo. Pero siempre están aquellos que suelen quejarse por la comparación de los trabajos pegados en la pared.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí

Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera?

La mayoría de años como estudiante que pegaba sus trabajos en las enchinchadas, actualmente como pasante docente para evaluar las mismas.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Siempre tome notas de todos los trabajos de mis compañeros, sea que pasaron antes o después que mí, porque toda corrección sirve sin importar si el trabajo es similar o no al tuyo, ya que los criterios de evaluación de los JTP van a seguir esa línea lógica de corrección. También

suelo dibujar esquemas o gráficos que me ayuden a visualizar la corrección que me dan o aquello que se me va ocurriendo a partir de esa corrección para no olvidarme. Después de despegar la enchinchada suelo rayar el proceso para indicar las cosas a corregir.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

A veces sí, y a veces no. Al principio me costaba retener las correcciones de otros cuando no se tocaba mi trabajo, pero luego uno se adapta a eso y puedo trasladarlas, pero creo que se deberían corregir una cantidad de proyectos como mínimo para que les sirva a todos. O en el caso de tener, por ejemplo, 4 proyectos distintos poder corregir uno de cada tema. En general los JTP suelen tener opiniones distintas sobre los trabajos expuestos, lo cual depende de sus especializaciones, trabajos, conocimientos. No lo encuentro como algo negativo, en ocasiones suele confundir cuando difieren demasiado entre sí, pero esos comentarios nos aportan una mirada distinta a nuestro trabajo.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Ambas, y depende de la instancia del proyecto en la cual nos encontremos. Al principio me parece bien ver todo en general y compartir una corrección grupal con los distintos grupos de docentes y alumnos, pero más llegado a la fecha de entrega del TP es necesario tener una corrección específica con nuestro docente, sea en el subgrupo que tiene a cargo o una corrección específica en tablero sobre nuestro trabajo.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Gracias a mis instancias como pasante pude comprender que el “evaluar el proceso” no era literal visualizar la parte que lleva su nombre cuando se realiza una entrega, sino que los docentes están continuamente evaluando nuestro proceso en el proyecto/TP viendo cómo avanzamos y de qué manera tomamos sus correcciones y las de nuestros compañeros. Me parece excelente que al evaluar el arte final se tenga en cuenta todo el proceso que se llevó a cabo para conseguir el mismo, porque a veces no se llegan a tan buenas instancias finales, pero por medio del proceso se puede ver todo el trabajo que llevó a cabo el alumno.

Estudiante 4 (E4) | 4º Nivel

Antes de responderte quería aclarar que tal vez mi visión puede estar un poco sesgada ya que fui ayudante alumno en los talleres de Diseño. Por otro lado, actualmente estoy cursando talleres de Arquitectura y pueden surgir cosas similares.

-Ok, no hay problemas. Me puede resultar útil también tu experiencia como alumno de Arquitectura.

**1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?
b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?**

Bueno, principalmente la instancia de enchinchada es positiva en cuanto poder compartir los problemas y los avances con los compañeros. Porque por ahí, surge en esos encuentros, ver que cuando uno se traba en el trabajo también le pasa algo similar a los otros. Si querés te sumo el tema la virtualidad, donde ese contacto no existía y uno se sentía un poco aislado. Por ahí estaban los grupos de whatsapp que suplían un poco ese contacto que se da en lo presencial... Y bueno, las instancias de enchinchada sirven para ver cómo están los demás y ver cómo está uno en cuanto al trabajo. Después en cuanto a las correcciones... Cuando yo era más chico decía «uh, pero no tengo la corrección particular o más pormenorizada sobre mi trabajo», pero bueno, también uno aprende a corregir en la enchinchada, que es un proceso que no lo traemos de la escuela secundaria.

-¿Y encontrás alguna diferencia con las de Arquitectura?

Sí... Por ahí en Arquitectura es más difícil la enchinchada a como la hacemos en Diseño. Porque se ven otras cuestiones, los detalles son más finos y los procesos son más largos. Primero hay un primer boceto, un primer croquis que muestra la idea y después ya cuanto mayor avance hay en el proyecto de Arquitectura, es como que la enchinchada se desdibuja. Suele pasar eso... Al menos veo esa diferencia. En cambio en los talleres de diseño en todos los momentos del proyecto se puede compartir visualmente la producción, en cambio en Arquitectura, no.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí participaba. Y cuando lo hacía trataba de hacer un aporte que no se estaba diciendo o que no se estaba teniendo en cuenta tanto por los docentes o por los compañeros. Tratar de aportar lo que faltaba, una nueva mirada, ya sea contrapuesta o similar a lo que se estaba hablando.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

No, tomar nota muy poco. Por ahí, me detenía o me detengo en observar la enchinchada, en escuchar, estar atento... Igual siempre se te escapan después un montón de cosas, y bueno, para eso es bueno tomar nota pero yo, en lo personal, prefiero estar atento a la corrección y no perder tiempo tomando nota...

- Claro...

Perdón, por ahí en lo virtual uno hace captura de pantalla o va tomando registro un poco más rápido, como más dinámico. Esa es la diferencia. Pero por lo general trato de prestar atención a lo que se está diciendo.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí, sí, generalmente son muy útiles porque exponen problemáticas que por ahí uno como estudiante no las ve, y así es como uno construye conocimiento. Y bueno en relación a la segunda parte de la pregunta, por ahí hay versiones contrapuestas... y bueno, yo creo que está en uno y es parte del aprendizaje de la enchinchada, tomar lo positivo o sintetizar un poco lo que dice cada uno de los docentes. Porque sí, hay versiones contrapuestas, hay puntos de vista diferentes pero porque somos personas diferentes, es eso. Por ahí como estudiante, tratar de sintetizar qué me dice cada uno.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Yo creo que no es una o la otra. Son las dos como diferentes instancias. Cuando uno tiene poca producción, está bueno ver la generalidad y cuando se tiene más producción es bueno ver los detalles.

-Y siguiendo con esos comentarios que los docentes hacen en la corrección general ¿Priorizas los que hacía tu docente a cargo, o todos por igual?

Sí, sí, sí... Por general se prestaba más atención a los comentarios del JTP o docente a cargo, porque al final es como el compañero... Es el proceso de codiseño que uno hace con el docente y establece un contrato con el mismo... «por acá está bien, por acá no, esto nos convence, esto sí, esto no» . Pero hoy lo veo desde este punto de vista: cuando uno es más chico y está en los primeros años dice: le voy a hacer caso a mi JTP porque es el que me corrige, y es porque uno aún no tiene un criterio formado.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Bien. Muchos docentes toman nota, se ve cuando toman nota de las correcciones, digamos... Por ahí pautan niveles de avance «en esta clase se llegó al 50%, en esta otra al 75», cuestiones similares a eso, y bueno después mucho tener en cuenta la participación para la nota conceptual. Con toda la experiencia que tengo... Si te conocen, es más fácil creo evaluar el proceso... por una cuestión de que te ubican, ubican tu nombre, tu cara y tu trabajo. Si participás tenés más chances de que pase eso. Más que nada teniendo en cuenta las enchinchadas numerosas que tenemos en FADU. Además en los talleres de diseño entregás el proceso, en cambio en Arquitectura no, no entregás proceso. Pero sí tenés muchas pre entregas... Una pre entrega más general y varios cortes parciales...

-En ese caso, la memoria del docente sobre la participación del alumno...ayuda al momento de recuperar el proceso ¿no?

Sí. En Arquitectura, al menos todos los docentes que tuve en los talleres, toman nota.

Estudiante 5 (E5) | 4º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

Creo que el objetivo principal de las enchinchadas es la puesta en común, el diálogo entre los diferentes diseñadores, para visualizar los modos variados de resolución de una consigna, como así también poder ver errores o mejores formas de resolver problemas visuales. Al visualizar la variedad, la otredad, se enriquece lo propio, validando lo que el otro ve, que yo no estoy viendo.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Los aspectos negativos son los menos, y, en todo caso, estarían relacionados con cuestiones personales, si no se trabajó lo suficiente en comparación con el resto del grupo, o si hay falta de originalidad, no obstante lo cual termina siendo positivo, por la puesta en evidencia, para mejorar para la siguiente enchinchada.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí participaba, haciendo comentarios de aporte a los compañeros para resolver algún conflicto o duda que se le presentase. También en ese diálogo mencionábamos referentes de diseñadores que ya habían resuelto problemáticas/piezas visuales del mismo tipo.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Tomaba nota, sí, fundamental para registrar y no olvidar lo que tenía que corregir, o para plasmar ideas que surgían en ese cotejo creativo.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí, me resultaban muy útiles los comentarios de todos, docentes y compañeros. Después con todo lo observado, cada uno sacaba sus propias conclusiones y lo aplicaba a su trabajo, pasando por un filtro, el de la autocorrección, pero también por la autovaloración de los puntos fuertes logrados al momento, reforzándolos para no perderlos. Sí, existen contradicciones, naturalmente, por los diferentes modos de ver. Pero más allá de esta cuestión, esperable, había un consenso implícito sobre cuál era la forma más apropiada para resolver los conflictos que se presentaban en los trabajos, una guía aproximada, sobre por donde era más apropiado ir.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Ambas instancias son útiles, porque si no hay dialogo entre los grupos, se corre el riesgo de arrastrar problemáticas. Al cotejar todos los grupos, se armoniza el taller.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

El proceso se evalúa clase a clase, y queda en la memoria del docente. Se pide en la entrega para poder revisar algo en caso de que lo necesite el docente, para definir una nota o retomar alguna cuestión que se haya podido pasar por alto. El proceso deja constancia o no de dedicación del estudiante.

Estudiante 6 (E6) | 3° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Para mí, de manera directa, es incentivar al resto de los alumnos a corroborar mediante la misma, errores ajenos y errores propios, basándose en correcciones paralelas. También hay un costado un poco más indirecto y que se suele dejar de lado en otras universidades, que también la enchinchada tiene la fortaleza de permitirle al alumno poder defender un trabajo, que al momento del trabajo profesional, de tratar con un cliente, termina siendo muy útil. En este sentido, las enchinchadas son los mejores lugares donde el alumno puede poner en práctica una toma de decisión y respaldarla. En algunos lugares, la enchinchada la corrigen solamente los alumnos y los profesores se limitan a acotar y en otros lugares el profesor es el que corrige. En ambos casos siempre está bueno que el alumno pueda tomar y/o pueda defender una idea.

-Tengo entendido que antes de ser estudiante de UNL fuiste estudiante de la carrera de Diseño Gráfico de la FADU-UBA. En relación a esto, ¿encuentras alguna/s diferencia/s entre las enchinchadas de ambas carreras?

En algunas cátedras de la UBA, yo al menos estuve en una como ayudante, no ayudante de cátedra, sino que a mí me llamaron para un proyecto universal que ellos tienen y engloba todas las cátedras... y ellos hacen una enchinchada de la entrega, esto se hace sobre todo en los trabajos finales, y en esos trabajos se enchincha, al igual que las primeras entregas de un proyecto grande. Dan un tiempo para que los alumnos corrijan y de hecho vayan viendo, luego estos salen, los docentes hacen un nivel general: «esto es el diez, esto es el uno, esto es el siete». Después lo alumnos reingresan al taller y es ahí donde en la enchinchada está el protagonismo de «los alumnos corrigiendo». Frente a esto el docente ya tiene un nivel para marcar un balance sobre lo enchinchado. Conforme pasan los años, los alumnos ya se van acostumbrando a las enchinchadas y ellos mismos ya saben más o menos de cuál es el balance que se hizo incluso sin estar presentes, porque ya conoce a modo general cómo trabaja toda la cátedra. Considerando que los talleres son talleres gigantescos, no hay aulas tan chicas como en UNL, en donde dentro de cada cátedra hay unas cuatro o cinco comisiones. Por eso cuando digo que van a los grupos es porque van a cada una de sus comisiones, a diferencia de acá de UNL donde estábamos acostumbrados a una única comisión dentro de un mismo espacio.

-O sea que debido a la masividad, a la gran cantidad de alumnos, se hacen enchinchadas generales también dentro de cada comisión, ¿Es así?

Sí, sí también.

-Y las grupales, con todas las comisiones, se hacen de vez en cuando, no siempre...

Las grupales se hacen con los trabajos finales nomás, con la entrega, o tenés enchinchadas de corrección y después la enchinchada general de una entrega, que en ese caso termina siendo anecdótica porque los docentes ya hicieron la corrección, la evaluación. En cuanto al aspecto negativo, en realidad puede depender de quién esté a cargo. Por lo general las enchinchadas requieren que el docente tenga un cierto control sobre el grupo de estudiantes, por ejemplo, si vos tenés un grupo de veinte o treinta alumnos y tenés un docente que es un poco callado, más perfil bajo, probablemente los comentarios de los alumnos empiezan a sobrepasar el límite que el docente debiera mantener... eh... porque para los alumnos es muy común ver los errores en trabajos ajenos que en el propio y es ahí donde creo que el docente tiene que intervenir para limitar ciertas correcciones y evitar cierto desequilibrio. Dentro de los grupos tenés alumnos que tienen una voz un poco más fuerte y una mayor presencia y otros que son un poco más tímidos, más callados... entonces si el docente no los guía o no controla que la participación se limite sólo a algunos en lugar de hacer que el callado hable, la devolución siempre las van a tener los que más participan. Y, lo más callados pueden llegar a tener una devolución negativa o no muy útil porque no tuvieron el momento de defender su trabajo. Pero en realidad lo negativo o lo positivo pienso que van de la mano de la personalidad o habilidad del docente.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Sí, sí, sabés bien que participaba y mucho jaj. Registro fotográfico nunca hice, pero porque no estaba acostumbrado a usar el celular para eso, pero sí tomar notas. Al día de hoy lo sigo haciendo, para mí el uso del cuaderno de notas es fundamental, porque es imposible recordar todo lo que se hable en una enchinchada considerando que son muchos los que hablan y entonces en el cuaderno podés ir rescatando lo más importante... Pero sí claramente participaba, y participaba tratándome de enfocar mucho en mi trabajo o en mi entrega y no sobre la de mis compañeros porque como decía, uno entiende mejor qué es lo que quiso hacer el compañero... Si bien sí tomaba en cuenta y lo aplicaba a lo mío las correcciones que les hacían a los demás, es decir, si en otro trabajo le habían cuestionado por ejemplo el uso del color, y yo había hecho ese mismo uso en mi trabajo entonces llegaba a la conclusión que en mi caso tampoco funcionaba... es decir, tratás de hacer una autocrítica.

-O sea, cuando decís que te enfocabas en tu trabajo no te referís a tomar sólo lo que decían o corregían de tu trabajo sino que trasladabas las observaciones que se hacían de otros trabajos, en el tuyo, ¿es así?

Claro, claro. De hecho creo que la clave de la enchinchada es esa, que el alumno entienda que las correcciones que se hacen de los trabajos son válidas para todos... De que por ahí que un docente mire un proyecto y diga: «mirá, te estás equivocando en esto y en esto tenés algunos aciertos» implica que uno tiene que verlo también en el propio proyecto. Si estoy tomando las mismas decisiones que el trabajo en cuestión eso implicaría que estoy teniendo los mismos aciertos y los mismos desaciertos.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí, siempre me resultaron útiles. No se me viene a la mente ahora ninguno puntual... Pero sí, siempre me parecieron útiles y de hecho, estos que hablábamos hoy temprano, recalcar la importancia de que sea el docente el que guíe la enchinchada, ya que es quién puede generar un mejor «control de rebaño»,... y que... ¿cómo era lo segundo?

-Si considerarás que existen contradicciones...

Ah sí, sí... Contradicciones recuerdo... No de forma negativa, porque muchas veces en un misma enchinchada se pueden tener dos o varios puntos de vista totalmente diferentes y en ese caso puede haber una contradicción respecto de las toma de decisiones personales de cada docente... Por lo general es ideal de que no suceda pero... o sea considerando que es humano y que «es televisión en vivo»... o sea, que se está haciendo en el momento, pueden surgir las contradicciones. Importante es que el docente explique bien que las contradicciones no son algo malo sino que más bien son distintos puntos de vista sobre una misma cuestión. Y en caso debiera ser el alumno quién opte por qué camino seguir, considerando que ambos pueden llegar «a buen puerto».

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Yo como alumno me quedo con las dos y... Y por una cuestión que en las enchinchadas, por lo general y por el tiempo que demandan, se suelen corregir aspectos generales o a grosso modo, se suelen marcar los tópicos en los trabajos que están muy bien o muy mal dejando de lado los intermedios, o sea, destacar lo que está muy bien y lo que está muy mal en uno o varios trabajos. Entonces las enchinchadas se suelen ver aspectos generales pero la realidad es que, si vos tenés una duda puntual rara vez te la puedan corregir en la enchinchada, por una cuestión de tiempo, y es ahí donde entra la corrección más personal. Pero pienso que para ir a lo puntual vos debieras pasar primero por lo general. La idea debiera ser pasar por una enchinchada general que te permita comprobar de alguna manera que tu trabajo va bien para luego sí, pulir detalles en la corrección más individual.

-En relación a este tipo de corrección más particular, y a la masividad, ¿Cómo se desarrollaba esta instancia en la UBA?

Bueno, era así... Por lo general las comisiones eran de 50 o más alumnos para un docente y en los talleres tenías más de 300 personas, lo que hace que no alcance nunca el tiempo para corregir por comisión, al menos en la cátedra que yo cursaba, por esa razón se solía corregir lo más posible en la enchinchada general. Sólo se llegaba a corregir detalles en tres o cuatro trabajos nada más. Como ya te decía antes, el que es más extrovertido o es menos vergonzoso gana... gana en el sentido que puede llegar a consultar más cosas. Yo particularmente que nunca fui una persona vergonzosa si veía que no podía corregir con mi docente porque estaba agolpado con mucha gente me iba al jefe de cátedra. El JTP al igual que los jefes de talleres siempre nos dio el visto bueno para consultarles directamente a ellos cuando lo necesitáramos. En UBA por lo general los tres talleres están en tres aulas paralelas y tienen puertas gigantes en el medio que los intercomunican... Entonces yo si veía que en mi taller estaban muy ocupados, me iba al taller 2 o a otro taller y les consultaba a ellos, o sea siempre a un JTP, no a los docentes porque ellos están con sus grupos a cargo. Pero lo JTPs te dan la oportunidad de consultarles aunque no sea el de tu nivel. Entonces el que se lleva correcciones de aspectos puntuales y puede sacar-

se todas las dudas sobre el proyecto es aquel que no tiene vergüenza, el que tiene vergüenza no corrige nunca. Creo que por eso está bueno que esté la enchinchada, para perder la vergüenza.

-O sea que cada grupo de alumnos está a cargo de un docente y el JTP coordina todo el taller, casi con la misma función que tiene un Adjunto en los talleres de acá de UNL, ¿es así?

Claro, hay veces que tenés un adjunto y un solo JTP por taller. Y también tenés los docentes y ayudantes de cátedra. Pero... Volviendo a la corrección, la idea que yo siempre tuve es la siguiente... Por ejemplo, si me tocaba hacer revista y yo sabía que la JTP del Taller 3 –allá son cuatro talleres- era supongamos la directora de la Rolling Stone, ni siquiera me quedaba a corregir con mi docente sino que iba directamente a consultarle a ella, ya que consideraba que era la voz autorizada en eso, aprovechando que teníamos la posibilidad de hacer eso. Lo mismo me pasaba con otros trabajos prácticos sobre otras piezas, por ejemplo Afiche, etc. En la cátedra en la que yo cursaba, la cátedra Salomone, supo tener en su momento también a Pablo Bernasconi como JTP. Lo digo porque creo que está bueno saber cuál es la especialidad de los docentes para saber a quién consultarle o con quién corregir. Ahí radica la astucia del alumno.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Como fui pasante, me cuesta ver cómo lo veía cuando era sólo alumno, probablemente como alumno pensaba que el proceso se evaluaba cuando se entrega la carpeta con el proceso, pero la realidad que hoy al haber hecho una práctica docente, considero que el proceso se evalúa durante el proceso, desde el primer día el docente está evaluando. Cuando llegás al final del proceso, a la entrega el docente sabe ya quién va a aprobar y quién no. No viste aún ni la entrega pero ya sabés el proceso que van teniendo. Ya sabés qué preguntas hacen, qué preguntas van a hacer. Es un seguimiento constante.

- Y en ese sentido... ¿Considerás que la memoria es el principal registro que tiene el docente del proceso, y de la enchinchada?

Para mí es una cuestión de memoria, pero que entreguen un proceso actúa como ayuda memoria. El docente puede decir: «yo ya ví el proceso, lo recuerdo y acá tengo este libro que me muestra de alguna manera ese proceso que ya ví y simplemente testimonia que no me estoy equivocando o me está fallando la memoria. Para mí es fundamental que se entregue el proceso por una cuestión que no se puede evaluar sólo confiando en la memoria.

Estudiante 7 (E7) | 4° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Considero que su objetivo o función principal es la de poder aprender a aplicar soluciones al trabajo de uno mismo a partir de la corrección de un trabajo ajeno y así desarrollar el criterio propio y la autocrítica en cada estudiante. No creo que tenga aspectos negativos.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Siempre enchinchaba mi trabajo, pero no hablaba a no ser que alguno de los docentes aludiera a mi trabajo. El motivo por el que no hablaba era porque prefería no tener devoluciones de otros docentes que no fueran mi jtp ya que muchas veces me sentía condicionado por algunas correcciones. Durante las correcciones además de escuchar atentamente, solía bocetar las ideas que me iban surgiendo en el momento.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

En muchas ocasiones sí, pero por momentos los comentarios confundían más de lo que ayudaban. Y sí, notaba contradicciones entre los docentes participantes, pero no lo veía como algo negativo.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Me parecen más útiles las correcciones particulares con el docente a cargo por una cuestión lógica de que es el encargado de corregir y poner nota final al tp, sin embargo, estas correcciones muchas veces limitan la capacidad creativa de los estudiantes porque se cierran únicamente a las devoluciones de un único docente.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Yo creo que el hecho de entregar el proceso junto con el arte final, es tan solo una cuestión de formalidad. Desde mi punto de vista, el proceso lo evalúan durante el transcurso del trabajo con la participación de cada estudiante donde realmente se puede ver el interés de cada uno en aprender los contenidos que propone la cátedra.

Estudiante 8 (E8) | 3º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal? b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

a) Creo que la enchinchada tiene como objetivo que podamos ver los trabajos de todos nuestros compañeros. Eso nos ayuda a poner en perspectiva nuestro propio trabajo. “Comparar” en el buen sentido, cómo vamos, en qué estado estamos o si estamos muy perdidos. Escuchar las correcciones que hacen los profesores sobre los trabajos de otros nos ayuda a reconocer nuestros propios errores (o aciertos) pero desde un lugar más “relajado” ya que no nos están hablando directamente a nosotros. Además, durante la enchinchada podemos participar todos y

hacernos devoluciones entre compañeros. La mirada de alguien que es nuestro par tiene otra connotación y puede ser también muy enriquecedora.

b) Antes me parecía que lo malo de la enchinchada era cuando no alcanzaba el tiempo para corregir mi trabajo. A lo largo de los talleres entendí que no es el fin de esta dinámica corregir a todos, sino tomar algunos como referencia para dar indicaciones o consejos generales. Por eso se vuelve fundamental aprender a tomar estas correcciones aunque no nos sean dichas directamente. Es también un buen ejercicio para el desarrollo de nuestra independencia como alumnos y como futuros profesionales.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas? Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera? Si la respuesta es NO: ¿Cuál es el motivo?

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

a) Si, intento siempre participar. De todos modos siempre está presente esa “vergüenza” de decir algo que sea una pavada, una pregunta demasiado obvia. Así y todo, de las veces que participé nunca me arrepentí, siempre terminaba siendo más positivo que si no hubiera hablado, preguntado, o evacuado una duda. En mi experiencia, los profesores siempre están muy dispuestos a ayudar si el alumno demuestra interés y pregunta. Personalmente mi forma de participar es intentar hacer preguntas y conservar una postura de humildad para poder recibir todo lo que el docente tiene para enseñarme. De todas formas, desearía poder desinhibirme más y hablar de un modo más suelto, como si realmente fuera un intercambio entre compañeros y profesores.

b) Durante las correcciones, y durante toda la clase, tomo muchos apuntes. Es algo que aplico en todas las materias y desde que estoy en la escuela porque me resulta muy útil. Particularmente en las enchinchadas también anoto correcciones que les hacen a otros (a veces me es útil apuntar su nombre e incluso el nombre del docente que lo dijo). Realizo algunos esquemas, pero principalmente registro mediante palabras. En la virtualidad si tomaba capturas de pantalla, tanto de ejemplos buenos y malos que luego revisaba al ponerme a trabajar.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí, en general siempre fueron muy útiles las correcciones. Sólo algunas veces salía con la sensación de no entender por dónde avanzar o cómo mejorar. Si, existen las contradicciones entre profesores, por eso tendemos a escuchar principalmente a nuestro JTP que es quien finalmente nos corrige. Creo que con cuestiones básicas del diseño deberíamos estar todos de acuerdo y sin dudar, pero la riqueza también existe en la variedad de visiones. Me parece importante en este punto fortalecer la confianza del alumno en sí mismo, en lo que él puede considerar que está bien o mal, luego de haber escuchado distintos puntos de vista. Lo que llamamos el criterio propio. Con Horacio Gorodischer, en Diseño Editorial, hablamos mucho sobre esta posibilidad de ya ir confiando, a esta altura de la carrera, en nuestro criterio como diseñadores y me resultó muy valioso.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Las correcciones generales siempre tuvieron esa perspectiva más teórica mientras que las particulares son más concretas, con la posibilidad de analizar tu propio trabajo, o hacer consultas más puntuales. Por este motivo siempre me resultaron más productivas las correcciones particulares. Sin embargo creo que son muy necesarios ambos momentos, para mi está bueno poder ver qué están haciendo todos nuestros compañeros, qué errores tuvimos todos en común, etc.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso.

5. ¿Cómo y en qué momento considerarás que los docentes evalúan dicho proceso?

Considero que el proceso comienza desde el primer día que se empieza a trabajar en un TP. Clase a clase siempre mostramos avances y creo que eso los docentes lo tienen en cuenta. Aunque sea un poco cliché decir que lo que importa es el proceso, creo que es cierta esa frase. En el resultado final pueden incidir otros factores, pero si desde la primera clase el alumno se esfuerza y es posible ver una evolución, eso cuenta. Recuerdo que en Taller 2 entregar el proceso en cada clase era obligatorio, había que escanear bocetos, describir las ideas, explicar los avances, etc. Ya en taller 3 eso se deja de exigir porque toda la asignatura pretende dar ese salto a una práctica cada vez más independiente, pero el hábito de realizar el proceso, a mí personalmente ya me había quedado inculcado por el taller anterior.

Estudiante 9 (E9) | 3° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

En relación al proceso del proyecto, es una buena herramienta para la puesta en común de errores o pautas generales. En mi experiencia, fue de gran utilidad para reconocer en que fallaba mi proyecto en relación al de mis compañerxs, para intercambiar opiniones y dudas sobre el trabajo que realizaba cada estudiante y en el caso de proyectos editoriales para corregir cuestiones que no se apreciaban en el formato digital

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

En proyectos de muchas páginas, muy extensos o complejos (desplegables, manual de pautas) puede resultar costoso y poco accesible. En ocasiones, las correcciones se vuelven muy específicas (corregir un único elemento editorial de una revista) o muy generales (con la idea a veces errónea de que son universalmente aplicables), difíciles de bajar al proyecto propio.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

La respuesta correcta sería sí y no. Si, en muchas ocasiones participé de las enchinchadas cuando consideraba que mis avances sobre el proyecto valían la corrección. No participé cuando no

había avanzado lo suficiente para esa clase. Esa es una particularidad de las enchinchadas, te obliga a avanzar pero genera una presión que puede resultar en avances poco fructíferos.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Tomar notas de mis correcciones particulares y de algunas cuestiones generales que consideraba que enriquecerían mi proyecto. También (sobre todo en taller 4) se genera un debate interesante sobre los avances de cada proyecto donde participo con mi opinión sobre los demás proyectos o el propio. En este debate el intercambio es realmente rico y valioso para el proceso proyectual.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Los comentarios de docentes en la enchinchada es un análisis muy subjetivo y particular de cada docente, no podría dar una opinión generalizada. En mi caso, recursé taller en el nivel 2 y 3 y la experiencia siempre fue diferente. Hay docentes más claros y concisos con sus correcciones, señalan y enumeran las “fallas” de manera ordenada para que te sirva para avanzar en el proceso, haya una lógica para comprender en que aspectos el proyecto no estaba apto para su aprobación. Ese tipo de corrección es la que yo prefiero. Una corrección de 4 horas de una persona hablando es bastante tedioso, pero también es subjetiva la manera en la que el/la docente aborda las correcciones para que no resulte pesado y para que sean útiles.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Depende mucho del proyecto y la instancia en la que el proyecto se encuentre. Pero en general, la corrección con el docente, con menos personas, un debate más controlado donde se dan más intercambios, donde conocemos el proyecto de lx compañerx me resulta mucho más valioso y productivo

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento considerás que los docentes evalúan dicho proceso?

Considero que lo evalúan en las instancias de corrección, no en la entrega. En las correcciones se visibiliza la evolución del proyecto y la toma de decisiones de acuerdo al intercambio previo en las clases.

Comentario aparte: Reconozco que recién en taller 4 valoro y considero a las enchinchadas y el debate como una herramienta de comprensión y aprendizaje y que fue un hábito que me costó incorporar.

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

a) Considero que el objetivo principal de la enchinchada es poner en común y conocer el trabajo de todos los compañeros en el desarrollo de los trabajos prácticos propuestos por las cátedras.

b) El aspecto negativo que puedo mencionar de las enchinchadas es que a veces los alumnos son obligados a participar de la misma. Considero que las enchinchadas deberían ser participativas para aquellos estudiantes que realmente estén interesados en hacerlo, y que se pueda llegar a la misma (desde ambos lados) desde la responsabilidad y respeto.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

A veces participo, otras veces no. Cuando participo es para dar mi punto de vista sobre algunas cuestiones, o para mostrar mi proceso de trabajo. Cuando no lo hago, es porque a veces no me siento cómoda; ya sea por la forma de corrección del docente del que se trate; a veces por vergüenza o no haber logrado un proceso o resultado que yo considere relevante (es decir, inseguridades personales en cuanto a mi proceso de diseño).

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Durante las correcciones siempre tomo notas sobre todo lo que se menciona en las mismas.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

La mayoría de las veces, los comentarios de los docentes son muy útiles para seguir avanzando con los trabajos prácticos. Pero también hay muchas contradicciones en sus comentarios: he presenciado comentarios de los profesores en donde se evidencian comparaciones entre los trabajos que va más allá del trabajo mismo, sino en donde se podía notar comentarios denigrantes frente algunos procesos de trabajo. Considero que hay formas de decir las cosas, comentarios que pueden llegar a ofender al estudiante o que pueden hacer sentir que el profesor no valora los propios procesos o avances en cada estudiante. Personalmente me ha pasado de recibir un mal trato del docente después de haberme esforzado un montón en un trabajo y esto ha generado (a partir de los constantes comentarios negativos, o mal formulados de parte del docente) que hoy en día me cueste valorar mis propios trabajos y hasta considerar que no son lo suficiente. Cabe destacar que hay profesores que si tienen estas consideraciones, y siempre mide la forma en la que corrige y dice las cosas; y pide disculpas en el caso de que algún comentario pueda ser tomado a modo de ofensa. Otras contradicciones que se dan en las correcciones son en cuanto a las consignas o en la forma de evaluar los trabajos; he cursado materias en donde los docentes de una misma cátedra tenían formas diferentes de evaluar o comprendían la consigna de diferente manera, lo que provoca que se genere confusiones en los estudiantes sobre cómo llevar adelante el trabajo.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Personalmente considero que es más útil la corrección particular con el docente a cargo por el motivo ya mencionado sobre que a veces cada profesor considera y evalúa diferentes cosas en el desarrollo de los trabajos. Entonces, prefiero las correcciones en comisiones pequeñas para poder enfocarme en las correcciones más particulares. También, pienso que en las correcciones generales a veces se dispersan mucho los temas, “se van por las ramas”. Sin lugar a dudas, considero que ambos tipos de correcciones son necesarias porque se dan de formas diferentes, y así como en las correcciones particulares uno se puede enfocar más en el propio trabajo y sobre cómo corregir eso que el propio docente busca, también es importante ver las formas de ver de los otros compañeros de otras comisiones, y los comentarios que se pueden generar con otros docentes.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento considerarás que los docentes evalúan dicho proceso?

Opino que, aunque hay algunas asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso, no siempre es así. Inevitablemente se le suele dar más importancia al resultado final que al proceso propio de cada alumno. En el caso de las asignaturas que si consideran el proceso y lo evalúan, pienso que tiene que ver con el aprendizaje y la evolución del trabajo mismo. La carrera de diseño es muy amplia y los trabajos en las asignaturas muchas veces tienen que ver con áreas muy diferentes (diseñar paneles, afiches, folletos, packaging, multimedia, redes sociales, sitios web, fotografía, pintura, maquetación, renders, programas en la computadora a veces muy complejos de utilizar), es prácticamente imposible que todos los estudiantes tengamos tanta facilidad para tantas áreas diferentes del diseño; todos tenemos complicaciones para lograr desarrollar algunos trabajos porque no sólo tenemos que lograr aprender lo que la asignatura se propone como material de estudio, sino que detrás de todo eso hay un aprendizaje individual del que los docentes (y la facultad) no se hacen cargo (no se nos enseña a usar los programas, no se nos enseña a usar un pincel, un lápiz, una cámara fotográfica, etc.; sino que nos guían sobre lo que ellos quieren que nosotros logremos con todas esas herramientas que tenemos que conseguir por mérito propio) y a veces tampoco se consideran las propias limitaciones en cada situación de los estudiantes (la posibilidad de tener los elementos adecuados para poder trabajar de forma correcta, aquí me refiero a las herramientas físicas; computadora, acrílicos, pinceles, lápices, tablero, y todos los útiles que se requieren). Por todo ello, creo que es imprescindible la consideración, como punto principal, no el trabajo final, sino el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se debería premiar muchísimo más al propio proceso. Considero que esto también motivaría mucho más a los estudiantes a seguir aprendiendo, y a motivarlos a seguir estudiando.

Estudiante 11 (E11) | 3º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

a) Considero que el objetivo principal de la enchinchada consiste en que los alumnos puedan ver los distintos enfoques que cada uno de los compañeros desarrolló para resolver un problema en común (trabajo práctico o proyecto), y a la vez observar aciertos y desaciertos o recibir sugerencias de cosas que uno podría haber pasado por alto. Además la enchinchada permite que los tiempos de corrección sean menores (ya que es una corrección general) y así se gane tiempo para otras actividades como puede ser una clase teórica, maquetación en taller, etc.

b) Creo que el único aspecto negativo que tienen las enchinchadas es que muchas veces, a lo largo del desarrollo de un TP, los trabajos elegidos para hacer las correcciones generales son los mismos y si bien al principio uno puede rescatar correcciones para aplicar al trabajo propio, con el avanzar de las clases las correcciones sobre los trabajos siempre elegidos se vuelven más particulares y la enchinchada pierde sentido.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí, participo de las enchinchadas y lo hago comentando mi trabajo, tratando de aportar alguna idea o concepto, expresando una opinión o una idea sobre el trabajo de un compañero, etc.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Por lo general tomo notas, boceto o escribo ideas que se me ocurren en el momento por las correcciones que se realizan y tomo fotos de explicaciones de los profesores.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Por lo general los comentarios de los profesores son muy útiles para tener una nueva visión del trabajo o proyecto y así poder avanzar con el mismo. Solo en algunas ocasiones los comentarios me parecieron desafortunados, debido a que en la mayoría de estos casos no buscaban ayudar al alumno con su trabajo, sino que por ejemplo, buscaban comparar su trabajo con otro, solo para demostrarle lo atrasado o “mal” hecho que estaba y reprocharle que en el tiempo que había pasado de una clase a otra debería estar más avanzado, cuestiones que yo considero innecesarias para una enchinchada porque así no solo se hace sentir mal al alumno, sino que genera en el grupo un rechazo a la participación en la enchinchada solo para prevenirse de recibir un comentario de ese estilo. No sucede en todos los talleres, pero en algunos sí he podido observar muy claras contradicciones entre los profesores (que no logran llegar a una respuesta conjunta) que generan muchas dudas a la hora de avanzar con los TPs.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Tanto la corrección general como la particular me parecen muy útiles, sin embargo, creo que la corrección general o enchinchada es más interesante al principio de un TP o proyecto, ya que todos los alumnos nos estamos familiarizando con el tema y es más común que compartamos equivocaciones, sin embargo, más cercanos a la fecha de entrega, me parece más útil la correc-

ción particular, debido a que los errores de cada trabajo serán más particulares que al principio (además puede suceder lo que detallo en el punto 1.b).

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento considerás que los docentes evalúan dicho proceso?

Considero que en los talleres o asignaturas que explicitan que evalúan tanto el proceso y el arte final, realmente lo hacen cuando el arte final no llega por muy poco a la nota mínima para aprobar, en cambio cuando el arte final es destacable no se le presta atención al proceso aunque este no haya sido muy bueno o diste mucho del resultado.

Estudiante 12 (E12) | 3° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

Hacer una comparación positiva entre trabajos, resolver dudas, encontrar diferentes formas de resolver la misma situación y desarrollar un ojo crítico para poder analizar nuestros propios trabajos o poder corregirlos a partir de otras correcciones.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Creo que, en determinado momento del proceso de trabajo, quizás cerca de la pre entrega, uno necesita mayor precisión en la corrección, considerando que más allá de poder bajar correcciones de otros trabajos al propio, hay una nota evaluativa que va condicionando el cursado. A veces la misma dinámica todas las clases, torna un poco denso y en un punto próximo a la entrega, puede que uno se sienta inseguro en algunos trabajos, sobre todo proyectos. A veces preferimos aprovechar esas horas de clases trabajando en el taller y corrigiendo en clase el propio trabajo y no sólo escuchando, porque hay otros trabajos resueltos completamente de otra manera, entonces hay cosas que ya no se pueden aplicar al trabajo propio.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas? Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera?

A veces participo con alguna opinión o sugerencia, o generando algún debate de determinado aspecto a modo de buscar posibles soluciones.

Si la respuesta es NO: ¿Cuál es el motivo?

Sin embargo, no participo tanto porque un poco me inhibe ser la que habla y “crítica” y recibí comentarios al respecto, así que decidí escuchar mayormente.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Tomo mucha nota. A veces a la par de tomar nota, dibujo en mi bitácora. Pero esto tiene que ver con una mejor forma de concentrarme (y viene aprobado y alentado por mi psicóloga, así que no se si suma mucho a la respuesta).

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Ayuda escuchar los comentarios y correcciones. Sin embargo, al principio cuando pasamos a ver todos los trabajos, previo a las correcciones y charla general, los profesores también van pasando por los trabajos y comentan entre ellos. Algunos estudiantes solemos estar cerca, porque a veces eso que debaten o cuestionan o remarcan de los trabajos entre ellos, sirve más que la corrección general. En relación a la segunda parte de la pregunta: suelen haber contradicciones entre los profesores. A veces se comprende que tiene que ver con subjetividades y diferentes formas de pensar y está bueno cuando se arma un pequeño debate sobre un mismo tema entre ellos, pero ha pasado que, al tener diferentes criterios, uno termina escuchando más lo que opina su docente JTP porque es quien finalmente evalúa su trabajo. Si bien, por lo que han explicado, se ponen notas de base en conjunto y con ese parámetro cada docente evalúa, no deja de ser un proceso de aprendizaje evaluativo, así que un poco que haya diferentes criterios preocupa al estudiante porque además de aprender, quiere aprobar.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Ambas correcciones ayudan, pero, como expliqué al inicio de la entrevista, en determinado momento, sirve más la corrección con el docente a cargo. Sobre todo, porque puede pasar que muchos estudiantes no se animan a hablar o preguntar frente a todo el estudiantado y se les hace más fácil en comisiones. Además, la misma dinámica de clase en todos los trabajos, que son diferentes, se torna aburrido en materias como los talleres.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Creo que consideran a quién participa en enchinchadas tanto colgando como dando opinión. Sin embargo, hay personas que trabajan mucho en el proceso, pero les cuesta mucho hablar en público. Además de que los procesos de trabajo son diferentes para todos. Pedir que se entregue el proceso junto al arte final, no está mal, pero no sé qué tanto refleja el real proceso que cada uno realiza. Acompañar personalmente y ver cómo trabajamos en el taller, creo que ayudaría mucho a conocer a los alumnos, comprender sus distintos procesos y entender el trabajo que cada uno realiza. A veces se conoce y comprende más pasando por los bancos y charlando y mostrando avances, que viendo todo en general todas las clases.

Estudiante 13 (E13) | 2° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?

Poner en común todos los trabajos me ayuda a mi cómo alumna a saber en primer lugar que tan avanzado se encuentra mi trabajo en comparación con el resto, me ayuda a saber si necesito adelantar más porque mi trabajo está atrasado, tal vez recién en una fase de inicio o si el avance

fue correcto para la etapa de trabajo en la que estamos. También me ayuda escuchar las correcciones de otros porque sus errores los encuentro en mi propio trabajo también. Para los docentes supongo que también sirve de forma similar para observar cual es el avance general del grupo y el ritmo de trabajo y poder establecer fechas de entrega realistas, también saber cuáles son los problemas que más surgen en la comisión.

b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

A veces cuando un alumno encuentra una solución o una idea que funciona bien para resolver una parte del trabajo provoca que el resto haga la misma idea o ideas similares, por mi parte cuando esto sucede me resulta muy difícil encontrar una idea distinta a la que realizó el resto.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

La mayoría de las veces no participe por miedo a que lo que aporte este mal, en las correcciones particulares por JTP me resulta más fácil hablar y aportar.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, tomar fotos, etc.)

Suelo tomar fotos de los trabajos de compañeros que me parecen interesantes o me generan otras ideas y modos de resolver mi propio trabajo y tomar nota de las correcciones de otros que me servían para aplicar a mi propio trabajo, también dibujar otras posibles ideas para mi trabajo a medida que escuchaba correcciones de otros para no olvidarme esas ideas después.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Siempre me resultaron útiles, creo que hubo algunas veces en las que se generaron contradicciones pero fueron muy pocas y sobre detalles no tan importantes, la gran mayoría de veces siempre coinciden.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Ambas me parecen útiles. La corrección general con todos los docentes me parece más útil para la instancia en la que recién comienza el trabajo, durante las primeras clases y la particular con el JTP me resultó más útil en las etapas finales del trabajo, en la que las correcciones se vuelven más particulares según el trabajo de cada uno y ya en esa instancia las correcciones generales pienso que no me sirven tanto porque tengo dudas particulares de mi trabajo que no se repiten en otros.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

El proceso creo que se evalúa a través de las distintas propuestas que mostramos cada clase, en el trabajo y participación en las enchinchadas, en la asistencia a las clases y observar si los

alumnos aplican las correcciones y observaciones que se hicieron en clases a sus propios trabajos o no. Entregar el proceso junto con el arte final también me parece conveniente para que se pueda ver toda la evolución y cómo se solucionaron los problemas que se fueron presentando a lo largo del TP.

Estudiante 14 (E14) | 4° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

En primer lugar, me resulta sustancial poder reflejar que considero a la enchinchada como una práctica y/o ejercicio totalmente multimodal, y es a partir de esta condición que despliega un objetivo claro: la observación grupal. La enchinchada permite —en el proceso de enseñanza/aprendizaje— salirnos del estadio unipersonal con el que se aborda un proyecto, para establecer reflexiones grupales que contemplen diversas competencias gráficas, tecnológicas y/o lingüísticas. Imagino que el único aspecto negativo para el proceso de la enchinchada, y teniendo en cuenta la respuesta brindada en el punto anterior, podría ser la no participación. Si bien este manifiesto sería poco usual, en un hipotético caso, si no se participara no se alcanzaría a cumplir el objetivo de lograr observaciones y/o reflexiones grupales, de ser así, no podríamos siquiera llevar adelante la práctica.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.).

a) Sí, participaba de las enchinchadas. En mi caso particular, el modo de participación era, exponer mi trabajo pero —salvo que haya sido seleccionado por docentes o compañeros— trataba de no usar ese espacio para hablar sobre él, puesto que, si bien podía aprovechar las diversas miradas para potenciarlo, me resultaba mucho más enriquecedor opinar y/o escuchar sobre las correcciones hacia otros proyectos; mediante la escucha podía realizar un proceso —individual— de «bajar» correcciones generales a mi trabajo, y mediante la opinión podía verificar si lo que yo consideraba que había aprendido era compartido, refutado, contradecido, etcétera. Con el paso del tiempo, he notado que de esta manera lograba «aislarme» de mi proyecto para luego, si lograba trasladar las correcciones generales, en suma a correcciones particulares posteriores, podía mejorarlo. Desde mi rol de pasante, si bien podría parecer diferente, lo único que cambió —para mí— fue el hecho de no exponer (yo) un trabajo, porque luego seguí realizando el proceso de hablar y escuchar sobre los proyectos de mis pares. Siempre desde una mirada constructiva.

b) Sí, durante las enchinchadas tomaba muchas notas y si tenía la posibilidad de tener mi trabajo a mano, es decir, en el tablero, solía tacharlo, pintarlo, sumarle elementos, etc. Asimismo, por más que no tuviera el proyecto en mano, solía bocetar ideas en el momento para no olvidarlas luego.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras

que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Desde mi propia vivencia, los comentarios de los docentes siempre me han resultado útiles, considero que buscan potenciar los proyectos desde las críticas constructivas y buscan la resolución de la mayor cantidad de problemas que pueda presentar tal proyecto. También me parece destacable el hecho de que se formulen preguntas a los estudiantes, para que sea el propio estudiante quien pueda ver las problemáticas que presentan los trabajos sin necesidad de que el docente se lo diga, este proceso conlleva a una gran satisfacción —al menos para mí—. Respecto al tema de las contradicciones entre docentes, considero que sí existen y que muchas veces estas se terminan produciendo por las diferentes miradas sobre un mismo proyecto, y si bien resulta interesante que eso suceda, el estudiante puede terminar confundido. Una forma de saldar esto podría ser el de concluir con un acuerdo, es decir, poder mencionar durante la enchinchada las diversas opiniones pero tener un cierre que oriente al estudiante.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

En cuanto a las correcciones, considero que ambas modalidades se complementan, los estudiantes necesitamos de la modalidad híbrida, de la pluralidad de voces, de las diferentes miradas. La modalidad general que se realiza con todos los docentes es muy rica, siempre y cuando no suceda lo mencionado en el punto anterior (5); si bien las opiniones pueden diferir se debe encontrar un equilibrio, un cierto acuerdo en la enchinchada que ayude al estudiante. De lo contrario —y en función de mi propia experiencia— termina siendo más útil la corrección particular, ya que el estudiante se siente más seguro y orientado al cumplir con las expectativas de quien luego le pondrá la nota.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

La evaluación del proceso de trabajo es llevada adelante —por el docente— durante el desarrollo de todo el proyecto. Al momento de finalizar y evaluar numéricamente la producción de los estudiantes, el docente vuelve sobre el proceso para visualizar los avances significativos o poco notorios que se han realizado respecto a la entrega del arte final.

Estudiante 15 (E15) | 4º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

a) El objetivo principal es mostrar y exponer avances, logros y desarrollos, con el fin de retroalimentar y potenciar cada trabajo y adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado cuando se realizan en etapas parciales permite guiar el trabajo y enriquecerlo en sus etapas de desarrollo.

b) Como aspecto negativo pueden suceder situaciones donde los alumnos no presenten un “buen proyecto” en la enchinchada si el objetivo era llegar a la misma dejando de lado el poco tiempo o falta de compromiso.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.).

a) En algunas ocasiones sí y en otras no. En las que participé considero que fue más fructífero que si no lo hubiese hecho. La participación fue presentando el proyecto oralmente o bien charlando y comentando una devolución de un docente. Las veces que no participé fue porque eran enchinchadas “a puerta cerrada y sin alumnos”. Donde los docentes evalúan y colocan comentarios o conceptos, sin desarrollarse un “ida y vuelta”.

b) Tomar nota, escuchar y observar otros proyectos, preguntar y consultar a docentes y alumnos.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Las correcciones resultaban más interesantes cuando se desarrollaban oralmente luego de una presentación. En cuanto a los comentarios a veces solían no entenderse o eran muy escuetos. A veces se generaban críticas y discusiones.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Creo que las dos opciones son valederas pero principalmente el hecho de realizar enchinchadas permite obtener más comentarios, miradas, ideas y críticas. También ayuda al alumno a formarse en cuanto a las presentaciones. Al exponer en frente de mayor cantidad de personas los alumnos realizan el trabajo con mayor calidad de presentación y ayuda a que los mismos se animen a hablar en público formándolos.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

El proceso se evalúa a medida que se va desarrollando el proyecto y como última instancia al entregar las bitácoras o anexos. En cuanto a la presentación final se toma como un resultado del proceso realizado y se evalúa la presentación con sus diferentes requerimientos o consigna.

Estudiante 16 (E16) | 2º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Las enchinchadas creo que sirven para que todos podamos ver todos los trabajos de nuestro grupo y a veces de todo el taller. Eso ayuda a saber si vas encaminado en tu trabajo y ver cómo tus compañeros están resolviendo el suyo. Creo que está bueno cuando hablan sobre tu trabajo, ya que cuando lo hacen es o porque vas bien o por el contrario, está bastante atrasado o mal. En esos casos quedás un poco expuesto cuando te marcan errores delante de los demás, pero creo que así es como funciona este tipo de corrección.

-Por lo que decís, no siempre se hacen enchinchadas con todo el taller ¿Es así?

Claro. Todas las clases se cuelgan los trabajos pero en tu grupo. Las enchinchadas con todos los grupos se hacen a veces, por lo general cuando hay pre entregas o al comienzo de un trabajo. A veces se hace la enchinchada y cuando termina se sigue trabajando en los tableros y ahí le podés mostrar tu trabajo al profesor, más que nada cuando no se habló sobre tu trabajo, así te marca cosas a corregir.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Me cuesta mucho hablar en las correcciones en público, prefiero después consultarle a mi profesor, más en privado. Ahora, si hablan de mi trabajo, sí contesto... pero lo necesario. Colgar siempre cuelgo aunque no haya avanzado mucho para que conste que traje algo para la clase. Sí anoto lo que me dicen a mí o cosas que les marcan a mis compañeros para yo luego tenerlas también en cuenta. También saco fotos de los trabajos que me parecen que están buenos o de soluciones que creo me pueden servir para mi trabajo... pero esto lo hago antes de la corrección y no sólo de mi grupo sino también de los demás.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí, obvio que siempre son útiles. Cuando se hacen enchinchadas con todos los grupos, si bien escucho el comentario de todos, trato de quedarme con los de mi docente porque es el que después me va a corregir. Pero pasa también que como el adjunto también tiene su grupo por ahí comenta cosas para todos que sólo comentó en su grupo. Ahí es cuando se pueden dar algunas contradicciones, porque él comenta cosas que tuvo en cuenta para su grupo o que realmente son importantes para tener en cuenta en el práctico y que por ahí son diferentes a las que dijo tu docente. Y las pocas veces que estuvo el titular en la corrección también pasa algo parecido, ya que te dice que está todo bien y cuando vas al grupo tu docente te dice: no está tan bien aún. Pero supongo pasa eso porque el titular no estuvo en todas las correcciones del trabajo.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

La de mi docente a cargo, obvio. Como ya te decía, es la que más te sirve porque podés ver cuestiones puntuales de tu trabajo y porque es el que más conoce tu trabajo y tus avances y es el que mejor te puede guiar a resolver el práctico. Yo prefiero mil veces la corrección particular con mi profesor. Si bien la enchinchada general es re útil, porque podés ver el trabajo de todos, a veces

se hacen re largas, o porque se da vuelta sobre lo mismo o porque todos los docentes, por decir algo, dicen lo mismo pero con otras palabras. Ni hablar cuando participa el titular, que como no suele estar siempre y no tiene idea de las correcciones anteriores, comenta cosas que ya se hablaron en otras enchinchadas.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Supongo que cuando hacemos la entrega. Además del trabajo siempre nos piden que entreguemos el proceso del trabajo, ordenado y en una carpeta o dentro de un sobre. Entonces ahí tienen el proceso para ver cómo fuiste avanzando, de dónde partió la idea, etc. Creo que consideran más cuando el proceso es... no sé cómo decirlo... más abundante o con más cosas para mostrar y eso supongo repercute en la nota. Aparte no te reciben la entrega sino entregás el proceso.

Estudiante 17 (E17) | 2° Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

La función principal es la corrección de los trabajos prácticos. O sea, de todos los trabajos de todos los compañeros, no sólo el tuyo. Está buena esa forma de corrección, pero pasa que a veces necesitás que tu docente te corrija tu trabajo puntualmente para poder avanzar con el mismo. Pasa que si no corrigen o hablan sobre tu trabajo no sabés muy bien que tenés qué modificar, y tenés que esperar a ir a los grupos para sacarte esas dudas, pero a veces ahí tampoco alcanza el tiempo.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Sí sí participo, más que nada por lo que decía en la anterior, si no preguntás cosas sobre tu trabajo o dudas después no sabés bien como seguir. En la cátedra que cursé los talleres 1 y 2 siempre nos daban la posibilidad de hablar, o se planteaba un debate en las enchinchadas, lo único negativo de eso es cuando siempre hablan los mismos, o sea, los mismos docentes o los mismos alumnos o el mismo alumno. Hay alumnos que siempre quieren hablar ellos y que ocupan todo el tiempo preguntando sobre su trabajo lo mismo que ya se dijo para otros. En ese caso creo que la culpa es del docente que no controla eso y que lo deja que hable él solo y se ocupe todo el tiempo de la corrección en un mismo trabajo.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Anoto algunas cosas que van diciendo en un cuaderno así no me olvido después. Antes que empiece la corrección también saco algunas fotos a los trabajos que están colgados, no a todos sino a los que me gustan o me parecen que están bien.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí son re útiles las correcciones generales porque se explican cosas del trabajo, sobre la consigna particularmente. Y se eligen algunos trabajos que van bien a modo de ejemplo. De esa manera podés saber cómo va uno. Y además los docentes a veces te recomiendan qué leer, por dónde buscar, los referentes y esas cosas. Me parece que no se contradicen entre ellos, al contrario todos más o menos dicen lo mismo pero de diferente forma quizás. Hay docentes que hablan más y otros que comentan a veces nomás.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

A mí personalmente me gusta más la corrección en el grupo, con mi docente, porque puedo preguntar concretamente sobre mi trabajo, Yo prefiero que me digan concretamente qué tengo bien y qué tengo mal así puedo avanzar para la próxima clase.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Creo que lo evalúan cuando lo entregás con el trabajo final. En algunas materias te piden que entregues el proceso en una carpeta o también que entregues una bitácora contando cómo te fue en el trabajo, como una fundamentación de la idea. Antes de entregar siempre te aclaran que es obligatorio entregar el proceso y que repercute en la nota.

Estudiante 18 (E18) | 1º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Creo que es una buena forma de corregir los trabajos. Hemos tenido pocas hasta ahora porque el cuatrimestre pasado la corrección era sólo por docente y éramos muchos chicos. Está bueno poder compartir el trabajo con todos los compañeros y poder comparar los trabajos, más cuando uno está medio perdido. ¿Algo negativo? Mmm, no sé. Puede ser que a veces se complica entender las devoluciones sobre los trabajos...

-¿Las devoluciones que hacen los docentes?

Sí, claro, la del profesor. O sea, cuesta trasladar eso al propio trabajo. Pero creo que no tiene algo negativo, al menos hasta ahora.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?

Participo cuando hablan sobre mi trabajo o los profes me preguntan algo, o que comente lo que quise hacer, si no, no participo. Prefiero participar cuando me preguntan. Más que nada por

vergüenza o para no meter la pata, jaj. Sobre los trabajos de mi compañeros trato de opinar, porque siento que los puede perjudicar, pero sí tengo en cuenta lo que los profes dicen sobre esos trabajos.

b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Sí, anoto las cosas que me dicen sobre mi trabajo, no durante, sino después. Prefiero prestar atención en el momento y después lo anoto, así no me olvido lo que dijeron. También anoto no sólo lo de mi trabajo sino lo que los profes dicen de los otros trabajos o lo que hay que llevar para la otra clase.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

A veces me cuesta entender como decía antes. Cuando la corrección es con todos los docentes y todos los alumnos, eso es más marcado. O sea, depende del profe, algunos son más claros o se les entiende mejor y otros no tanto. A veces como que se contradicen entre lo que dice el titular y lo que dicen los JTP's. Pasa que el profe te dice que corrijas algunas cosas y cuando en la clase siguiente participa el titular, me ha pasado que te cambia todo...

-O sea, ¿El titular no siempre participa de las correcciones?

Claro, no, no siempre.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Como útil me parece más la corrección individual, la que te corrige sólo tu profe, porque como que te tira la posta y te dice puntualmente qué cambiar y qué no... En cambio en la general a veces no hablan sobre tu trabajo entonces no sabes concretamente qué está mal o está bien... Por eso prefiero la corrección más individual, por grupo.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Siempre te piden que entregues el proceso, lo que fuiste haciendo, en un sobre o en una carpeta y también una bitácora. Todo esto en la entrega final. Es obligatorio entregarla para la corrección del trabajo. Así que supongo eso lo tienen en cuenta en la nota.

Estudiante 19 (E19) | 1º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Es la forma que se usa para corregir en la carrera y que siempre ha sido así, al menos eso nos comentaron desde el cuatrimestre pasado. En esa corrección estamos todos los docentes y los alumnos del taller y tenemos que colgar lo que teníamos que traer para esa clase. No siempre es así, sino que a veces hacemos esa enchinchada en cada grupo con nuestro JTP. Creo que no tiene algún aspecto negativo, al menos no hasta ahora, no sé más adelante.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas?, b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Sí participo, siempre cuelgo. No suelo hablar mucho en público, frente a todos, eso prefiero hacerlo luego cuando vamos a los grupos, pero sí presto atención y anoto lo que van diciendo sobre los trabajos. También saco algunas fotos de algunos trabajos y de los trabajos que hablaban para después acordarme y poder volcarlo al mío.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí me resultan muy útiles los comentarios de los docentes. Creo que eso hace que puedas después corregir lo que tenés mal. Pero creo que no son suficientes, como que no alcanzan esos comentarios de la corrección general y después tenés que volver a preguntar lo que no entendiste o lo que no se dijo en la corrección por grupos, o sea, cuando vas a tu grupo con tu docente. No sé si hay contradicciones pero cada docente tiene un modo o forma distinta para decir las cosas, creo que eso, pero no contradicciones.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Prefiero la corrección cuando estamos en el grupo con mi profesora, porque somos menos y como que me da más confianza en preguntar las dudas que tengo, o ella misma va marcando cosas en cada uno de los trabajos.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Siempre nos dijeron en taller, desde el primer día, que el proceso era obligatorio entregar y que es importante, porque después lo tienen en cuenta al momento de ponerte la nota. O sea, lo tienen en cuenta al momento de corregir el trabajo. También te suelen pedir a veces una memoria del trabajo o fundamentación del mismo.

Estudiante 20 (E20) | 1º Nivel

1. Respecto a la enchinchada: a) ¿Cuál consideras que es su objeto o función principal?, b) ¿Podrías mencionar algún aspecto negativo de la misma?

Creo que es positiva la enchinchada, no negativa. Tanto la enchinchada con todo el taller como la que hacemos por grupo docente. Creo que el objetivo es que podamos ver el trabajo de todos nuestros compañeros y no sólo el de nuestro grupo. Cuando hablan sobre tu trabajo, por ahí lo hacen varios o todos los docentes y entonces podés tener distintos puntos de vista aunque esto a veces te puede confundir y no saber bien a quién hacerle caso. Me ha pasado, que un docente me hizo una observación en la corrección general y después me docente me dijo otra cosa diferente cuando estábamos en la corrección por grupo. A lo mejor eso es lo negativo.

2. Respecto a tu participación en las correcciones: a) ¿Participas y/o participabas de las enchinchadas? , b) ¿Qué otro tipo de acciones realizas/realizabas durante las correcciones? (Ej.: tomar notas, etc.)

Siempre cuelgo o llevo lo que pidieron si no me atraso, y aparte si no colgás después no te corrigen individualmente. Hablo cuando me preguntan algo sobre mi trabajo sino no. Tampoco suelo criticar los trabajos de mis compañeros para no tirárselos abajo. Sí tomo notas sobre el trabajo antes de ir a los grupos, y en los grupos también anoto lo que me dice el docente que tengo que corregir.

3. Respecto a la participación de los docentes: ¿Te resultan/resultaban útiles los comentarios de los docentes en la enchinchada/corrección general? Y en relación a lo anterior: ¿Consideras que existen (o no) contradicciones entre las observaciones/comentarios de los docentes participantes?

Sí están buenos los comentarios porque te sirven para poder avanzar en tu trabajo. A veces son bastante útiles pero a veces se van por las ramas o todos repiten lo mismo con otras palabras. En esos casos se hace muy larga la corrección y no se avanza mucho.

4. Respecto a la corrección: ¿Qué tipo de corrección te parece/parecía más útil y por qué: la general con todos los docentes o la particular con el docente a cargo?

Me parecen útiles las dos, pero siempre se hacen las correcciones con tu grupo y tu profesor a cargo. Las correcciones con todos se hacen a veces, cuando lanzan el tp o en la pre entrega, o cuando dan algún teórico.

5. Respecto al proceso: En relación a los talleres y/o asignaturas que explicitan que evalúan tanto arte final como proceso. ¿Cómo y en qué momento crees que los docentes evalúan dicho proceso?

Pienso que los docentes corrigen los procesos cuando entregás los trabajos junto con el proceso que te piden, porque en las pre entregas no te piden que entregues el proceso, y en las clases tampoco.

A2. SÍNTESIS DE PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN

OBSERVACIÓN | A 2

OA2-1

Información general

Período: 1º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 4

Duración TP: 4 semanas-6 correcciones discontinuas (separadas por el receso de julio).

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP

Cantidad de estudiantes: 51

Cantidad de trabajos expuestos: 12

Duración observación: 1.50 h

Duración de la corrección: 1.30 h

Tipo de corrección: enchinchada general.

Trabajo Práctico o Proyecto:

Infografía

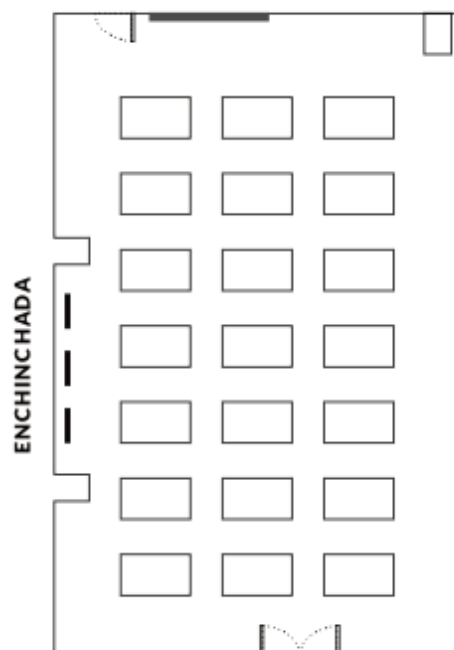
Momento del proceso: primera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

Las dimensiones del taller son acorde a la cantidad de sujetos. La enchinchada se realiza en la pared sin aberturas.

El volumen de trabajos expuestos solo ocupa una cuarta parte de la superficie total. No se modifica la ubicación del mobiliario. Los estudiantes utilizan para sentarse tanto las sillas como las mesas-tableros. Los docentes se ubican frente a los alumnos, delante de lo expuesto. Al no desarrollarse otra actividad en simultáneo, el ambiente es silencioso y toda la atención y el sonido están centrados en

el sector donde se lleva a cabo la corrección. La iluminación del taller y del espacio de exposición es apropiada (natural y artificial).



Inicio de la enchinchada

La clase comienza con indicaciones para exponer los trabajos, por parte del Profesor Adjunto. Los estudiantes cuelgan los trabajos mientras los docentes están reunidos en otro sector del taller. Seguido a esto, todos observan lo expuesto.

Desarrollo de la corrección

La corrección general es la primera actividad de la clase (previa colgada de trabajos). Comienza con una introducción del Adjunto refiriendo la teoría impartida en la clase anterior. El mismo señala la poca producción expuesta y realiza observaciones generales de los trabajos. Se marcan errores y aciertos en la mayoría de los trabajos, por parte de todos los docentes. La comunicación entre todos

los docentes es fluida. Se observa poca participación de los estudiantes.

La atención y el uso de la palabra se centran en los docentes. Algunos alumnos hacen consultas sobre la consigna (la misma fue lanzada la clase anterior). Los docentes responden a las mismas. Algunos estudiantes toman nota, otros prestan atención, otros miran el celular y otros hablan entre ellos.

La enchinchada llega a su fin con indicaciones para lo que resta de la clase.

OA2-2

Información general

Período: 1º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP

Cantidad de estudiantes: 61

Cantidad de trabajos expuestos: 49

Tipo de corrección: enchinchada por comisión.

Duración observación: 2.10 h

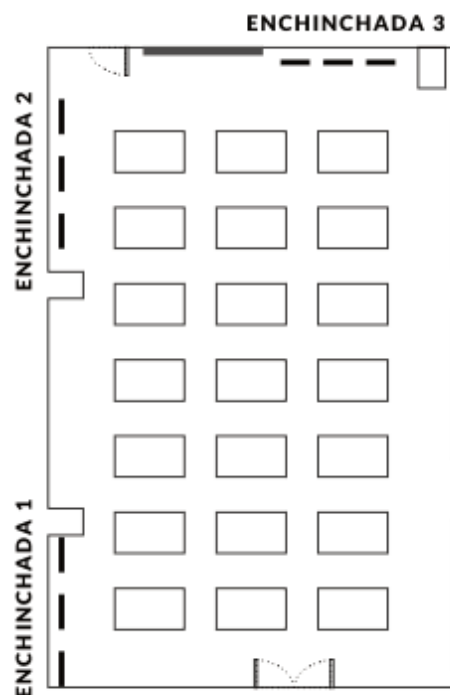
Duración de la corrección: 1.50 h c/u, aproximadamente.

Momento del proceso: segunda corrección.

Uso del espacio | Contexto situacional

Las dimensiones del taller son acorde a la cantidad de sujetos. Para las enchinchadas se utilizan la pared sin aberturas y la pared de proyección. Del mobiliario solo se reubican las sillas, los tableros quedan como están dispuestos. El docente se ubica al frente delante de lo expuesto y los estudiantes se sientan tanto en las sillas como en los tableros. Al realizarse en simultáneo tres enchinchadas en el mismo espacio, el ambiente

es ruidoso y se superponen las voces. La iluminación del taller y de los espacios expositores es buena. El grupo que se encuentra en la pared con pizarra es el que mejor iluminación tiene debido a la cercanía con los ventanales.



Inicio de la enchinchada

Al comienzo de la clase un JTP solicita a los estudiantes que expongan los trabajos en los espacios asignados a cada comisión. Docentes y estudiantes hacen un recorrido por los distintos sectores observando lo expuesto. Esto dura aproximadamente 30 minutos.

Desarrollo de la corrección

Grupo 1:

El docente comienza preguntando si alguien quiere hablar sobre su trabajo (sin respuesta de los alumnos). Selecciona un trabajo y señala que es buen ejemplo para marcar cuestiones que se observan en varias infografías. Referencia a la teoría impartida en clases ante-

rios y señala la mala elección de las estructuras de visualización, del tipo de representación, de la paleta cromática y los problemas que presenta en la composición. Aduce que todo lo anterior hace que no se vea como una infografía. Repite la acción con la mayoría de los trabajos. Los estudiantes argumentan lo que hicieron, toman notas, hablan entre ellos y/o miran el celular. Durante la corrección se incorporan algunos alumnos que llegaron tarde. Algunos cuelgan el trabajo y otros cortan y arman el mismo en simultáneo con la corrección. Se observa mucha interacción docente-alumno. La corrección se personaliza.

Grupo 2:

El docente realiza una síntesis de lo que observó en los trabajos y los estudiantes consultan dudas sobre la consigna.

El docente se detiene en un trabajo que está atrasado en comparación al resto y marca cuestiones puntuales al autor que está situado frente a él. Hace lo mismo con otro trabajo incompleto. Luego expone cuestiones generales de lo expuesto marcando más errores que aciertos. Los estudiantes comentan entre ellos y algunos se miran y sonríen de manera cómplice. Hay poca interacción con el docente. La corrección carece de dinamismo y se vuelve repetitiva. La misma termina luego de ver la mayoría de los trabajos.

Grupo 3:

La corrección comienza mucho después que los otros dos grupos. La misma está a cargo del Prof. Adjunto, el cual tiene también un grupo a cargo. El docente va

señalando cuestiones puntuales de los trabajos y a su vez interviene los mismos con un marcador. El docente es el que tiene el predominio de la palabra y no incita la participación de los estudiantes. Solo hace preguntas puntuales de cosas que no entiende en el trabajo.

Hace referencia a la teoría en varias oportunidades y mediante un lenguaje informal continúa marcando errores en los trabajos (*Este margen está al palo, y está bien que esté al palo*). Los estudiantes se sonríen y hacen gestos entre ellos y no hacen ningún comentario. Se observa poca interacción docente-alumno. De los tres grupos, esta enchinchada es la de mayor duración.

OA2-3

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP

Cantidad de estudiantes: 59

Cantidad de trabajos expuestos: 54

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.50 h

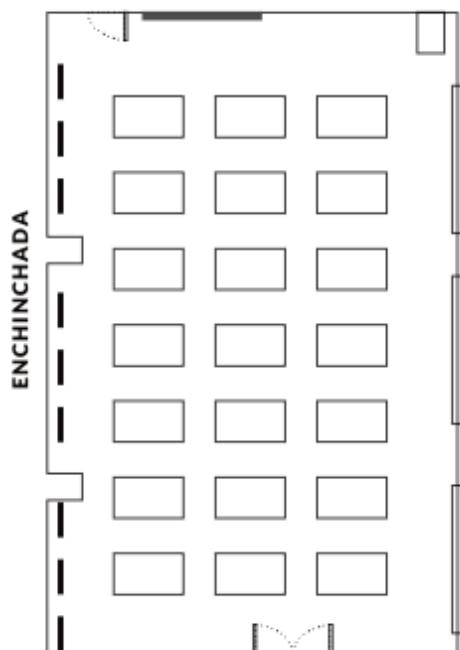
Duración de la corrección: 1.40 h

Momento del proceso: cuarta corrección.

Uso del espacio | Contexto situacional

Para la exposición de los trabajos se utiliza la pared sin aberturas. No se modifica la ubicación del mobiliario. Los estudiantes se sientan frente al docente y a lo expuesto, tanto en sillas como en las mesas. Los docentes se ubican delante de lo *enchinchado*. El ambiente es silen-

cioso y bien iluminado (natural y artificialmente).



Inicio de la enchinchada

Al comienzo de la clase un JTP solicita a los estudiantes que expongan los trabajos. Docentes y estudiantes hacen un recorrido por los distintos sectores observando lo expuesto. El tiempo utilizado en esta instancia es de aprox. 40 minutos.

Desarrollo de la corrección

El Profesor Adjunto realiza comentarios generales haciendo alusión al tiempo transcurrido debido al receso. Los JTP hacen observaciones generales sobre los avances de los trabajos, señalando que hay muchos que no han realizado un avance significativo. El Adjunto se expresa sobre los comentarios de los docentes. Se toman algunos trabajos y se les pide a los alumnos que los defiendan. Los alumnos argumentan mientras los

docentes hacen preguntas y/o cuestionan dichos trabajos. Varios estudiantes comentan sobre lo que se está hablando y preguntan cuestiones similares que suceden en sus trabajos.

La corrección comienza con cuestiones generales pero a medida que avanza en la misma se personaliza. Algunos estudiantes hacen anotaciones en sus cuadernos, otros sacan fotos y muchos otros revisan el celular o hablan entre ellos. La corrección se vuelve repetitiva. El Adjunto tiene total control de la palabra. Los demás docentes no participan, y uno de ellos —en simultáneo— hace anotaciones sobre los trabajos expuestos de sus alumnos. Ya casi al final de la corrección el Adjunto pregunta: *Se entendió entonces sobre lo que falta resolver ¿no?* No recibe respuesta y comenta: *Pudimos hacer un barrido de casi todos los trabajos, identificando cuestiones que aún le faltan definición... ¿Tienen claro cuáles son, no?* Algunos alumnos asienten y responden que sí. El docente frente a la respuesta continúa y redonda en lo ya dicho. Da indicaciones técnicas sobre la entrega y realiza comentarios ajenos a los contenidos y/o trabajo en cuestión. La enchinchada se dilata y se observa mucha dispersión. Esta situación dura aproximadamente 15 minutos. Algunos alumnos se retiran del taller y otros no prestan atención. La corrección termina dando lugar al recreo y con indicaciones para la segunda parte de la clase.

OA2-4

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP

Cantidad de estudiantes: 61

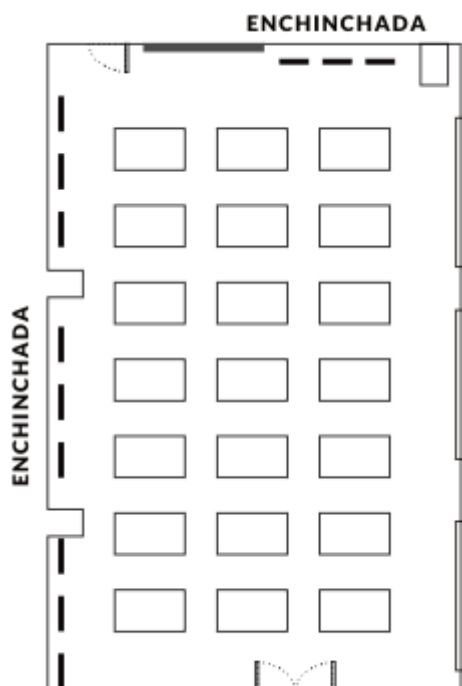
Cantidad de trabajos expuestos: 58

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.50 h

Duración de la corrección: 1.45 h

Momento del proceso: sexta y última corrección (pre entrega).



Uso del espacio | Contexto situacional

Para la enchinchada se utilizan tanto la pared sin aberturas como la pared del espacio de proyección. No se modifica la ubicación del mobiliario, pero si hay movilidad de los sujetos. Los docentes se ubican frente a los estudiantes y delante de lo expuesto. El ambiente es relativamente silencioso, pero hay mucho bulli-

cio entre los estudiantes que se ubican más alejados del espacio expositor. El ambiente está bien iluminado artificialmente ya que hay escasa luz natural.

Inicio de la enchinchada

Ni bien iniciada la clase se comienza a colgar los trabajos mediante la orden del Prof. Adjunto. En simultáneo, docentes y alumnos recorren el taller observando los trabajos. El tiempo se extiende debido a que algunos alumnos no llegan a horario y otros cortan y montan los trabajos en el taller.

Desarrollo de la corrección

La corrección comienza con una introducción a cargo de uno de los JTP, debido a la ausencia momentánea del Profesor Adjunto. Entre ambos JTP hacen un recorrido a modo de síntesis por los trabajos expuestos, destacando potencialidades y debilidades. Asimismo señalan algunos trabajos que consideran no están a la altura de la instancia de pre entrega. Preguntan si alguien quiere hablar de su trabajo y una estudiante toma la posta y argumenta lo que quiso hacer. Los docentes interactúan puntualmente con la alumna mientras los demás estudiantes realizan anotaciones y comentan entre ellos. Le marcan cuestiones puntuales sobre el trabajo: que cambie el sistema de representación porque no le está ayudando nada trabajar con ilustración, que cambie la tipografía por una de palo seco porque la que está usando (de *Fantasía*) no favorece la lectura y por último que cambie la paleta cromática (pasteles) por otra de colores fríos. La estudiante pregunta si la jerarquización está bien, a lo cual uno de los JTP le res-

ponde: *Tampoco. Usa variables tipográficas* y le da precisiones sobre eso. Luego de esta primera defensa se suma el Adjunto y se hace lo mismo con cuatro trabajos más. El último trabajo sobre el que se habla se encuentra en la pared de proyección lo que hace que todo el grupo se movilice hasta ese sector. A continuación el Adjunto pregunta si hay dudas, los alumnos consultan detalles de la entrega y el docente vuelve a reiterar lo que ya había comentado clases atrás. La duración de la enchinchada se extiende y culmina con indicaciones de que luego del corte (recreo) se trabajará en las comisiones. Los estudiantes *deschinchan* sus trabajos y algunos los vuelven a *enchinchar* en el sector correspondiente a su comisión.

Momento del proceso: tercera corrección.

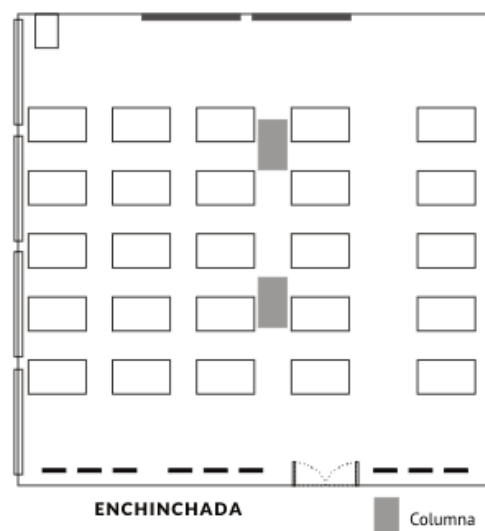
Uso del espacio | Contexto situacional

Para la enchinchada se utiliza una de las paredes con abertura (puerta de entrada), la cual corta la continuidad del espacio expositor, dividiéndolo en dos partes. No se modifica la ubicación del mobiliario. Los estudiantes se ubican frente a lo expuesto, parados, sentados en las sillas o sobre las mesas-tableros. El profesor Adjunto y dos JTP se ubican delante de los trabajos y el otro JTP junto al Ayudante se ubican detrás de los estudiantes. Como el espacio de exposición es medianamente chico, los trabajos ocupan casi el total de la superficie, y hay mayor proximidad entre los sujetos y entre estos y los trabajos. El ambiente es medianamente silencioso e iluminado artificialmente.

OBSERVACIÓN | B2

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022
Cant. de correcciones observadas: 1
Duración TP: 3 semanas-4 correcciones.
Cantidad docentes y categoría:
1 Adjunto, 3 JTP, 1 Ayudante
Cantidad de estudiantes: 56
Cantidad de trabajos expuestos: 48
Tipo de corrección: enchinchada gral.
Duración observación: 1.40 h
Duración de la corrección: 1.30 h
Trabajo Práctico o Proyecto:
Afiche



Inicio de la enchinchada

Con el inicio de la clase comienza la exposición de los trabajos. En simultáneo, docentes y alumnos observan los trabajos. Sólo se expone en una parte de la pared (la de mayor longitud). La otra parte de la pared se va utilizando una vez comenzada la corrección y por alumnos que llegan luego del horario de comienzo de la clase.

Desarrollo de la corrección

La corrección comienza con la palabra del Profesor Adjunto mediante la pregunta: *¿cuál les llama más la atención?* Se hace una síntesis —por temática— de lo observado. Se van seleccionando en el momento los trabajos sobre los cuales hablar. Se hacen comentarios que señalan aciertos y errores. Se consulta a los alumnos sobre las decisiones tomadas en esos trabajos, aclarando que expliquen las ideas, no lo que les dijo el docente la corrección anterior. El Profesor Adjunto y uno de los JTP (que está al frente) tienen el predominio de la palabra. Por momentos se observa mucha interacción entre docentes y estudiantes. No pasa lo mismo con los docentes. El JTP que se ubica detrás de los estudiantes y el Ayudante no participan de la corrección. Solo hacen algún comentario aislado que no encuentra respuesta y/o atención ni en los estudiantes ni en los otros docentes. Los estudiantes más cercanos a lo expuesto, toman notas y/o prestan atención a lo que dicen los docentes. Los más alejados hablan entre ellos, cortan y montan sus trabajos o están inmersos en sus celulares. Durante la corrección se van sumando trabajos en el otro sector de la pared, pero al ser

colgados a destiempo quedan excluidos de la enchinchada y no se realizan comentarios sobre los mismos. La enchinchada culmina con algunos comentarios y recomendaciones del Profesor Adjunto, se *deschinchan* los trabajos y se pasa luego al trabajo en comisiones.

OBSERVACIÓN | A3 [1]

OA3[1]-1

Información general

Período: 1º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 4

Duración TP: 4 semanas-6 correcciones.

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 45

Cantidad de trabajos expuestos: 10

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.45 h

Duración de la corrección: 1.25 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

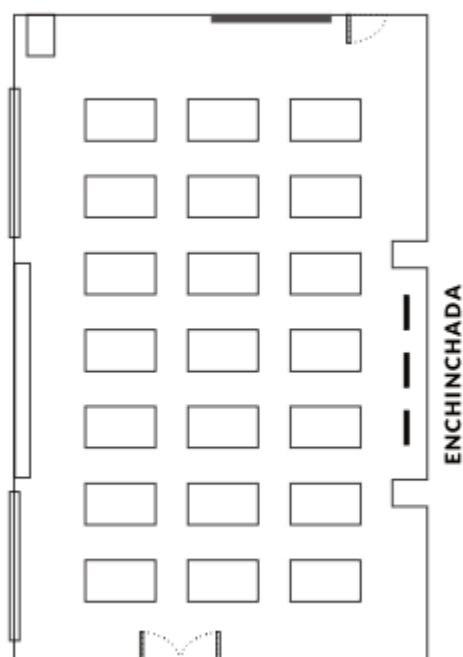
Manual de Instrucciones (El trabajo es en grupos de dos alumnos).

Momento del proceso: primera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

El taller presenta amplias dimensiones respecto a la cantidad de sujetos. Está bien iluminado (natural y artificial) y el ambiente es silencioso. Se utiliza sólo una parte de la pared sin aberturas debido a la poca cantidad de trabajos. Si bien el proyecto es tridimensional, al ser la primera corrección, se presentan lámi-

nas con el relevamiento de información y análisis de casos análogos. No se modifica la ubicación del mobiliario. Los docentes se ubican al frente, delante de los trabajos expuestos y uno solo se ubica detrás de los estudiantes y bastante alejado de lo enchinchado. Los alumnos se ubican alrededor, algunos parados y otros sentados en sillas y/o en las mesas-tableros. Unos pocos están en las mesas alejadas de la escena principal, ajenos a la corrección.



Inicio de la enchinchada

Al comenzar la clase se comienza con la exposición o *colgada* de los trabajos. En simultáneo, docentes y alumnos observan los trabajos. No hay movilidad de los sujetos por el taller, ya que todo se concentra una parte de la pared, limitada por columnas. Antes de pasar a la corrección propiamente dicha, los docentes se reúnen para hablar, alejados de los

estudiantes. El tiempo de esta instancia no supera los 30 minutos.

Desarrollo de la corrección

El Profesor Adjunto da comienzo a la corrección señalando la poca producción expuesta en relación a la cantidad de alumnos y pregunta sobre el porqué de esa situación. Retoma particularidades del trabajo (que fue lanzado la clase anterior), del tiempo que dura el mismo y de la complejidad en relación a ese tiempo. A continuación le cede la palabra a unos de los JTP y éste toma como ejemplo un trabajo y marca aspectos puntuales sobre el mismo. Puntualiza en la recurrencia de casos relevados y en la poca profundidad del análisis. La autora del trabajo argumenta que no sabía bien cómo hacerlo y el resultado es debido a ese motivo. Otro de los JTP pregunta cómo seleccionaron los casos y por qué esos casos y no otros. La corrección continúa haciendo un recorrido sobre algunos de los trabajos restantes. El Adjunto, aduciendo que no hay mucho sobre lo que hablar, pide que se acerquen a uno de los tableros para ver material didáctico que trajo como ejemplo para el proyecto en cuestión. Todos se movilizan a ese sector. La docente muestra y recupera aspectos pertinentes para el proyecto. Toda la atención se concentra en los ejemplos y en la docente. Los estudiantes toman nota, sacan fotos y manipulan el material. Luego de 15 minutos se termina dicha instancia y se realiza un corte (recreo), anunciando que luego del mismo se trabajará en los tableros.

OA3 [1]-2

Información general

Período: 1º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP

Cantidad de estudiantes: 51

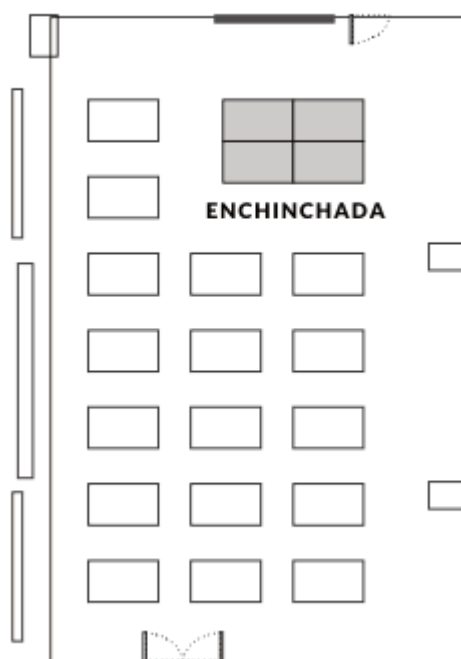
Cantidad de trabajos expuestos: 16

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 2 h

Duración de la corrección: 1.45 h

Momento del proceso: tercera corrección.



Uso del espacio | Contexto situacional

La enchinchada se realiza sobre las mesas tableros debido a la corporeidad de los proyectos expuestos. Para la misma se modifica la disposición habitual del mobiliario. Se yuxtaponen cuatro tableros en el sector que se encuentra frente al pizarrón.

Los docentes se ubican sentados en uno de los lados de mayor longitud, delante del pizarrón y frente a los estudiantes. Estos últimos se ubican alrededor sentados en las sillas y los demás se van ubicando de manera concéntrica alrededor de lo expuesto, ya sea parados o sentados sobre las mesas contiguas. La iluminación es buena y artificial y el ambiente es ruidoso, por momentos, debido a actividades de construcción que se desarrollan en el exterior del edificio.

Inicio de la enchinchada

El tiempo de exposición es corto y la misma se desarrolla de una manera más dinámica ya que no se necesita fijar con cintas los trabajos sino que sólo se apoyan en el espacio construido para tal fin. La instancia de observación de los mismos requiere más tiempo debido al volumen (cantidad de páginas y materialidad) de los proyectos. Los docentes van comentando en voz baja entre ellos y frente a los alumnos. Los estudiantes comentan entre ellos y sacan fotos de lo expuesto.

Desarrollo de la corrección

El Profesor Adjunto cede la palabra a unos de los JTP para que comience con la corrección. El docente realiza una síntesis de lo expuesto señalando el grado de avance de los proyectos, las propuestas de navegación del manual y la información seleccionada para el mismo. Luego, todos los docentes hacen un recorrido por la mayoría de los trabajos marcando errores y aciertos y puntuales (más errores que aciertos). Finalmente el Adjunto cita un trabajo de investigación que aborda cuestiones semejantes a lo

que hay que resolver en el proyecto. Comenta una anécdota sobre dicho trabajo y resalta el uso de la tecnología aplicada. A continuación pregunta ¿qué opinan al respecto? Una alumna responde con cierta vaguedad: *coincido, supongo...* Los demás estudiantes se ríen.

La docente cierra la corrección remarcando algunas cuestiones vistas en la misma y plantea que hay conceptos básicos de tecnología que se ven desde el primer año de la carrera y que no los ve aplicados en los avances de los trabajos. Culmina señalando la importancia de recuperar conceptos que ven en las otras asignaturas (tecnología, comunicación e historia).

OA3 [1]-3

Información general

Período: 1º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 53

Cantidad de trabajos expuestos: 20

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.50 h

Duración de la corrección: 1.40 h

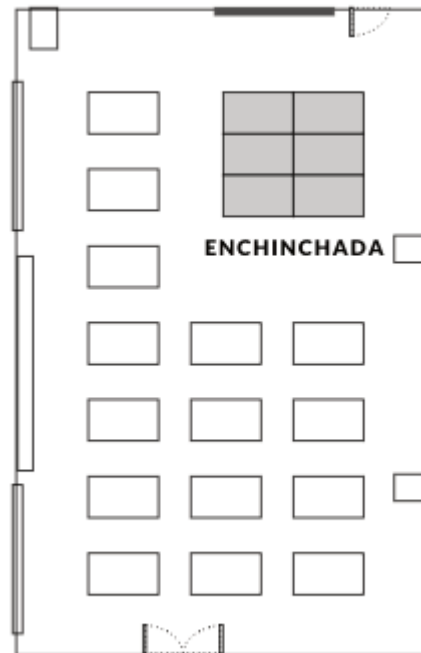
Momento del proceso: cuarta corrección.

Uso del espacio | Contexto situacional

La enchinchada se realiza sobre las mesas de manera similar a la corrección anterior, pero conformando un espacio de mayor superficie por medio de la unión de seis tableros.

Docentes y estudiantes se ubican de manera también similar a la tercera co-

rección. La mayor cantidad de trabajos y la materialización en escala real ocasiona que se ocupe mayor superficie de exposición. El ambiente es silencioso y bien iluminado artificialmente.



Inicio de la enchinchada

Luego de la indicación de uno de los pasantes en docencia, se comienzan a exponer los manuales. En simultáneo muchos estudiantes están cortando y armando los trabajos en sus tableros. Una vez expuestos la mayoría de los trabajos los docentes se suman a la observación ya iniciada por los estudiantes.

Docentes y estudiantes observan con detenimiento cada uno de los proyectos. Finalizada la misma, los docentes se reúnen aparte nuevamente para coordinar la devolución a los alumnos.

Desarrollo de la corrección

La corrección comienza coordinada por los JTP, ante la ausencia momentánea del Profesor Adjunto. Este último se suma a la misma a los 20 minutos aproximadamente. Los docentes preguntan si están expuestos todos los trabajos sin obtener respuesta de los alumnos. Uno de los JTP pregunta cuáles de los trabajos consideran que están avanzados. Una estudiante señala dos. Los docentes preguntan quiénes son los autores y les solicitan que argumenten sus propuestas. Los autores hacen lo suyo, los demás estudiantes toman nota de lo dicho, y los docentes marcan cuestiones a resolver. La corrección continúa con la misma metodología, marcando aciertos y errores de seis trabajos más. Cada vez que se habla sobre un trabajo, los docentes lo levantan para que pueda ser visto por todos, señalando a su vez que se supone que ya lo vieron con más detalle en la instancia previa (inicio de la enchinchada). En el último de los trabajos tomados como modelo, el Profesor Adjunto hace referencia a la encuadernación en relación con la navegación del manual. Remarca la importancia de seleccionar un sistema de encuadernación que sea acorde a la propuesta. La corrección culmina luego de indicaciones para tener en cuenta en la pre entrega de la semana siguiente.

OA3 [1]-4

Información general

Período: 1° Cuatrimestre 2022
Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 52

Cantidad de trabajos expuestos: 23

Tipo de corrección: enchinchada gral.

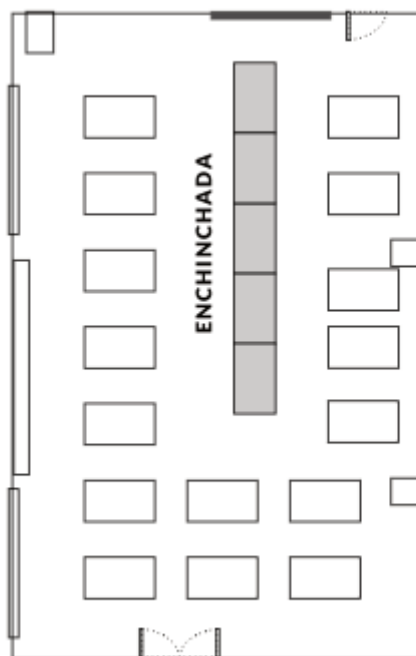
Duración observación: 2 h

Duración de la corrección: 1.45 h

Momento del proceso: sexta y última corrección (pre entrega).

Uso del espacio | Contexto situacional

En esta oportunidad se construye el espacio expositor por medio de la yuxtaposición de cinco tableros dispuesto de manera longitudinal (formando una línea). Parte del mobiliario restante se reubica para permitir la circulación alrededor de dicha superficie de exposición. El ambiente es menos silencioso que en las anteriores observaciones.



Inicio de la enchinchada

Por medio de la instrucción de uno de los JTP, los estudiantes comienzan a

exponer sus trabajos. Varios estudiantes están armando los suyos en los tableros y otros tantos recién ingresan al taller con el trabajo impreso pero no montado. Uno de los docentes advierte la situación y hace comentarios al respecto de imprimir a última hora, argumentando que dicha situación demora el inicio de la corrección. En simultáneo al agregado de trabajos al espacio de exposición, docentes y alumnos recorren el espacio, circulando alrededor del mismo y observando detenidamente cada uno de los proyectos. Algunos estudiantes y algunos pasantes sacan fotos de lo expuesto en general y de algunos trabajos en particular. Docentes y pasantes registran la asistencia por medio de los trabajos presentados. Esta instancia se desarrolla en un tiempo mayor al habitual.

Desarrollo de la corrección

La corrección se inicia con algunos comentarios de índole administrativo en relación a la pre entrega, por parte del Profesor Adjunto. A continuación éste se detiene en un trabajo puntual, señalando el avance significativo que ha tenido y pregunta al autor, al cual ya identifica, si quiere aportar algo al respecto. El estudiante comenta que a partir de la devolución de la corrección anterior pudo *encontrarle la vuelta* al proyecto.

Uno de los JTP también señala potencialidades del trabajo en cuestión y sugiere algunos cambios relacionados con la visualización de la información y la calidad de los esquemas y gráficos representados. El Adjunto sigue con la misma metodología con tres trabajos más. Se observa mucha interacción entre docen-

tes y alumnos. Algunos estudiantes consultan sobre particularidades de sus propuestas y los docentes atienden puntualmente dichas consultas. Durante la corrección docentes y alumnos se movilizan a lo largo del espacio longitudinal y la atención se centra en el lugar en que se detienen momentáneamente. En simultáneo, y alejados de esos centros de atención, otros alumnos siguen mirando los proyectos expuesto, sacando fotos o realizando alguna otra acción ajena a la corrección. La enchinchada termina luego de preguntas acerca de cómo seguir y de indicaciones para la entrega.

OBSERVACIÓN | B3

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 1

Duración TP: Cuatrimestral

Cantidad docentes y categoría:

1 Asociado, 2 JTP.

Cantidad de estudiantes: 34

Cantidad de trabajos expuestos: 6

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.15 h

Duración de la corrección: 1.00 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

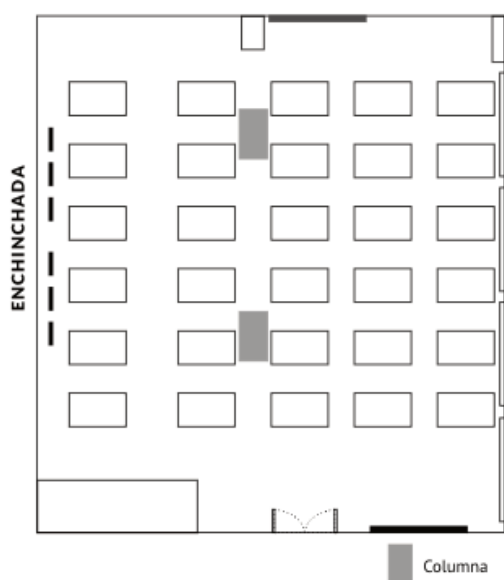
Sistema de Identidad. Trabajo grupal.

(El trabajo se enmarca dentro de un proyecto de extensión de educación experiencial en conjunto con una institución).

Momento del proceso: primera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

Extensas dimensiones del espacio taller en relación a la cantidad de sujetos. El ambiente es silencioso. La iluminación es regular y artificial. Para la enchinchada se utiliza un parte de la pared sin aberturas. No hay modificación de la ubicación del mobiliario. Los docentes se ubican al frente, de pie, delante de los trabajos expuestos. Los estudiantes, se ubican en los tableros un poco alejados, sentados en las sillas.



Inicio de la enchinchada

La colgada de los trabajos se realiza luego de la clase teórica a cargo del Profesor Asociado. Se desarrolla en la segunda parte de la jornada. Los trabajos están conformados por láminas (de dos a seis, dependiendo el caso). Los dos JTP, junto a una pasante en docencia, observan los trabajos. El Profesor Asociado no está presente en esta instancia. Los estudiantes están ubicados a mucha distancia de esa situación.

Desarrollo de la corrección

La corrección se inicia con algunos comentarios generales sobre el proyecto y haciendo alusión a cuestiones abordadas en la clase teórica. A continuación uno de los JTP marca algunos puntos en uno de los trabajos expuestos (el de mayor volumen de láminas) y pregunta a los autores si quieren comentar sobre la propuesta. Uno de los estudiantes del grupo explica lo expuesto, la idea desde donde partió y las decisiones tomadas. Otro integrante del grupo hace referencia al relevamiento realizado en el lugar. Los docentes aplican la misma metodología con los trabajos restantes. El Profesor Asociado se suma a la corrección pero no participa de la misma, solo observa. Se observa escasa interacción docente-alumno.

OBSERVACIÓN | A4

OA4-1

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 2

Duración TP: Anual

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 2 JTP.

Cantidad de estudiantes: 28

Cantidad de trabajos expuestos: 6

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 3.15 h

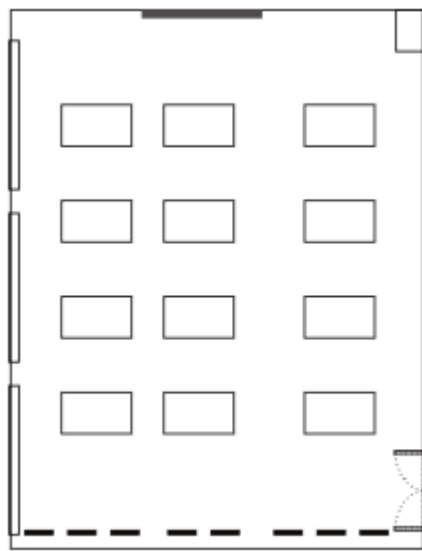
Duración de la corrección: 3.00 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

Trabajo grupal (2 a 3 alumnos). El trabajo se desarrolla durante todo el año con

una entrega parcial al final del primer cuatrimestre. En el primer cuatrimestre se realiza un desarrollo teórico del proyecto y en el segundo la parte proyectual. El tema a trabajar en el proyecto es propuesto por los estudiantes y validado por los docentes.

Momento del proceso: segunda corrección de la etapa proyectual.



ENCHINCHADA

Uso del espacio | Contexto situacional

El espacio que se ocupa como taller es un aula especial, pero el mobiliario es análogo al que se usa en los talleres: mesas tablero, sillas, pizarra, lugar de guardado y sector de proyección. El espacio es de pequeñas dimensiones pero es acorde a la cantidad de alumnos y docentes. El ambiente está bien iluminado (luz natural) y es bastante silencioso, teniendo en cuenta que el exterior es un lugar muy transitado (acceso a Biblioteca, Sala de Lectura, Sala de Informática y escalera).

El mobiliario no se modifica para la corrección. La enchinchada se realiza en la

pared sin aberturas y próxima a la puerta de entrada. Los docentes se ubican delante de lo expuesto y frente a los estudiantes. Estos están sentados en las sillas y sobre las mesas. Algunos pocos están de pie. Los pasantes en docencia se ubican a un lado de los docentes.

Inicio de la enchinchada

Mediante las instrucciones de los docentes, los estudiantes *enchinchan* los trabajos. Estos están compuestos por varias láminas A3 y/o paneles de 50x70 cm aproximadamente. Algunos grupos tienen además en los tableros maquetas a nivel de boceto y otros materiales complementarios. Docentes y alumnos observan lo expuesto y los pasantes toman registro de los trabajos. Esta instancia tiene una duración aproximada de 25 minutos. En simultáneo, algunos alumnos terminan de armar sus trabajos en las mesas disponibles, alejados del espacio de corrección. Otros revisan el celular o hablan entre ellos.

Desarrollo de la corrección

La corrección está planificada para que todos los grupos expongan y defiendan su trabajo. Se ordena mediante una lista confeccionada por los pasantes.

Comienza el primer grupo formado por dos estudiantes. Las mismas explican la propuesta apoyándose en las láminas expuestas. Los docentes hacen acotaciones y observaciones sobre la propuesta al final de la exposición de las alumnas.

Destacan el relevamiento y avance del trabajo y sugieren revisar la materialización de las piezas y la selección de la información. El segundo grupo, formado

por tres alumnos, hacen lo suyo. Explican la propuesta —de identidad visual— y plantean que es sólo una idea y que se reformulará una vez que puedan recabar toda la información. Los docentes marcan aciertos y errores sobre la misma y sugieren que traten de definir cuanto antes la propuesta. Una vez finalizada la exposición del tercer grupo, se hace un corte y se retoma con la corrección después de media hora.

La corrección continúa, con la misma metodología, por cada uno de los trabajos restantes. Se observan instancias de mucha interacción docente-alumno y entre los propios alumnos.

En general, los estudiantes no tienen problemas ni vergüenza para hablar sobre sus trabajos y sobre el de sus compañeros. Algunos estudiantes toman nota de lo hablado y observado y otros solo prestan atención a la corrección.

La enchinchada general culmina con una recapitulación del Profesor Adjunto sobre lo observado en la producción de los estudiantes y con indicaciones para la clase siguiente. La duración de la enchinchada coincide con la duración de la clase.

OA4-2

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 1 JTP.

Cantidad de estudiantes: 32

Cantidad de trabajos expuestos: 7

Tipo de corrección: enchinchada por comisión.

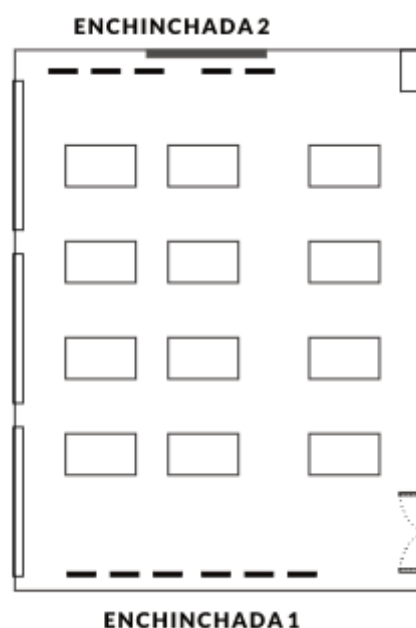
Duración observación: 1.45 h

Duración de la corrección: 1.30 h

Momento del proceso: tercera corrección.

Uso del espacio | Contexto situacional

Las enchinchadas se llevan a cabo por comisión: una a cargo del Profesor Adjunto y otra a cargo de uno de los JTP. El otro JTP está ausente. No se modifica el mobiliario para la corrección. En ambas enchinchadas los docentes se encuentran detrás o entre los alumnos, al frente de lo expuesto. Los estudiantes que defienden sus trabajos pasan al frente, delante de los trabajos. Lo demás se ubican en las sillas o sentados sobre las mesas tableros. El ambiente es menos silencioso que la observación anterior, ya que se superponen las voces de las dos comisiones en un espacio relativamente chico. Hay buena iluminación en general (artificial y natural).



Inicio de la enchinchada

Mediante la instrucción del Profesor Adjunto a los estudiantes se exponen los trabajos en los espacios asignados a cada comisión. La producción es mayor que la observación anterior y con mayor volumen de piezas. Aparte de lo expuesto en la pared, hay maquetas y otros materiales sobre las mesas, como complemento de lo *enchinchado*. Docentes y estudiantes hacen un recorrido por los distintos sectores observando los proyectos presentados. Los pasantes registran la asistencia en relación a los trabajos colgados. La duración de esta instancia es de aproximadamente 20 minutos.

Desarrollo de la corrección

Grupo 1:

Pasa el primer grupo (conformado por dos alumnas) a defender su proyecto. Apoyándose en las láminas y en una maqueta explican la propuesta con fluidez y fundamentando las decisiones tomadas. Al terminar la exposición, la docente a cargo les pregunta: *¿Tienen el volumen de la información con el que van a trabajar?*, a lo cual las estudiantes responden: *en parte*. A partir de esa pregunta se entabla el diálogo entre las estudiantes, la docente y los demás estudiantes. La JTP consulta sobre la función del dispositivo que las alumnas proponen para un museo local. Estas responden fundamentando las decisiones tomadas al respecto. Seguido a esto se marcan cuestiones puntuales sobre el trabajo: volumen de información, categorización y jerarquización de esa información y cómo eso influye en la facilidad de acceso a la misma. Asimismo,

analizar el tamaño y ubicación del dispositivo y ver la relación con las demás piezas comunicacionales y con las de la muestra, entre otras cuestiones.

A continuación defiende el segundo grupo, formado por tres estudiantes. Dos pasan al frente y otro queda sentado frente a la exposición. Los estudiantes explican a grandes rasgos la propuesta, apoyados por las cinco láminas que conforman el trabajo. La docente interrumpe diciendo: *Ay, me olvidé de traerles el libro que les había comentado. Les puede ser muy útil para esta parte*. Los estudiantes continúan describiendo el tema (el diseño de una aplicación con una estética de otra época), y la docente señala: *Pero en la época de Sarmiento no había cine*. La integrante del grupo que está sentada googlea y dice: *tenemos un desfasaje de diez años con el inicio del Cine* (todos se ríen y la docente los silencia para que no molesten al otro grupo). Un compañero comenta que también está teniendo problemas similares en su trabajo. La docente hace observaciones generales sugiriendo que reflexionen sobre selección tipográfica y el uso de ornamentos, sobre los formatos y su adaptación y sobre el diseño de la información.

La corrección continúa con dos grupos más, siguiendo la misma mecánica que los anteriores.

Grupo 2:

En la enchinchada exponen tres grupos. Los dos primeros, formados por dos estudiantes cada uno, realizan una presentación escueta mencionando sólo el tema y algunas generalidades de la pro-

puesta. Lo expuesto por cada grupo se conforma solo por dos láminas A3. El profesor Adjunto señala la poca producción y la falta de definición de las propuestas. Sugiere que para la próxima clase se presenten avances significativos y defina la información con la cual se va a trabajar. Los estudiantes asienten y uno consulta sobre el libro que tienen que entregar con el proyecto. El docente responde de manera general y plantea que luego llegado el momento se explicará con mayor detalle ese tema.

Mientras se prepara el tercer grupo para exponer (lo hace mediante una presentación digital en complemento con las láminas expuestas), los grupos anteriores *deschinchan* los proyectos y hacen anotaciones y esquematizaciones sobre los mismos. Uno de los grupos se retira de la clase.

La presentación digital del último grupo es mucho más clara y comprensible que las láminas que *colgaron*. El tamaño de la proyección hace que toda la atención se concentre en la misma (incluso de alumnos de la otra comisión). Una vez finalizada la presentación, el docente abre el debate con las siguientes preguntas: *¿Por qué el sol para representar a Santa Fe? Como santafesinos, ¿se ven representados por la marca?*

Los estudiantes no responden y la pasante hace un comentario sobre lo referido por el docente. En base a esto, el docente pide que vuelvan a la diapositiva de la marca, y una vez ahí dice: *¿no les parece que hace referencia a la cerveza Santa Fe?* Los autores no responden y varios de los demás estudiantes asienten con la cabeza.

A continuación el docente marca algunas otras cuestiones puntuales de la marca señalando que *es muy escolar* y le pregunta a los autores: *¿Ustedes también ven todo esto que estoy planteando?* Los estudiantes asienten. El Adjunto continúa diciendo que también la tipografía *se pelea mucho con la tipografía de palo seco* y que no es necesario que utilicen también la misma tipografía de la marca en el afiche. En respuesta a esto, una de las estudiantes del grupo dice: *¿y por qué no?*, a lo cual el docente responde: *Porque no necesariamente se aplica en el afiche la tipografía de la marca. Es otra cosa diferente... Pero bueno, esto lo veremos más adelante.*

Durante esta última defensa se suman la docente y algunos de los estudiantes de la otra comisión, ya que finalizaron su enchinchada.

La enchinchada de la comisión 2 culmina con indicaciones generales para todos los grupos y para todo el taller. Se hace un corte y luego del mismo se trabaja en tableros.

OBSERVACIÓN | B4

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 1

Duración TP: Anual

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 1 JTP.

Cantidad de estudiantes: 32

Cantidad de trabajos expuestos: 4

Duración observación: 1.15 h

Duración de la corrección: 1.10 h

Tipo de corrección:

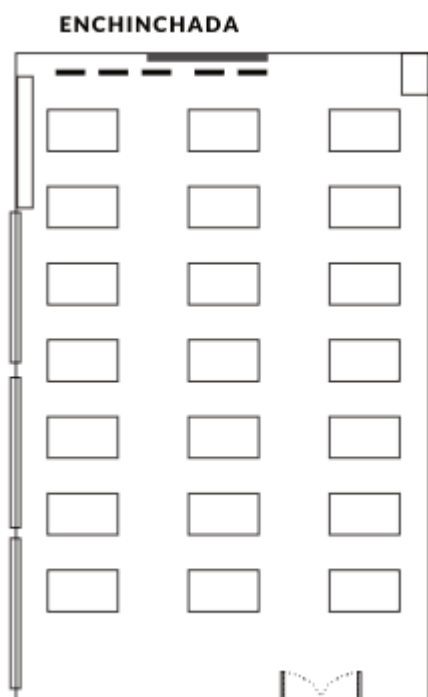
Trabajo Práctico o Proyecto:

Trabajo grupal (2 a 4 alumnos). El trabajo se desarrolla durante todo el año, con entregas parciales.

Momento del proceso: cuarta corrección (2° cuatrimestre).

Uso del espacio | Contexto situacional

El taller tiene amplias dimensiones para la cantidad de sujetos. El ambiente es silencioso e iluminado artificialmente. Para la enchinchada no se modifica la ubicación del mobiliario y sólo se utiliza una parte del taller y de la pared. Se utiliza la que tiene pizarra y el sector de proyección. Los docentes están de pie, ubicados delante de lo enchinchado y frente a los estudiantes. Estos se ubican sentados en las mesas o en las sillas.



Inicio de la enchinchada

Los estudiantes *cuelgan* los trabajos en forma dinámica. Hay pocos trabajos expuestos y los mismos tienen poco volumen de piezas. Luego de *enchinchar*, los alumnos se ubican en las mesas tableros, mientras los docentes observan los trabajos y hacen comentarios entre ellos.

Esta instancia tiene una extensa duración en relación con la cantidad de trabajos.

Desarrollo de la corrección

Los docentes preguntan qué grupo quiere comenzar con la defensa. Como nadie responde eligen un trabajo para empezar. Los estudiantes pasan al frente y escuetamente comentan el trabajo. Los docentes no hacen ninguna devolución y pasan a otro grupo. Los estudiantes argumentan que no pudieron avanzar casi nada de la clase anterior y que sólo seleccionaron la familia tipográfica con la que van a trabajar. Siguen con los otros tres grupos restantes, siguiendo la misma metodología. Una vez finalizada la exposición de los grupos, los docentes hacen una devolución general de aciertos y errores observados en la totalidad de los trabajos. Se redunda en varias cuestiones ya habladas durante el desarrollo y en otras no pertinentes para el proyecto o para la instancia del proceso. Ambos docentes expresan prácticamente lo mismo pero de diferentes formas. La corrección se extiende un poco más de lo habitual teniendo en cuenta la cantidad de trabajos expuestos.

OBSERVACIÓN | A1

OA1-1

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 2

Duración TP: 2 semanas y media-3 correcciones.

Cantidad docentes y categoría:

4 JTP

Cantidad de estudiantes: 96

Cantidad de trabajos expuestos: 45

Tipo de corrección: enchinchada por comisión.

Duración observación: 1.40 h

Duración de la corrección: 1.15 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

Exploración y representación gráfica de un objeto.

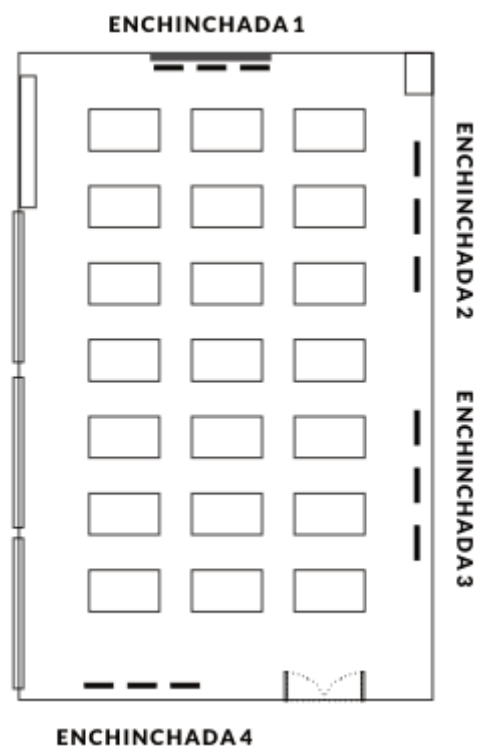
Momento del proceso: primera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

Si bien el taller presenta amplias dimensiones, es relativamente chico para la cantidad de estudiantes y docentes. Las enchinchadas se llevan a cabo ocupando cuatro sectores del taller: dos comisiones comparten sectores de la pared de mayor longitud (sin aberturas), y los restantes en las paredes contiguas (aquellas que tiene pizarra y la que contiene la puerta de entrada).

La iluminación del espacio es buena (artificial y natural). El ambiente es muy ruidoso y caótico. No se modifica la ubicación del mobiliario. Los docentes y ayudantes y ubican frente a los alumnos y delante de los trabajos expuestos. Los estudiantes se ubican alrededor de lo

enchinchado, de pie y algunos sentados en las sillas o sobre los tableros. Están más próximos de lo habitual por el escaso espacio.



Inicio de la enchinchada

Las enchinchadas comienzan de manera no simultánea, y luego de la explicación de uno de los docentes a todo el taller, especificando su función y donde *colgar* (teniendo en cuenta que es primer año y una de las primeras clases del cursado). Los estudiantes de cada comisión enchinchán en el sector asignado y se quedan en el mismo lugar. Tanto docentes como alumnos de los cuatro grupos no se movilizan por el taller ni se hace un recorrido para mirar lo expuesto en las demás comisiones. Los JTP y los ayudantes y pasantes observan los trabajos en exposición y registran lo *colgado*. Esta

instancia tiene una duración aproximada de 20 minutos.

Desarrollo de la corrección

Grupo 1

La corrección se inicia por comentarios generales de la docente. La asiste una pasante en docencia. Ante la pregunta *¿Todos colgaron?* Un estudiante responde: *¿Hay que colgar sí o sí?* A lo cual la docente contesta: *Sí, claro. Esa es la modalidad de corrección. Tienen que ir acostumbrándose a ella y compartir su trabajo con todos sus compañeros.* Luego de esto dos alumnas, que tenían su trabajo guardado, se animan y lo exponen con los demás. La docente tiene el predominio de la palabra. Marca aciertos y errores comunes en la mayoría de los proyectos. La mayoría de los comentarios giran en torno al uso de las técnicas y el manejo de instrumentos. Hay un escaso diálogo entre la docente y los estudiantes. Luego de un recorrido por la mayoría de los trabajos y de indicaciones de cómo seguir, la enchinchada culmina y se pasa a trabajar en los tableros.

Grupo 2

Luego de expuestos los trabajos y de preguntar si falta aún alguien para *colgar*, la JTP pregunta si tuvieron inconvenientes para avanzar en el trabajo y si tienen alguna duda sobre la consigna. No contestan, sólo algunos asienten con la cabeza. Paso siguiente, va destacando algunos trabajos que le parecen interesantes y avanzados. Luego hace lo mismo con los más problemáticos. Los estudiantes casi no participan, sólo algunos realizan preguntas puntuales sobre

sus proyectos. Algunos toman notas sobre lo hablado y otros solo prestan atención. Otros están dispersos mirando qué pasa en otros sectores del taller.

Se observa poca interacción docente-alumno y entre los alumnos. Solo comentan entre ellos, pero no para todo el grupo. La docente termina la corrección dando indicaciones para que sigan trabajando en las mesas en base a lo hablado y observado.

Grupo 3

El docente da comienzo a la corrección preguntando si tienen dudas sobre la consigna, si quedó claro lo que tienen que hacer. La mayoría asiente con la cabeza. Seguido a esto se dirige a una estudiante y le pregunta: *¿Cuál es tu trabajo?* La alumna responde: *no lo colgué, lo tengo acá, porque no estaba segura de que estuviera bien. Colgalo así lo vemos entre todos, no importa si no está bien, es muy seguro que no lo esté, porque recién se inicia el trabajo y esto es un proceso.* Una vez enchinchado, el JTP señala algunos problemas sin destacar casi ningún acierto. Ante preguntas que se le hacen sobre el trabajo, la estudiante se pone algo nerviosa y casi no responde. La corrección sigue, con la misma metodología, por cada uno de los trabajos restantes. Finaliza con sugerencias para poder avanzar para la próxima clase.

Grupo 4

La observación comienza ya iniciada la corrección. La docente está marcando algunas cuestiones en uno de los trabajos referidas a la síntesis formal y al grado de iconicidad. El autor del mismo pre-

gunta algo que no le quedó muy claro, a lo cual la docente responde detalladamente. Otra estudiante pregunta, en relación a lo hablado, si en su trabajo también tiene que aumentar la iconicidad para que se entienda el objeto que se está representando, a lo cual la JTP responde: *¿qué le acabo de decir a tu compañero respecto a eso?*

La estudiante dice: *que tiene que lograr mayor iconicidad... ¿Entonces?* (expresa la docente). A lo cual la estudiante plantea: *bueno, pero yo quería saber en el mío.* Ante esta respuesta la JTP explica que la idea de esta puesta en común es justamente que todos tomen lo que se observa en los demás trabajos y lo apliquen a los suyos. Paso seguido se continúa con un trabajo más y luego se finaliza pasando a un corte (recreo).

El espacio es el mismo que en la observación anterior, lo que difiere es los espacios destinados para las enchinchadas. Solo dos comisiones corrigen por la modalidad enchinchada, los demás corrigen individualmente recorriendo los tableros mientras los estudiantes trabajan. Una de las comisiones se ubica en un sector de la pared sin aberturas (la de mayor longitud) y la otra en la pared que contiene la puerta de entrada. Los docentes se ubican delante de lo enchinchado y los alumnos se ubican frente a la exposición sentados en las sillas. En la enchinchada 1, al ser mucho más numerosa, algunos estudiantes se encuentran de pie detrás de sus compañeros. No se modifica el mobiliario para tal fin. El ambiente está bien iluminado pero el ruido ambiente es mucho mayor que la primera observación.

OA1-2

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

4 JTP

Cantidad de estudiantes: 90

Cantidad de trabajos expuestos: 37

Tipo de corrección: enchinchada por comisión y devolución general.

Duración observación: 2 h

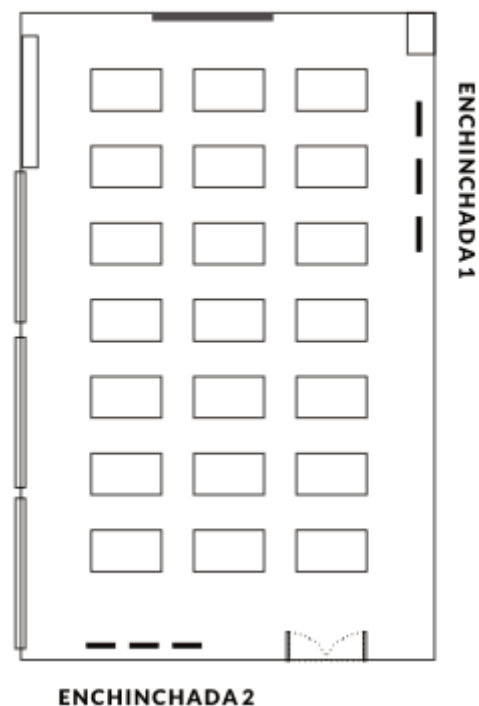
Duración de la corrección: 1.50 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

Exploración y representación gráfica de un objeto.

Momento del proceso: tercera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional



Inicio de la enchinchada

Las enchinchadas comienzan en la segunda parte de la clase, con indicaciones para exponer los trabajos, por parte de los docentes. Los alumnos *enchinchan* mientras que los docentes observan lo expuesto.

Desarrollo de la corrección

Grupo 1

Los trabajos expuestos tienen un grado de avance acorde a la instancia de pre entrega. La corrección se inicia con comentarios generales de la docente. Hace un recorrido por cada uno de los proyectos mientras va consultando particularidades a los autores. La corrección se individualiza y hay poca interacción docente-alumno. Un estudiante pregunta sobre cómo armar el proceso. La docente explica y hace referencia a la guía del TP y a la esquematización que indica la forma de presentación. La JTP pregunta si queda alguna duda. Una estudiante consulta si se puede entregar digitalizado el trabajo, a lo cual la docente responde: *No chicos, recuerden que el trabajo es de manejo de técnicas e instrumentos, y es manual. No se puede digitalizar ni hacer en la computadora.* Otra alumna pregunta: *¿Cuántas técnicas tenemos que tener bien para aprobar el trabajo? ¿Es necesario que estén todas bien resueltas?* La docente responde: *Tiene que haber un desarrollo del trabajo en general, lo importante es la calidad de la representación del objeto mediante las técnicas seleccionadas. Además se evalúa el proceso, no es una cuestión matemática de una cantidad exacta.*

La *enchinchada* finaliza con una recapitulación de contenidos y una reiteración de las condiciones de entrega.

Grupo 2

La observación comienza ya iniciada la corrección. La docente está hablando sobre un trabajo, destacando el nivel de representación del objeto y la composición del mismo dentro del campo. Se detiene en otro proyecto y pregunta de quién es y si quiere comentar algo al respecto. El autor responde y plantea que a una de las representaciones 3D le falta más trabajo de detalle y que no pudo llegar a avanzar mucho desde la clase pasada. La docente comenta que el trabajo está bastante bien y advierte a todos que se organicen con el tiempo para llegar bien a la entrega. La corrección continúa con la misma metodología por los trabajos restantes (cuatro). Ante la pregunta de la JTP sobre si queda alguna duda, un estudiante consulta sobre la presentación de la entrega. Comenta que no entiende muy bien cómo se arma la entrega y el proceso, y cuántas hojas tiene que tener el mismo. Responde el ayudante, ya que la JTP no está presente en ese momento. A través de la guía impresa del TP, explica el esquema adjunto que indica la presentación de las láminas. Se une nuevamente la docente y cierra la *enchinchada* reiterando consideraciones generales para la entrega y el horario para la misma. Indica que a continuación se reunirá todo el taller en el sector de proyección para hacer un cierre general. El cierre consiste en la demostración de cada JTP sobre un trabajo de su comisión tomado como modelo.

OBSERVACIÓN | A3 [2]

OA3 [2]-1

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cant. de correcciones observadas: 4

Duración TP: 4 semanas- 6 correcciones.

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 40

Cantidad de trabajos expuestos: 12

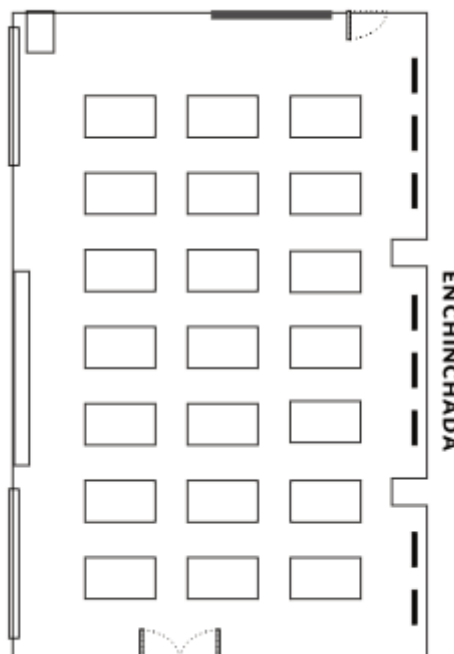
Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.40 h

Duración de la corrección: 1.10 h

Trabajo Práctico o Proyecto:

Identidad en Revista



Momento del proceso: primera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

El espacio taller es de amplias dimensiones. Está bien iluminado (natural y artificial) y el ambiente es silencioso. Se utiliza la pared sin aberturas. Si bien el proyecto es tridimensional (una revista), al ser la primera corrección, se presentan láminas en formato *moodboard* con el relevamiento de información y el primer planteamiento de la identidad. No se modifica la ubicación del mobiliario. Algunos docentes se ubican al frente, delante de los trabajos expuestos y los demás se ubican detrás de los estudiantes, bastante alejados de lo enchinchado. Los alumnos se ubican alrededor, la mayoría sentados en las sillas y/o en las mesas tableros. Unos pocos están en las mesas alejadas de la escena principal, cortando y montando sus proyectos.

Inicio de la enchinchada

La enchinchada comienza en la primera parte de la clase, al comienzo de la misma y con indicaciones para exponer los trabajos, por parte de los docentes. Los alumnos *enchinchan* mientras los docentes y estudiantes observan lo expuesto.

Desarrollo de la corrección

La corrección comienza a cargo de un JTP señalando cuestiones generales del proyecto y preguntando si quedaron dudas sobre la consigna. Retoma particularidades del trabajo (que fue lanzado la clase anterior), de su duración, de las actividades que se harán durante el desarrollo y de la complejidad en relación al tiempo pautado. Comienza tomando como ejemplo un trabajo y marca aspectos puntuales sobre el mismo. Se detiene en el *moodboard* y señala que el mismo no alcanza a mostrar la identidad propuesta ni la idea. Pregunta a quién

corresponde dicho proyecto. La autora del trabajo arguye que es una primera idea y que le falta trabajo. Otro de los JTP pregunta cómo armaron esos paneles y qué quisieron mostrar con ellos. Un estudiante expresa que no sabía bien cómo armarlo y que se guió por lo que vio en internet. La profesora Adjunta dice a los demás docentes: *podríamos mostrar algunos ejemplos luego del corte, ¿no?* La corrección continúa haciendo un recorrido sobre algunos de los trabajos restantes. Luego de preguntar a los estudiantes si quedaron dudas, y ante la falta de respuesta, se realiza un corte (recreo), anunciando que luego del mismo se trabajará en los tableros y que se hará una nueva exposición al final de la clase.

OA3 [2]-2

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 38

Cantidad de trabajos expuestos: 18

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.50 h

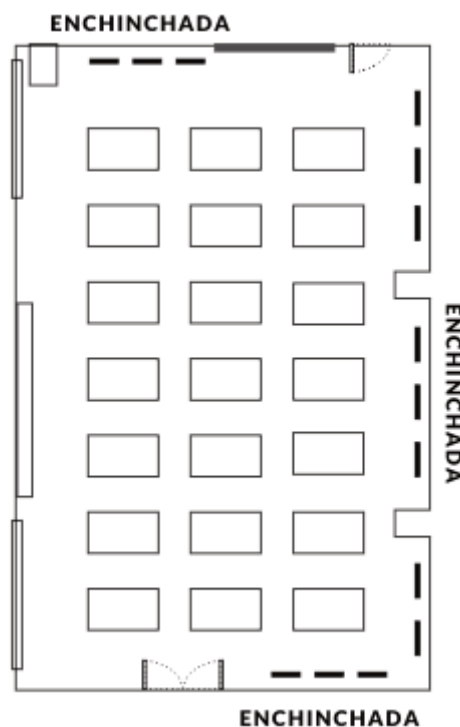
Duración de la corrección: 1.35 h

Momento del proceso: tercera corrección luego del lanzamiento.

Uso del espacio | Contexto situacional

El taller es el mismo de la primera observación. Es de amplias dimensiones y está bien iluminado (natural). El ambiente no es tan silencioso en esta oportunidad porque se escuchan sonidos

provenientes de la unidad académica contigua (Instituto Superior de Música). No se modifica en nada la ubicación del mobiliario para la corrección.



Inicio de la enchinchada

La *enchinchada* se inicia a través de una instrucción por parte de uno de los docentes. Los estudiantes *cuelgan* los trabajos en la zona asignada para tal fin. En simultáneo, docentes y alumnos observan lo expuesto. Algunos alumnos llegan recién a la clase y otros cortan y pegan sus trabajos para exponer.

Desarrollo de la corrección

Se da inicio mediante comentarios generales de la Profesora Adjunta. Realiza observaciones sobre los estudiantes que recién llegan de imprimir y/ o están armando los trabajos en los tableros y sobre cómo eso demora la corrección. A continuación pregunta quién quiere ha-

blar su proyecto y como nadie responde pregunta a los docentes si quieren elegir alguno. Uno de los JTP toma la posta, selecciona un trabajo y comenta que le parece interesante la manera en qué está presentado. Solicita al autor que comente sobre el mismo. El estudiante explica de manera escueta su propuesta, y frente a preguntas que le hace el docente, no responde con solvencia. El mismo docente selecciona otro trabajo, un poco más alejado que el anterior. Todos se movilizan a ese sector y la autora defiende su propuesta. Tanto la Profesora Adjunta como los demás docentes hacen comentarios favorables sobre el trabajo y realizan comparaciones con la propuesta anterior y con otros casos expuestos. Sin mucha participación de los estudiantes, el uso de la palabra se centra en los docentes. Se prosigue, con la misma metodología, por cuatro propuestas más. Una estudiante realiza una consulta sobre una duda puntual en su trabajo, la cual es atendida por uno de los JTP. Otro estudiante pregunta: *¿Se pueden modificar los títulos?* A lo cual uno de los docentes responde: *No, tienen que aparecer los que figuran en la guía. Tienen que usar literalmente todos los datos que les dimos, excepto cuando se indica que tienen que proponerlos ustedes. En esos casos solo se les indica la cantidad. ¿Queda claro eso?* La enchinchada culmina mediante una recapitulación de los contenidos abordados y luego de dar indicaciones para la segunda parte de la clase y para la clase siguiente.

OA3 [2]-3

Información general

Período: 2° Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

Profesor Titular, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 36

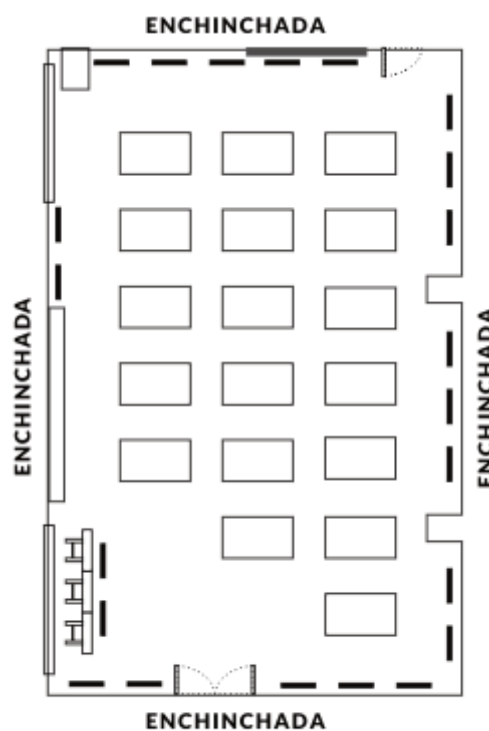
Cantidad de trabajos expuestos: 25

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 2.00 h

Duración de la corrección: 1.50 h

Momento del proceso: cuarta corrección luego del lanzamiento.



Tablero en posición vertical

Uso del espacio | Contexto situacional

El espacio —de amplias dimensiones— es el mismo de las correcciones anteriores. El ambiente posee buena iluminación (natural y artificial) y es relativamente silencioso. Para la exposición de

los trabajos se utilizan todos los sectores libres de las cuatro paredes y se modifica en parte la ubicación del mobiliario. En uno de los sectores cercanos a la entrada y delante de las ventanas, se construye un panel de exposición mediante la unión de tres mesas tableros en posición vertical. Debido a la cantidad de trabajos, pero sobre todo al volumen de los mismos (de 10 a 25 láminas formato A3 cada uno), se utiliza la totalidad de espacios disponibles del taller.

Las paredes se cubren ocupando principalmente el sector superior (de la mitad hacia arriba).

Inicio de la enchinchada

Se comienza a *enchinchar* mediante las indicaciones de uno de los pasantes en docencia. Los estudiantes *cuelgan* los trabajos de manera no ordenada por todo el taller. En simultáneo, docentes y alumnos recorren y observan lo expuesto. Algunos alumnos continúan montando sus trabajos en las mesas tableros. Se observa mucha circulación por todo el espacio. Los pasantes en docencia registran la asistencia de los alumnos por medio de los trabajos expuestos. Algunos estudiantes fotografían los proyectos de sus compañeros. Uno de los JTP realiza anotaciones sobre algunos de los trabajos *colgados*. Luego del recorrido y la observación, los docentes se reúnen —apartados del resto— para consensuar sobre lo observado y organizar la corrección. Toda esta instancia tiene una duración aproximada de 25 minutos.

Desarrollo de la corrección

La coordinación de la corrección está a cargo de uno de los Jefes de Trabajos Prácticos. Este comienza destacando el nivel de producción y el grado de avance en relación a la última clase. Todos se ubican en la pared principal (la que no tiene aberturas). Pregunta si alguien quiere hablar sobre su trabajo. Como nadie responde, pregunta: *¿Cuáles de las revistas expuestas consideran que tiene resuelta tanto la identidad general como la identidad de nota?* Dos estudiantes señalan dos que tienen frente a ellos y otras que están en las demás paredes. El docente comienza con una de las señaladas (y que tiene detrás de él), solicitando al autor que comente sobre la misma. El alumno argumenta su propuesta, los docentes preguntan acerca de cuestiones particulares y el alumno atiende a dichas preguntas. Toma la palabra otro de los docentes y se centra en un trabajo que está en una pared contigua. Por lo tanto, todos se movilizan a ese sector y escuchan los comentarios de los docentes y del autor. El JTP señala avances y retrocesos respecto al avance de la corrección anterior. Solicita al estudiante, para argumentar lo que expone, si tiene a mano lo de la clase pasada. El alumno busca lo solicitado, lo muestra y el docente, juntos a los otros dos, comentan cuestiones bastante similares y redundantes. La corrección continua, con la misma metodología, por la mayoría de los trabajos expuesto por todo el taller. Para ello todos se movilizan por dicho espacio, haciendo una estadía en el sector de algunos de los proyectos tomados como modelo. Antes de finali-

zar, el Profesor Titular ingresa al taller y realiza un recorrido por todos los trabajos *enchinchados*. Sólo realiza una observación atenta pero no participa con comentarios en la corrección que llevan adelante los JTP. La misma culmina previos comentarios e indicaciones para la próxima clase y para la segunda parte (luego del recreo) en la cual el Profesor Titular dictará una clase teórica.

OA3 [2]-4

Información general

Período: 2º Cuatrimestre 2022

Cantidad docentes y categoría:

1 Adjunto, 3 JTP

Cantidad de estudiantes: 34

Cantidad de trabajos expuestos: 29

Tipo de corrección: enchinchada gral.

Duración observación: 1.40 h.

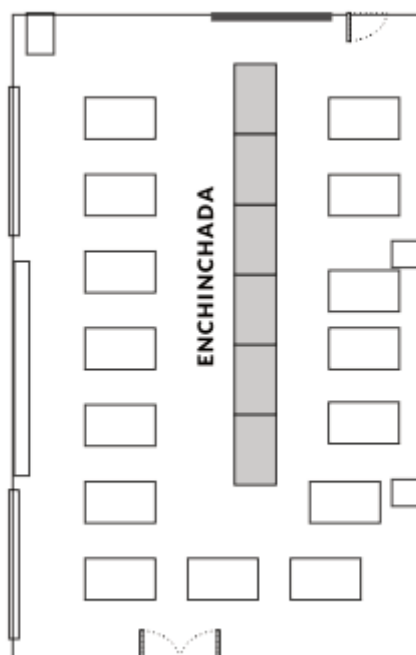
Duración de la corrección: 1.30 h.

Momento del proceso: sexta corrección luego del lanzamiento (pre entrega).

Uso del espacio | Contexto situacional

Se utiliza el mismo espacio (taller) de las correcciones anteriores. El ambiente posee buena iluminación (natural y artificial) y es relativamente silencioso. Para la enchinchada del avance de los trabajos (ya en formato 3D) se construye en espacio expositor *ad hoc*. Para ello se modifica parte de la ubicación del mobiliario habitual, uniendo —por su lado de menor longitud— seis mesas tableros en el centro del taller. Para hacer lugar a dicha disposición se arriman parte de las mesas restantes, y de las sillas, hacia la pared. Con esto se forma un espacio

longitudinal que permite la circulación alrededor del mismo. Docentes y estudiantes se ubican, de pie, alrededor del mismo. Algunos se sientan, por momentos, alrededor de lo expuesto.



Inicio de la enchinchada

Los alumnos comienzan a exponer los trabajos (maquetas de revistas), mediante las indicaciones de uno de los docentes. Mientras los estudiantes acercan los trabajos al sector de exposición, los docentes están reunidos en su sector habitual (próximo al sector de proyección). Una vez expuesta la mayoría de los proyectos, docentes y estudiantes recorren de manera circular el sector expositor y observan detenidamente lo expuesto. Algunos estudiantes sacan fotos de los trabajos de sus compañeros y otros siguen armando, en los tableros alejados, sus trabajos a exponer. Los pasantes registran la pre entrega y la asistencia.

Esta instancia tiene una duración mayor de la habitual.

Antes de terminar con la observación, la Profesora Adjunta aparta, junto a uno de los docentes, algunos trabajos sobre los cuales hablar en la corrección.

Desarrollo de la corrección

La corrección comienza con comentarios generales a cargo de la Adjunta. Destaca el avance notorio de la mayoría de los proyectos y señala a su vez, trabajos que están muy atrasados para la instancia del proceso. Pregunta si alguien quiere hacer comentarios sobre su revista. Al no haber respuesta, otro de los docentes replica la pregunta. Al no recibir respuesta, toma uno de los trabajos apartados y le pregunta directamente a la autora del mismo, si quiere comentar los cambios que pudo hacer desde la última clase. La estudiante balbucea algunas cosas, sin mayor fundamentación. El docente toma la palabra y marca para todos algunos cambios favorables del trabajo y otras cuestiones en las que aún falta definición. Brinda soluciones concretas sobre algunos detalles, mientras que la alumna asiente con la cabeza. Los demás docentes también hacen acotaciones sobre el mismo trabajo. La Adjunta señala otra revista y dirigiéndose al autor le pregunta: *¿Pudiste aplicar lo que hablamos la clase pasada sobre la construcción de la imagen en el Sumario? ¿Qué pensás?* El estudiante responde que considera que sí, a lo cual la docente le dice: *¿Podés notar el cambio? Ahora sí se entiende lo querés plantear, y la composición de la página es mucho mejor.* La docente a cargo también realiza comentarios al

respecto sobre lo que hablaron en la corrección por comisión sobre ese trabajo. A continuación se pasa a otra revista y uno de los docentes señala que si bien el trabajo tuvo un buen proceso hay cosas que aún no tienen mucho sentido (el uso de la línea que utiliza en toda la revista y el anclaje con la imagen). La estudiante no comenta y solo asiente. Otra docente marca algo similar en el trabajo y dice, con otras palabras, algo parecido a lo ya dicho por el otro docente. Un tercer JTP hace un comentario un poco disímil a los anteriores, señalando que le sorprende que el trabajo nunca haya avanzado más que en el nivel superficial, y que lo observado por los otros docentes quizás *es algo que solo estamos viendo nosotros* pero que la alumna no lo pensó, es decir, *estamos viendo más de lo que hay.* Luego de varios comentarios al respecto, se prosigue con la corrección haciendo un recorrido por cuatro trabajos más siguiendo la misma metodología. Algunos estudiantes hacen preguntas relativas a la entrega: cómo entregar el proceso, si además de entregarlo físicamente hay que subirlo al entorno virtual; entre otras cuestiones. La Profesora Adjunta hace sugerencias sobre la encuadernación (*para que quede bien*), a la vez que pone como ejemplo uno de los trabajos sobre los que se habló al comienzo. Se observa mucha interacción docente-estudiante y docente-docente. Un estudiante comenta que los lugares de impresión aún no confirmaron si van a estar abiertos el día previo a la entrega ya que es feriado. Por esta razón consulta a los docentes si existe la posibilidad de atrasar la entrega. Los docentes res-

ponden que ya no queda tiempo por la finalización del cuatrimestre y sugieren que impriman hasta el sábado, así luego tienen tiempo para encuadernar y armar el proceso. La corrección termina luego del anuncio de un corte y el trabajo por comisión luego del mismo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

**Las prácticas evaluativas
en la Licenciatura en Diseño
de la Comunicación Visual:
la enchinchada
como estrategia didáctica
para la evaluación de procesos**

TESISTA: LIC. GABRIEL FERNANDO JUANI

DIRECTORA: DRA. MARÍA DEL VALLE LEDESMA
