

PENSAR LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CÁTEDRAS DE LENGUAJE VISUAL I B Y II B DE LA FBA

Graciana Pérez Lus - Paula Sigismondo - Mariel Ciafardo

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

Resumen

La evaluación sistemática más usual y conocida por los integrantes de una comunidad educativa es la evaluación de los aprendizajes y fundamentalmente la evaluación en su versión calificativa para la acreditación de saberes. En las discusiones acerca de la enseñanza, aparecen muy a menudo, problemáticas vinculadas a la construcción de la calificación como índice del aprendizaje. Con la intención de hacer que esta práctica educativa sea reflexiva y no tienda a burocratizarse, ni circunscribirse a lo que los alumnos puedan demostrar como rendimiento, las Cátedras de Lenguaje Visual I y II se proponen indagar en la relación que la evaluación tiene con la planificación de la enseñanza, y su continua reelaboración. Las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, la íntima relación entre los mismos, la selección de contenidos y la planificación metodológica de las clases son los temas que se pondrán en cuestión considerando la complejidad de la evaluación.

Palabras Clave: EVALUACIÓN- ENSEÑANZA- PROCESO- LENGUAJE VISUAL

Enseñar y aprender

Con frecuencia, se refiere a la enseñanza y al aprendizaje como si fueran una misma cuestión. Las denominaciones *proceso de enseñanza y aprendizaje* o *práctica de enseñanza-aprendizaje* aparecen en los relatos de los profesionales de la educación como si se tratara de una unidad conceptual y de acción. Sin embargo, estos procesos –sin lugar a dudas, bien imbricados y complejos– se distinguen; de no ser así se corre el riesgo de suponer que a tal enseñanza acontece tal aprendizaje, concepción unidireccional vinculada a una didáctica tecnicista¹ que asocia el éxito educativo

¹ A partir de los años '20, en EEUU, comienzan a aparecer los primeros estudios sobre currículum vinculados a la corriente del utilitarismo, donde surge parte de las teorías que darán sustento al tecnicismo educativo. Su inserción en los países periféricos se da a partir de los gobiernos desarrollistas en las décadas del '50 y '60 del siglo XX, con el frondismo particularmente en Argentina.

“Para Kliebard (1968) y para Eisner (1967) el currículum como actividad profesional y como campo de estudio surge en la década de 1920 ligado a la idea de *eficiencia social*. El análisis de tareas como recurso para una gestión eficiente en la industria es la premisa que se copiará literalmente en los planteamientos curriculares que ven en el currículum el instrumento para responder eficientemente a las necesidades que la sociedad reclama satisfacer por parte de la educación”. (SACRISTAN, J.G., 1982, pp 17-18)

fundamentalmente a la aplicación de un método de enseñanza elaborado por expertos.

Este método deriva, a su vez, de conocimientos provenientes del campo de la psicología conductista que, a partir del reconocimiento de las contingencias externas (estímulos) que refuerzan o no las condiciones precisas para que se provoque el aprendizaje (respuesta), organiza la actividad del estudiante con la seguridad de garantizar el desarrollo de la mayor cantidad de aprendizajes en el mejor tiempo posible, alineando en una misma dirección el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Tal es la confianza depositada en la metodología, que la didáctica puede quedar muchas veces reducida a estos aspectos en el sentido común educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tenderá a juzgar lo que los alumnos no pueden –déficit en la jerga tecnocrática– dado que el funcionamiento exitoso del método está científicamente comprobado. El fracaso en el aprendizaje o la sospecha del mismo quedan circunscriptos a las capacidades del sujeto que aprende.

Es interesante observar que existe la posibilidad de que en esta concentración de la mirada del maestro sobre aquello que espera que el alumno logre y no ocurre, se pierden de vista, muy probablemente, aprendizajes genuinos del estudiante.

El proceso de aprendizaje

La organización de la propuesta de enseñanza y las prácticas docentes están dirigidas a un sujeto colectivo, los estudiantes, que tienen sus semejanzas y diferencias. El principio de igualdad y el de diversidad intervienen en toda la esfera de lo humano en general y en el campo educativo en particular. El tratamiento de esta cuestión permitirá habilitar o no trayectos educativos más justos y exitosos.

Se puede forzar una interpretación que autorice asociar los aportes teóricos de Piaget a la caracterización de las semejanzas de este sujeto colectivo en etapas de desarrollo. En el caso de los jóvenes que transitan los dos primeros años de la trayectoria universitaria, podríamos decir que esta teoría aporta elementos para concebirlos como ingresantes a un mundo adulto con un mayor poder de equilibración y autonomía para aprender aquello desconocido que proviene del entorno, habiendo desarrollado todas las etapas previstas para la construcción de aprendizajes cada vez más complejos en los niveles operatorios.

Del mismo modo, se puede asociar el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky con la diversidad histórico-cultural y de tiempos de aprendizaje en la convivencia de estudiantes y docentes (como sujetos sociales, históricos y culturales) en el aula.

Los procesos de aprendizaje son intersubjetivos cuando se dan en relación con otros: docentes o compañeros e individuales cuando los desarrollos permiten establecer una mayor o total autonomía (*autonomía progresiva*). Para Vigotsky esta zona potencial es:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1978, pp. 139.)

Es pertinente que la intervención docente tenga en cuenta estas cuestiones, el transcurso de la enseñanza está vinculado, también de modo dialéctico, al desarrollo del aprendizaje del estudiante.

¿Cuánto y hasta cuándo ayudar al alumno en el proceso de producción? ¿Cómo orientar el trabajo grupal para que sea una expresión lo más colectiva posible atendiendo las diversidades individuales, dado que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo *lugar* de la zona de desarrollo próximo? Estos interrogantes cobran una dimensión notable teniendo en cuenta la masividad de las cátedras de los primeros años en la Facultad de Bellas Artes y en particular en las cátedras de Lenguaje Visual I y II B.²

La propuesta de enseñanza como marco metodológico situado para la organización y desarrollo de los contenidos

El proceso de enseñanza, en toda situación educativa sistemática, se apoya básicamente en dos cuestiones: los conocimientos acerca de los objetos de estudio a abordar –sistematizados/organizados en contenidos de enseñanza– y la elaboración de un plan de enseñanza situado y apropiado para los destinatarios del trayecto educativo y su contexto histórico y cultural de tal modo que la esfera que representa al sujeto pedagógico, la tríada enseñanza/aprendizaje/conocimiento, quede expresada en toda su dimensión.

En el caso de la educación superior, estas cuestiones están atravesadas también por los objetivos planteados para la acreditación de saberes en términos de profesionalización, lo que las distinguen decididamente de las propuestas de enseñanza de la educación común obligatoria.

Ahora bien, acerca del conocimiento del docente en los temas de su asignatura, se puede afirmar que nadie enseña lo que no sabe, y tampoco nadie enseña sin aprender a un mismo tiempo, porque los conocimientos no son, están siendo siempre provisorios y el oficio de enseñanza requiere de estudio, análisis y producción artística. ¿Puede un docente de arte no producir arte?

A su vez, conocimiento, enseñanza y aprendizaje tienen una razón social, colectiva y comunitaria: nadie enseña ni aprende en soledad (incluso los procesos individuales se ponen a prueba con un otro). En este proceso comunitario –y también en ocasiones amoroso–; la experticia se construye sumando desvelos, curiosidades e interrogantes en largas horas de estudio y producción. Este aspecto colectivo se puede vincular incluso a la presencia de herencias didácticas, recuerdos de los propios procesos de aprendizaje vinculados al planteo de enseñanza. Muchas veces se enseña un tema como lo hacía *aquel* docente porque *esa clase* no se olvidó jamás. Esta relación de la práctica docente con las biografías educativas, muy investigada en el campo de la didáctica, por supuesto que arrastra también herencias no muy felices, como son las naturalizaciones del sentido común y el pensamiento único hegemónico. Incluso, al pensar una secuencia didáctica se tienen en cuenta experiencias y devoluciones positivas por parte de nuestros estudiantes y compañeros de cátedra. La evaluación que los estudiantes realizan sobre nuestras clases -obtenidas a través de una escucha atenta- y las evaluaciones periódicas y autoreflexivas sobre las propias prácticas

² En los últimos seis años se registra una inscripción promedio de 1100 estudiantes en el primer nivel y de 550 en el segundo.

brindan información para intervenir en la enseñanza y en la construcción metodológica situada (Edelstein, G. 1996).

Una propuesta para Lenguaje Visual

La propuesta de enseñanza se compone, entre otras cosas, de un programa escrito (con una selección y presentación de contenidos) y un cronograma de clases, que apunta a visualizar la totalidad del trayecto sincronizando las relaciones de contenidos entre clase y clase. Las periódicas reuniones de cátedra son también espacios de evaluación de la enseñanza, acompañan la planificación (que por supuesto no es estática) a partir del análisis de las experiencias en las clases. Esos encuentros constituyen un espacio irremplazable en el cual el equipo docente acuerda y produce las consignas así como las pautas para la evaluación de los estudiantes: preentregas, entregas, muestras y coloquios.

En la fundamentación del programa de la cátedra se define el recorte y presentación de contenidos que la misma realiza para su propuesta de enseñanza:

...se vuelve ineludible abandonar la noción estrecha de signo tendiendo a una concepción más general, independizada de la lingüística. Dicha influencia, que se advierte en la secuenciación de contenidos en el primer nivel, y en el tratamiento de retórica de la imagen en el segundo, desatiende el hecho de que el lenguaje visual no constituye un sistema de signos codificables ni enuncia en el sentido de la lengua natural. De ahí la necesidad de, por un lado, dejar de buscar las unidades mínimas del lenguaje, ya comprobado inútil en el lenguaje visual, y reparar en cambio en la obra como totalidad y en cómo las partes se vinculan entre sí. Por otro, comprender que en las artes visuales la retórica y la poética asumen formas precisamente visuales y no literarias. Si el texto artístico se desmembra desaparece.

En la organización y presentación de los contenidos hace evidente una secuenciación que los complejiza, no sólo por romper con la secuenciación clásica tradicional, sino por ponderar la relación dialéctica entre ellos. Su tratamiento en la propuesta de enseñanza conlleva sus aspectos metodológicos, los que a su vez deberán tenerse en cuenta en la evaluación y acreditación de los saberes de los estudiantes. Por ejemplo: cuando se desarrolla el contenido color, se lo relaciona con otros contenidos al tiempo que se trata también su dimensión retórica y poética. Al evaluar este contenido para acreditar, se deben atender a estas relaciones explicitadas y esos tratamientos retóricos y poéticos. Es ético y justo evaluar aquello que se ha enseñado y desde el paradigma en que se lo ha hecho.

Defino a la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, a partir de una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto socio-histórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el docente y que posibilita tanto tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarias para la mejora de la práctica (Steiman, 2012, pp.6).

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación y calificación de los aprendizajes se realiza entonces siempre guardando las relaciones entre el contenido, la propuesta metodológica y los criterios de acreditación de los saberes de los estudiantes. Es importante que estos criterios estén presentes en el programa y que el estudiante los conozca, así como también tener en cuenta comunicar con antelación suficiente los momentos de evaluación para la acreditación. Toda esta información orientará el estudio y la producción de los estudiantes y evitará convertir el momento de la evaluación en una emboscada.

El programa de las cátedras de Lenguaje Visual I y II B establece los siguientes criterios de acreditación:

Que el alumno apropie recursos, herramientas y procedimientos en vinculación con la intencionalidad de la propuesta visual y sus implicancias constructivas y contextuales.

Que el alumno presente un plan de trabajo en el que explicita su proyecto y justifique las decisiones que ha tomado respecto de materiales, soportes, herramientas, técnicas, escala, iluminación y modo de presentación final.

Que el alumno presente sus obras ante los docentes y compañeros de comisión, que exponga oralmente el proceso de construcción y justifique las determinaciones formales utilizando vocabulario específico y aplicando la bibliografía obligatoria.

Para la calificación y acreditación de los estudiantes se proponen evaluaciones periódicas. Con este fin, y a modo de corte transitorio en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los estudiantes realizan un trabajo al finalizar el desarrollo de cada contenido/unidad conceptual del programa. El mismo se organiza a partir de una consigna que les permite realizar una síntesis de lo aprendido.

Las materias están divididas en grandes unidades conceptuales. La modalidad de trabajo consiste en una clase de apertura al tema de carácter expositivo en la que un docente de la cátedra desarrolla teóricamente los contenidos de una unidad, ofrece ejemplos de obras en las cuales los conceptos desarrollados pueda verse claramente y otras en las que las categorías se vuelvan ambiguas y difusas, cuando no inaplicables. Hacia el final de la clase se expone la consigna del trabajo de producción en la cual se explicitan los requerimientos de la misma, la bibliografía y la fecha de evaluación final del trabajo.

A modo de ejemplo, se expone a continuación un modelo de las fichas que son publicadas como material para los estudiantes en la página web y en el facebook de las cátedras antes de cada clase expositiva.

Trabajo de producción N° 1

Encuadre

El espacio Espacio/Tiempo Géneros Retórica

Lenguaje Visual 2b

Facultad de Bellas Artes / UNLP
Titular: Prof. Mariel Ciafardo

- 1) Elabore una obra abstracta en la cual predomine la reflexión sobre el marco de encierro. Éste deberá ser explícito. Tenga en cuenta la importancia de asociar esta elección respecto del marco con el formato de la obra.
 - 2) Elabore dos obras figurativas combinando en cada una de ellas al menos dos de las siguientes operaciones:
Reencuadre / Desencuadre / Sobreencuadre
- Tenga en cuenta que aquí deberá tomar decisiones compositivas vinculadas al punto de vista y al tamaño del plano.

Las producciones podrán ser bi o tridimensionales. Los materiales, soportes, escala y técnicas son a elección del estudiante.

Se evaluará tanto las producciones visuales como la utilización del vocabulario específico, el contenido de la bibliografía obligatoria y los conceptos desarrollados en clase.

Bibliografía obligatoria:

AUMONT, Jacques: (1990) *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992. Capítulo: "El papel del dispositivo", pp.152-168.

BEDOYA, Ricardo; LEÓN FRÍAS, Isaac: (2003) *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento*, Perú, Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima. Capítulo 1: "El encuadre" y Capítulo 2: "Los planos".

CALABRESE, Omar: (1987) *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen, 1987. Capítulo 4: "Detalle y fragmento", pp. 84-90.

JOLY, Martine: (1994) *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca, 2003. Capítulo: "Imagen y significación", pp. 127-140.

Fecha de entrega **20 de mayo**
Fecha de recuperatorio **3 de junio**

Nota: Las fechas dispuestas sólo podrán ser modificadas por criterios de la cátedra.

Secretaría de
Gobierno de
Estudios, Investigaciones
y Proyectos

facultad de
bellas artes

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Ilustración: ICCU Mariana Ramos

Luego, divididos en comisiones, el equipo docente trabaja en dos líneas: el desarrollo del trabajo de producción y la conceptualización de los contenidos a partir de la puesta en diálogo con los textos de la bibliografía obligatoria.

Las clases en comisiones se articulan en:

- Momento de apertura: los docentes abordan la bibliografía, exhiben imágenes que clarifican algunos aspectos de la misma, trabajan consignas de producción instantánea que problematizan el contenido a ser enseñado, etcétera.
- Momento de evaluación: se realiza una devolución individual a cada alumno o grupo de alumnos, según se trate de una consigna de realización individual o grupal. Allí, se trabaja a partir de orientaciones acerca de su propuesta, criterios de selección de materiales, recursos compositivos, técnicas y procedimientos y se comienza a preparar el coloquio.
- Momento de cierre: se trabaja a grupo completo a partir de una puesta en común de las dificultades detectadas en las distintas propuestas, de los avances en el abordaje bibliográfico y se realizan las consideraciones generales para la clase siguiente.

Como se observa, en la descripción precedente, se puede inferir la relevancia que adquiere la evaluación en sus distintos aspectos, tanto en los de acreditación como en aquellos surgidos de los intercambios cotidianos en el aula. Cuando los docentes responden a las preguntas de un estudiante o realizan una la devolución acerca de la

producción de su obra, evalúan aprendizajes al tiempo que cuestionan aspectos de la planificación y de la propia praxis.

Conclusión

La relación entre lo que pensamos y hacemos está siempre en concordancia con lo que somos, o mejor dicho con lo que estamos siendo. Es indispensable en el oficio docente repensar las propias prácticas para reconocerse consciente de las intervenciones en el acto educativo. Ninguna clase es igual a otra, aunque enseñemos los mismos contenidos. En este sentido, la selección de los materiales a trabajar y la concreción de consignas deberán evidenciar la vinculación entre los objetivos de enseñanza y las características del grupo de estudiantes. Por lo tanto, la evaluación, como parte central del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tomará este mismo camino conformando una unidad indisociable entre lo enseñado -y la forma en que las clases fueron concretadas – y los instrumentos con los que se llevará a cabo. Como la producción artística, el relato pedagógico, si se desmembra o fragmenta, desaparece.

BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTOWSKY, Gabriela. *El arte en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires, 2012.

CAMILLONI, A.; DAVINI, M.C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E., SOUTO, M.; BARCO, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

EISNER, Elliot. (1967). *Franklin Bobbitt and the "science" of curriculum making*. School Review.

KLIEBARD, Herbert. (1968) "The curriculum field in retrospect" en P.W. WITT *Technology and the curriculum*. Nueva York, Teacher College Press.

LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

PEREZ GÓMEZ, Angel. "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" en *Comprender y Transformar la enseñanza*. Sacristán y Pérez Gómez. Ediciones Morata, Madrid, 1997.

SACRISTAN, José Gimeno (1982) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, 1986.

STEIMAN, Jorge. *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires Editores y UNSAM Edita, 2008.

VIGOTSKY, Lev (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Critica, 2000.