

Fecha de recepción: marzo 2012
Fecha de aceptación: junio 2012
Versión final: marzo 2013

Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación

Lucía Basterrechea *

Resumen: Un campo de reflexión en la didáctica de las carreras proyectuales está orientado hacia las características de los grupos de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. De qué manera se desarrollan las relaciones entre los integrantes del grupo clase; cómo se configura la terna docente-estudiante-conocimiento que constituye todo acto pedagógico; cuáles son los parámetros a seguir en la evaluación para evitar las injusticias; cómo estimar verdaderamente el conocimiento del tema a través de una muestra gráfica o tridimensional realizada en circunstancias poco favorables para el alumno desde lo emocional.

A través de miradas diferentes, desde la didáctica y con un enfoque desde la complejidad, se intentará un acercamiento a la dinámica de trabajo en el taller dentro de una carrera de diseño. Los casos mencionados pertenecen a mi ejercicio profesional en la docencia, en la carrera de Arquitectura y en la de Diseño de Indumentaria y Textil.

Palabras clave: didáctica proyectual - evaluación del aprendizaje - subjetividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 230]

(*) Arquitecta y Maestranda en Didáctica. Docente de la carrera de Diseño e Indumentaria de la UBA. Participa de diversas investigaciones.

Las corrientes didácticas contemporáneas en el taller proyectual

Hacia el final del siglo XX, investigadores como Jean Lave (2001, p. 20) consideran al aprendizaje como un tipo de práctica social definido en relación con los contextos de actividad y no con estructuras autocontenidas.

Su enfoque se orienta hacia los procesos de coparticipación lo cual lleva a crear el concepto de *aprendizaje situado*. La práctica y la participación, para esta autora, implican compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que el aprendizaje ocurra.

Todo aprendizaje es necesariamente mediado. Es un proceso evolutivo, dinámico, una operación constante que se verifica en la interrelación de sujeto y medio.

El currículo se configura al seleccionar y organizar los contenidos de conocimiento y la metodología como respuesta a la búsqueda de significado de los estudiantes, comprobando después de sus respuestas la calidad de “pertinentes” respecto de sus intereses. Consistirá en objetos de pensamiento, situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las capacidades naturales.

La enseñanza deja de considerarse un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras del conocimiento; existe un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de las personas cuando tratan de resolver situaciones.

Esta propuesta didáctica considera al aprendizaje como una producción activa de los contenidos y no como una reproducción pasiva de los mismos.

Cuando se considera al aprendizaje de esta manera se convierte en una manifestación de las capacidades del estudiante, tales como:

- sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes;
- considerar situaciones desde diferentes puntos de vista;
- poder reflexionar sobre los saberes previos.

Estas capacidades se identifican con las competencias esenciales que deben considerarse en la definición del perfil profesional.

La problemática de la enseñanza, de acuerdo con Camilloni (2006, p. 30), debe encararse como un trabajo de intervención social. No es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención.

En una carrera orientada hacia lo proyectual y específicamente en el campo humanístico el estudiante debe desarrollar la habilidad de pensar críticamente; formarse para problemas transdisciplinarios y a la vez mejorar la competencia para diseñar, así como integrar aspectos tecnológicos y sociales del diseño.

Debe estimularse la reflexión acerca de las relaciones entre el contexto sociocultural, las expresiones artísticas y técnicas de la historia humana y la percepción del observador.

El aprendizaje de una disciplina proyectual sólo puede darse en el hacer. En campos disciplinares como la Historia, el conocimiento teórico debe verse reflejado en la práctica del diseño, articulado y puesto al día con la tecnología disponible. En el caso de las áreas tecnológicas de las carreras de Diseño, aún cuando intervienen variables más técnicas, más racionales, la creatividad debe estar presente para resolver casos atípicos, que demandan del proyectista una cuota de desafío y mucho conocimiento de la teoría.

Jean Marie Barbier (2007)¹ distingue tres mundos: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. El primero se basa en la hipótesis de la transmisión y la apropiación del conocimiento. El mundo de la formación se centra en la hipótesis de la transferencia de capacidades, supone el desarrollo de capacidades en el sujeto, se vincula a actividades y acciones. En la formación la intención es generar aptitudes (o capacidades iniciales), habilidades. Si bien los saberes y el conocimiento se relacionan con lo mental, las capacidades son para la acción, transferibles en otro momento a desempeños profesionales que las actualizan. Estos conceptos parecen centrales para el aprendizaje en una carrera proyectual.

Subjetividad e intersubjetividad

Phillip Jackson (1998) después de analizar lo que ocurre en las aulas, señalaba que una práctica reflexiva y, al mismo tiempo profesionalizadora, trata de remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que organiza su práctica, por los

que planifica y desarrolla un determinado currículum. Esto implica que tanto docentes como estudiantes son participantes activos en la construcción de significados de lo que acontece en el aula y en la generación de nuevas prácticas reflexivas.

Todo docente, al asumir su tarea en una cátedra, construye un espacio en el que ya están instalados ciertos imaginarios. Ingres a un campo que es la resultante de múltiples procesos, individuales y colectivos, donde las huellas de otros, en sus múltiples maneras de transitarlo, le dan en el presente, una textura particular. Sus propias teorías acerca de por qué ocurren las cosas en las aulas, con sus ideas acerca de lo que es un buen alumno y las imágenes que ha construido sobre los estudiantes concretos con quienes trabaja. Con sus modos de enseñar su disciplina, aprendidos como alumno y reconstruidos en sus propias prácticas.

Emergen las propias convicciones, puntos de vista, posturas teóricas personales referidas a su área de conocimiento que van a influir en el modo particular en que cada profesor piense la “transposición didáctica”, el itinerario del “saber sabio” al “saber enseñado” de acuerdo con la propuesta de Chevallard (1997).

Y cabe aquí hacer la distinción entre buena enseñanza y enseñanza con éxito, tal como la plantea Fenstermacher quien dice que, desde el punto de vista epistemológico la buena enseñanza “implica preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo comprenda” (Fenstermacher, 1989, p. 154).

Jean Claude Filloux (1996) marca el lugar de la intersubjetividad en la relación formador-formado. Entre ambos se crean relaciones transferenciales positivas, las que posibilitan que se establezca el vínculo que media el acto pedagógico. No hay un sujeto sin otro que lo reconozca como tal. Ser reconocido como formador por el formado es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación.

Dice Filloux que no puede haber un sujeto formador, sin un trabajo de retorno sobre sí mismo (retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo que sólo puede hacerse con la mediación del otro), así como también este mismo trabajo deberá realizarse en el formado o sujeto en formación. Filloux llega a preguntarse si no será la formación un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismas. La reflexión permitirá que el sujeto, formador o formado, vuelva sobre sí mismo realizando un balance reflexivo, pensando en sus acciones, sobre su significación, sobre aciertos y fracasos, deseos, angustias y temores.

Por su parte, Gilles Ferry ha realizado aportes sobre este concepto. En *Pedagogía de la Formación* (1997) propone una reflexión sobre la noción misma de formación, analizándola en términos de “dispositivos”, los que constituyen uno de sus soportes pero no son la formación misma. En ese caso, la formación se entiende como “la dinámica del desarrollo personal que cada sujeto hace según sus propios medios”, diferente de enseñanza y aprendizaje. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. Estas mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también los textos, las circunstancias, las experiencias de la vida, etc.

El pensamiento práctico del profesional, es decir, el pensamiento que se activa frente a los problemas de la práctica, también fue investigado por Schön (1996), quien planteó que hay tres conceptos que se incluyen en el término mencionado: conocimiento en la acción: manifestado en el saber hacer, reflexión en la acción: proceso de reflexión de la situación problemática, es el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas. Y, por último, reflexión sobre la acción: análisis sobre las características y procesos

de su propia acción. Es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional.

Para poner en práctica esta modalidad de trabajo, en una cátedra de Historia, de la carrera de Diseño de Indumentaria y Textil se construye una situación problemática, por ejemplo la puesta en escena contemporánea de una obra del siglo V a.C. Se da a los estudiantes la consigna: “diseñar, a partir de los conceptos tratados en los textos de Dodds y Petrie², el vestuario para una puesta teatral de Edipo rey de Sófocles”.

Los estudiantes aportan materiales no convencionales como cartones, hilos, maderas livianas, ganchos, abrochadoras, nylons, textiles, etc. para realizar propuestas que materializarán en prototipos de tamaño real. La cátedra recomienda ver y tener como referente el film de Pier Paolo Pasolini “Edipo re” y una puesta operística actual basada en la adaptación que hiciera Jean Cocteau de la obra con música de Igor Strawinsky.

La lectura de la tragedia de Sófocles, se articula con los conceptos de percepción que propone Donald Lowe³, teorías acerca de la percepción y el orden epistémico en los diferentes periodos de la Historia. Lo central en este trabajo es la manera que argumentan los diseños basándose en la teoría de los textos y produciendo una relación con la obra.

Esta modalidad de trabajo permite superar obstáculos epistemológicos y “opiniones” acerca de lo estético, lo artístico, lo técnico y su articulación con el producto final del diseño.

Retomando a Barbier, en la educación superior la tarea del docente es orientar al estudiante y asistirlo en su formación, con mayor asiduidad al principio, ofreciendo ese “andamiaje” del que habla Bruner (1976), para que vaya poco a poco adquiriendo capacidad de investigar y llegar por sí solo a conclusiones acerca de lo investigado. Colaborar para que sea, en el futuro, el “profesional reflexivo” del que habla Schön, que se incorpora a la comunidad profesional a través del conocimiento de representaciones, actitudes, casi como en una especie de “iniciación”; que reflexiona sobre la práctica y encuentra nuevas formas de abordaje de los problemas.

La subjetividad en los grupos de aprendizaje del taller proyectual

Dice Marta Souto que

hablar de imaginario social y grupal supone aceptar la existencia del espacio intersubjetivo. Lo humano es plural, heterogéneo, está inscripto en lo intersubjetivo. El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio a la vez construido por los sujetos y constructor de los sujetos y de su subjetividad. (...) La construcción de lo intersubjetivo se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad conceptual singular (Souto, 2009, p. 437).

Souto ha investigado los grupos y dispositivos de formación y ha distinguido el concepto de “dispositivo” del de “método”. Se rescata esta distinción para abordar así el taller proyectual y el enfoque multidimensional que tiene en tanto campo complejo, intersubjetivo, espacio de luces y sombras, con pliegues que llevan a observarlo, analizarlo, descubrirlo.

Este concepto de dispositivo retoma el de Foucault en tanto redes de micropoderes y también disposición para lograr algún fin (conocimiento). Souto cita a Foucault para identificar estas redes de relaciones de poder que se establecen en la búsqueda del saber: "...una sociedad transmite su saber por mecanismos secretos y se perpetúa a sí misma bajo una apariencia de saber..." (Souto, 2003, p. 156).

En los grupos de aprendizaje y formación tienen lugar procesos subjetivos relacionados con lo simbólico, lo imaginario, lo real que se dan entre los sujetos y su vinculación con un tercero, el conocimiento, que en la enseñanza toma la forma de contenido. Esta relación ternaria es dialéctica, de reciprocidad y mediación entre sus componentes. En esta tríada surge la asimetría dada por el conocimiento (supuesto saber del docente; supuesta ignorancia del alumno), que dificulta el intercambio y avala simbólicamente la diferencia.

Podemos comprender entonces, a la enseñanza como un sistema complejo donde se dan procesos de relación o interacción dentro del grupo, psicológicos o de aprendizaje e instrumentales, que contemplan la tarea a desarrollar, que vincula y organiza, articula la enseñanza y el aprendizaje, en busca de metas comunes.

El conocimiento, tercero en este acto pedagógico, no es atributo del docente. Es el que rompe la dualidad docente-alumno. El saber adquiere un lugar móvil, que irá variando en distintas situaciones favoreciendo el acceso a él por parte de cada alumno y del grupo (Souto, 2009) desde otra posición que la de receptor de un don otorgado por el maestro. Enseñar es armar una propuesta personal de intervención: una propuesta docente. Pero aún sobrevive la idea de "dar clase, dictar clase", que proviene del medioevo.

Esto se ve en la estructuración de clases observadas en una asignatura técnica de la carrera de Arquitectura, con teóricas largas con un gran protagonismo del docente (adjunto) en las que la participación del alumno es nula.

"Un conocimiento se olvida porque ha sido aprendido de manera ritual sin ser incluido en contextos mayores que le otorguen significado y porque no se modificaron las teorías y los conocimientos que los alumnos ya poseían" (Perkins, 1992).⁴

Perkins al revisar los resultados de la enseñanza, considera las deficiencias y habla de "conocimiento frágil", cuando los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido y de "conocimiento pobre", cuando los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que saben.

En este sentido las actividades de taller deben orientarse a favorecer la construcción de conocimientos significativos. O se corre el riesgo de caer en repeticiones memorísticas como la siguiente: en Historia del Diseño, un grupo de estudiantes presenta un texto sobre la antigüedad, y su exposición consiste en enumerar más de doscientas tumbas que se mencionan en el texto, sin articular con el eje teórico que la cátedra utiliza, basado en un texto de Donald Lowe sobre la percepción. Este enfoque tampoco permite que los grupos que leyeron textos diferentes puedan articular los diferentes períodos o culturas dentro del marco teórico elegido.

Subjetividad en la evaluación

Dice Doyle (1985) que las "tareas" organizan la cognición de los estudiantes; el término "tarea" centra la atención en tres aspectos del trabajo: los productos que expresan los estudiantes, las

operaciones que son usadas para generar ese producto y los recursos disponibles. Dentro de estas tareas, y siempre siguiendo a Doyle, las correcciones semanales intentan seguir el proceso cognitivo del estudiante desde las *tareas de memoria*, las *de procedimiento*, hasta llegar a las *de comprensión*.

Lo que caracteriza al trabajo de taller es la posibilidad de comprender el proceso de aprendizaje durante el transcurso de su ejecución; de realizar un seguimiento de este proceso y capitalizar el valor del *error*. Si la información que la corrección aporta es valiosa “ella misma se vuelve en texto de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2003, p. 111) o en palabras de Camilloni,

la evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control (Camilloni, 2004).

En el momento de la evaluación la subjetividad de alumnos y de docentes aparecen, y se confunde a veces la evaluación del producto que el alumno ha diseñado, como evaluación de la interioridad del autor; y en caso del docente, como proyección de sus propias falencias como sujeto que enseña.

El objeto de conocimiento es el diseño; el objeto de la evaluación es el aprendizaje del alumno, y muchas veces se confunden ambos.

Es el momento en que se establecen relaciones de poder, que pueden volverse problemáticas, generar angustias, tanto en el estudiante como en el docente.

Souto (2009, p. 438) ve a la evaluación asociada siempre a ansiedades persecutorias, al pasaje de pruebas que ponen en juego la integración yoica y la autoestima.

De acuerdo con Camilloni (2004),

toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: información recogida en relación con un conocimiento, atributo o aprendizaje; una forma de medir que consideramos apropiada para interpretar mejor esa información; algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de esa información (Camilloni, 2004).

También propone la construcción de un sistema de calificación con tres criterios: por dotes del estudiante, por logros efectivos y por comparación con los logros de sus compañeros, orientada a una mayor objetividad en la medición.

La búsqueda de la objetividad en la evaluación es tratado también por Eisner (1998) en *El ojo ilustrado*. Este autor propone especificar criterios a emplear y asignar números a las cualidades a lo largo de todo el proceso. Esto formaría jueces que utilizan idénticos procedimientos de puntuación que serían muy aproximados a la objetividad. Sin embargo, esto no garantiza la erradicación de la subjetividad, sino que establece criterios, incorpora acuerdos y trata de llegar a consensos fundados sobre los criterios especificados. Los conceptos de objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, de acuerdo con Eisner, no deben dejar de examinarse.

Álvarez Méndez dice sobre el examen que,

utilizado de este modo tan rudimentario y tal como se practica en la mayoría de las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicar los conocimientos que adquieren y cómo los dominan (Álvarez Méndez, 2003)

Si, como expresa este autor “evaluamos sobre la base de inferencias, muchas veces confundidas con prejuicios o suposiciones que ofrecen pocas garantías de credibilidad, con la pretensión o ilusión de evaluar procesos mentales” (Álvarez Méndez, 2003), es necesaria una vigilancia atenta de las apreciaciones para no cometer injusticias.

Un instrumento de evaluación es válido cuando valúa lo que se pretende evaluar; cuando permite apreciar los logros del aprendizaje en un determinado grupo, circunstancia y momento del proceso (Camilloni, 1998). Es importante tener en cuenta que el objetivo de la evaluación no es “emitir un juicio” (De Ketele, 1984), sino tomar una decisión pertinente de acuerdo con los propósitos y criterios que se han establecido al comienzo de la actividad educativa. Por lo tanto, para que la etapa evaluativa tenga el menor grado de subjetividad posible, es necesario establecer los criterios adecuados, tanto si es una etapa de balance durante el desarrollo del curso, como en el caso de certificar la aprobación en el final del mismo.

Estos criterios están ligados a la validez de la evaluación y la determinación de los mismos debería ser acordada entre los docentes de la cátedra y en lo posible, ser comunicada a los estudiantes; esto evitaría divergencias entre evaluadores o entre las correcciones de un mismo evaluador.

Otorgar importancia al proceso, en lugar de evaluar el resultado, que constituye sólo el final del camino. La actitud reflexiva debe estar presente en todos los momentos, y debe ser lo que permite cuestionar y reformular cada instancia. Intentar rescatar el valor de la autoevaluación para que el estudiante asuma la responsabilidad, a la vez que se orienta la práctica para iniciar a los estudiantes en la investigación.

La modalidad que se utiliza en las carreras proyectuales, conocida como “enchinchada” permite poner en juego la reflexión grupal. Al docente, a su vez, le permite un seguimiento continuo del estudiante y del grupo, permitiendo que la instancia de evaluación sea una forma más de aprendizaje.

Asumiendo la postura de “entender el aprendizaje como un proceso dialéctico de transformación y cambio” (Souto, 1993), la situación de examen implica una evaluación de resultados; se pierde así la posibilidad de una actividad formativa, que “es parte integral del pensamiento crítico” (Álvarez Méndez, 2003).

En este sentido, en la cátedra de Historia ya mencionada, la evaluación de trabajos se orienta a la continuidad, para que forme parte del proceso de aprendizaje; se toma en cuenta el conocimiento adquirido acerca del período histórico, su contextualización y su articulación con propuestas de diseño o de uso de materiales contemporáneos. La medición se realiza a través de presentaciones escritas que incluyen propuestas teóricas y de materiales; a esto se le suma el armado de los prototipos o montaje. Se valoriza la pertinencia de la propuesta en relación con la tendencia artística o período histórico estudiado, más que el resultado estético del prototipo; la reinterpretación creativa del movimiento histórico atravesada por una mirada actual y materializada con elementos vinculados a su especificidad formativa: la indumentaria y en especial lo textil.

Percepciones de los docentes

Camilloni, refiriéndose a las apreciaciones personales de los profesores, dice que

para juzgar con acierto se requiere poseer primero, la capacidad de percibir adecuadamente a la otra persona (...). Es una tarea ardua porque el profesor es a la vez juez y parte en ella y porque debe realizarla ejerciendo un poder que el alumno mismo no le ha conferido (Camilloni, 1989).

A continuación identifica diferentes causas corrientes de error, algunas de las cuales pueden observarse en exámenes finales o entregas. En algunos casos, la información insuficiente lleva a emitir un juicio estimativo sobre la base de una sola evidencia concreta.

Por otro lado, no pueden obviarse las concepciones personales de cada docente sobre la práctica, o, en palabras de Santos Guerra (2003) “sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...”.

Álvarez Méndez dice que “muchos profesores no creen en el valor formativo que ofrecen las formas alternativas de evaluación porque no sirven para discriminar con precisión y objetividad las diferencias entre alumnos en el rendimiento académico”.

Camilloni (1989) menciona diez causas posibles de error en las apreciaciones que hace el docente al evaluar, pero interesan especialmente las relacionadas con lo subjetivo: efecto de halo, hipótesis de la personalidad implícita, tendencia a la categorización y a la sobresimplificación, primacía de la primera y de la última impresión, influencia del aspecto físico y de los rasgos faciales, proyección, marco de referencia estrecho, error por generosidad; y una causa más originada en la falta de capacidad para juzgar a otros, con una disposición en algunos docentes a ser severos y en otros, a ser indulgentes.

En el caso de carreras proyectuales, a estas causas de error deben sumarse las asociaciones con lo estético y los prejuicios sobre lo “bello” y lo “feo” que implícitamente tiene cada docente. Esto lleva muchas veces a convertir al docente en un jurado de concurso, que no evalúa el aprendizaje del estudiante y el cumplimiento de los objetivos que se establecieron al inicio de las clases.

Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa (Álvarez Méndez, 2003).

Las evaluaciones en el taller proyectual deben adaptarse a esta postura didáctica y reflexiva. Crear un “bucle retroactivo” que permita volver sobre el conocimiento adquirido para profundizar y recrear los saberes.

Notas

1. Conferencia dictada en la Universidad de Talca, Mayo de 2007.
2. Ambos textos forman parte de la bibliografía de la cátedra de Historia (DODDS. E.R. *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza. 2000. PETRIE, A. *Introducción al estudio de Grecia: historia, antigüedades y literatura*. México: F.C.E. 1956)
3. *Historia de la percepción burguesa*, de Donald Lowe, es uno de los textos que la Cátedra de Historia de la carrera de Diseño de Indumentaria de la FADU UBA propone como eje articulador de los diferentes períodos históricos
4. Citado por Shulman L. en *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, Harvard Educational Review, Vol. 57, N°1,1987 (Trad. Alberto Ide). Disponible en www.adeqra.com.ar/rev83_shulman.pdf (Consultado 04/11/11)

Referencias Bibliográficas

- Alvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A.W. de. (1996). De herencias, deudas y legados, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, p. 30.
- (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. Mimeo. Buenos Aires: CEFyL UBA.
- (s/f). *Las funciones de la evaluación*. Mimeo. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Camilloni, A.; Litwin, E.; Celman, S.; Palou de Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Ed.Visor.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado, en *Revista de Educación* N° 277. Mayo-Agosto. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Chaiklin, S.; Lave, J. (comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura. Una mirada exploratoria*. Buenos Aires: Nobuko.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber, en *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa María, Brasil (34:3. 437-452).
- (2003). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Summary: A field of reflection in the teaching of design careers is oriented to the characteristics of learning groups and students assessment. How relationships among the members of the group class develop, how to set the link teacher-student-knowledge that is the foundation of any pedagogical act, what are the parameters to be followed in the evaluation to avoid injustice, how to truly assess the knowledge through a three-dimensional graphical display that were made in unfavorable circumstances for the student from the emotional.

Through different views, from the didactic and focused on complexity, will seek a dynamic approach to workshop in a design career. The cases mentioned are in my professional practice in teaching, in the career of Architecture and Fashion Design.

Key words: learning assessment - projective teaching - subjectivity.

Resumo: Um campo de reflexão na didática das carreiras projetuais está orientado até as características dos grupos de aprendizagem e a avaliação dos estudantes. De que maneira se envolvem as relações entre os integrantes do grupo classe; como se configura a terna docente-estudante-conhecimento que constitui todo ato pedagógico; quais são os parâmetros a seguir na avaliação para evitar as injustiças; como estimar verdadeiramente o conhecimento do tema através da mostra gráfica ou tridimensional feita em circunstâncias pouco favoráveis para o aluno desde o emocional.

Através de miradas diferentes, desde a didática e com um enfoque desde a complexidade, se tentará uma aproximação à dinâmica de trabalho na oficina dentro de uma carreira de design. Os casos mencionados pertencem ao meu exercício profissional na docência, na carreira de Arquitetura e na de Design de Indumentária e Têxtil.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem - didática projetual - subjetividade.
