

Título

La evaluación educativa en Diseño Industrial

Autor

Abdénago Yate

Luís Alberto Lesmes Sáenz

Universidad Autónoma de Colombia / Facultad de Ingeniería

Programa de Diseño Industrial

Resumen

Reflexión alrededor del proceso de evaluación al interior del Programa de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma de Colombia en su entrada en el sistema por créditos. Revisa las problemáticas que le afectan en ese sentido y algunas posibles estrategias para la solución de sus inconvenientes. Los objetivos, logros y fines de la evaluación en los procesos de enseñanza del diseño.

Contenido

Hemos de comenzar el discurso haciendo la siguiente aclaración: Este ensayo reflexiona alrededor del proceso de evaluación al interior del Programa de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma de Colombia y su entrada en el sistema por créditos. Revisa las problemáticas que le afectan en ese sentido y algunas posibles estrategias para la solución de sus inconvenientes.

Lo anterior responde al proceso de reforma educativa generalizada en el que todas las instituciones, por convicción o compromiso han debido imbuirse; el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Autónoma de Colombia, hace su ingreso de lleno en el sistema por créditos. En un contexto glocalizado, que reconoce la importancia de las identidades, potenciales y características locales que permiten la inserción y propenden por el desenvolvimiento de una región en el contexto global, que afianza el desempeño eficiente y eficaz, que persigue el desarrollo del autoaprendizaje, la libre determinación y un fortalecimiento profundo de la autonomía, se hace necesario plantear a los estudiantes del Programa nuevos e innovadores modelos de aprendizaje que fortalezcan estas condiciones en su formación.

El ejercicio de la enseñanza del diseño industrial tanto en la Universidad Autónoma de Colombia como en cualquier otro centro de educación, conlleva una serie de comportamientos propios que son particulares de la disciplina y otros que son comunes a todos los procesos educativos, matizados al mismo tiempo por prácticas particulares del medio que le rodea, tanto de nivel institucional como de nivel social. De todos estos proceder se desprenden resultados generalmente satisfactorios, pero que no por esto dejan de presentar problemáticas frecuentes que afectan de algún modo la labor que se persigue. Reflexionar sobre algunos de estos errores recurrentes pueden permitirnos su corrección y la mejora en el proceso que se pretende.

Estas falencias suelen ser variadas y de distinta índole, unas de las más frecuentes se dan en los procesos de evaluación; abordaremos primero aquellas que son generales a toda la educación y luego las que serían particulares del diseño industrial y del Programa de la Universidad Autónoma de Colombia.

Desde el concepto general, el término evaluar, es con frecuencia relacionado con la condición de medir, de cuantificar; sin embargo, esto es sólo una de sus características, que su esencia se fundamenta en la posibilidad que tienen los grupos

que intervienen en la actividad, docentes, estudiantes, programas, instituciones... de comparar los resultados obtenidos con referentes previamente establecidos que sirven como parámetro, y emitir un juicio que permita reorientar el proceso. Es decir, que la evaluación debe facilitar la posibilidad de planear, transformar, modelar, definir y hacer un seguimiento de las prácticas pedagógicas, permitiéndonos conocer lo que sucede no sólo en el aula de clase, sino que prevé los impactos e incidencias que éstas tienen en el aprendizaje del estudiante.

La evaluación se ha convertido tradicionalmente en un modelo cuantitativo, donde se definen posiciones en escalas de valores casi siempre numéricas, y otras que han incursionado en escalas gráficas como las letras, que al final son traducidas en número, sea por el insulso reconocimiento de su potencial y valor por parte de los que las aplican, ó bien sea por normatividad institucional. La localización de un estudiante en un punto de esa escala, no está necesariamente relacionada con la realidad de su formación. Y si lo que se persigue como meta es una revisión del proceso, no podrán mantenerse fuera al resto de los protagonistas, es tan lícita la evaluación del estudiante como la del maestro, la institución, la familia y la sociedad. María de Lourdes Sánchez nos dice que: *“Cuando se evalúa a un sujeto, es imposible prescindir de observaciones y valoraciones subjetivas; evaluar cualitativamente en todas sus dimensiones a cada uno de los componentes del sistema educativo es interesarse por comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa; es fundamentarse en una realidad dinámica y cambiante como la naturaleza misma del hombre”*.

Por otra parte, la teoría de Howard Gardner de las Inteligencias Múltiples expuestas en su libro *Estructuras de Mente* propone la existencia de al menos siete u ocho inteligencias básicas, donde además, cuestiona la práctica de sacar a un individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizaría después. Y define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos que sean útiles en un determinado contexto. Esta teoría da pie para la creación del modelo de evaluación por competencias.

A la luz de las reformas pedagógicas que se viene dando en el sistema educativo colombiano, cabe anotar que es precisamente este modelo, el de evaluación por competencias, el que toma mayor fuerza. Sin duda su justificación y planteamientos son válidos, pero surgen algunas inquietudes, especialmente en lo que tiene que ver con su aplicabilidad en nuestro contexto específico.

Una de estas reformas, es la implementación del modelo por créditos en el cual se empieza a involucrar el Programa, se plantea la evaluación por competencias como sistema de control del proceso. Desde el *Plan Sectorial 2002 – 2006* del Ministerio de Educación Nacional, se viene proponiendo el acuerdo y la difusión de estándares básicos en todos los niveles de la educación, como estrategia que permita unificar de forma coherente los propósitos del sistema educativo, con el fin de que las instituciones cuenten con un referente común que le garantice a los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral.

Esta posición oficial de la educación despierta tres inquietudes primordiales. Primero, las competencias son parámetros básicos sobre los que se definen las metas que debe cumplir cada estudiante. Si la pretensión es la de mejorar el sistema educativo; ¿Por qué razón la medida de estandarización es precisamente un nivel básico y no un nivel alto? ¿No se debería tener el modelo de competencias máximas como punto de llegada y no un mínimo que debiera ser por el contrario el punto de partida? La

discusión que se desprende de este planteamiento estaría orientada a definir lo que se podría denominar como *estándares básicos*.

Segundo, si al estudiante se le plantea como meta el cumplimiento de unos requisitos básicos, llámense, conocimientos, destrezas, habilidades, etc. ¿Qué motivación tiene, para que una vez superada esta etapa continúe profundizando en el tema? Este es uno de los puntos más críticos que se ha podido identificar en la práctica docente. La posibilidad de estimular al educando para que prosiga, es tan limitada como su interés personal en ese campo.

Y tercero, cuando la prioridad del proceso enseñanza-aprendizaje es lograr que el estudiante cumpla con unas competencias determinadas, es decir que alcance un cierto nivel de respuesta ante unas condiciones específicas. El tiempo invertido en el proceso pasa a un segundo nivel. Lo importante será entonces conseguir unos “logros” ¿Cuándo? No es tan trascendental ese cuándo, lo primordial es “lograrlo”. Mientras vivimos un proceso de globalización y especialización del trabajo, donde la respuesta oportuna, eficiente y cabal es la base del desarrollo profesional y la eficacia empresarial. El cumplimiento de las tareas va más allá de una simple conclusión de quehaceres, la sincronía es tan importante como la meta misma. De esta manera se puede enviar un mensaje equivocado a los estudiantes. El cumplimiento de las competencias es fundamental siempre y cuando se dé dentro de un espacio y tiempo determinados, de lo contrario se estará fomentando la cultura del incumplimiento, por la que toda una generación podría verse influenciada.

Frente a estas inquietudes surge la siguiente pregunta: ¿Qué hacer ante esta situación? Alexander Ortiz propone en su ensayo *Evaluación Formativa*¹, llevar a cabo un modelo de evaluación integral que se encargue de evaluar al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al individuo, o en el caso de diseño a su producto diseñado. Plantea los diferentes puntos de vista que se pueden tener de la evaluación dependiendo de su situación particular y hace la siguiente generalización:

Primero: *Los alumnos perciben la evaluación:*

- *Como veredicto que concluye si es bueno o malo, si obtiene premio o castigo.*
- *Como algo externo a él, relativo al profesor o al centro escolar.*
- *Como algo que da las cualidades del profesor o de la asignatura.*
- *Como una preocupación permanente, algo que pesa sobre ellos irremediablemente.*
- *Como agente que provoca sentimientos de miedo, o esperanza, inseguridad, felicidad.*

Segundo: *Los profesores perciben la evaluación:*

- *Como factor base de su autoridad.*
- *Como instrumento desvinculado de su labor diaria.*
- *Como vía de identificación y clasificación de sus alumnos.*
- *Como elemento que le reporta el trabajo más arduo.*
- *Como eje del proceso educativo.*

Tercero: *Los padres perciben la evaluación:*

- *Como factor de esperanza de que a través de ella se haga justicia.*
- *Como el principal factor de las relaciones con los profesores y el centro escolar.*
- *Como cauce de comunicación con los hijos.*
- *Como fuerza motriz, de estimulación: castigo, premio, a sus hijos.*

Ortiz continúa haciendo una relación entre cuatro aspectos diferentes, *el control, la evaluación, la medición y la comprobación*; es importante mencionar que los cuatro

aspectos que propone Ortiz contiene una paradoja conceptual, cuando se habla sobre el proceso de evaluación, como un sistema de categorías, variables y en general elementos que permiten su desarrollo y efectividad, no podemos que una sola parte de dicho proceso es la evaluación, como se está planteando. Sin embargo, para continuar el discurso y poder luego formular las alternativas a la solución de dicha paradoja, presentamos las propuestas de Ortiz las cuales las define de la siguiente manera:

- a. *El control* en la enseñanza radica en la necesidad de ayuda a los estudiantes. En el proceso de control se produce una constante comparación de lo planificado con su cumplimiento, por tal motivo no siempre tiene que estar relacionado con la expresión de una valoración, sino que simplemente se puede manifestar mediante los consejos que el profesor ofrece a los alumnos, en el señalamiento de errores, en las proposiciones de revisar el trabajo realizado.
- b. *La evaluación* por su parte, es la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor, mientras que medir no es evaluar.
- c. *La medición* nos proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado. Los datos que proporcionan las mediciones no solo pueden ser cuantitativos, también pueden ser producto de descripciones cualitativas.
- d. *La comprobación* constituye un corte que en determinado momento se produce para conocer el estado del rendimiento de los estudiantes. Indiscutiblemente, *la comprobación* es parte importante de la evaluación, gracias a ella se determina si se están alcanzando los logros esperados.

Sin duda alguna resulta interesante este planteamiento. La posibilidad de evaluar al proceso y no al individuo, termina por restringir el peso de los valores subjetivos que el docente pueda tener sobre el estudiante, necesariamente involucra dentro de la evaluación a todos sus protagonistas, alumnos, profesores, instituciones, programas, familia e incluso la sociedad misma. El resultado de esta evaluación, no será pues, un dato numérico más, al abarcar a todos los agentes que intervienen en el proceso el resultado deberá plantear soluciones en todos los frentes, en tanto que durante todo el proceso se encuentren sub-procesos evaluativos, a su vez que el proceso en sí, cuente con su propio sistema de evaluación que lo permita hacer auto-reflexivo y propenda por su mejoramiento constante acorde a las emergencias que pueden ser generadas por cualquiera de los actores involucrados.

Ahora bien, comprendiendo *grosso modo* la propuesta de Alexander Ortiz, proponemos la solución a la paradoja conceptual antes mencionada. Los cuatro elementos serían: a. El control, b. la valoración, c. la medición, y d. la comprobación, visto de otra manera nos permitiría adelantarnos un poco en el concepto de los elementos en tanto se conceptualiza a partir de sus resultados y procedimientos; la *valoración* busca la reflexión de órdenes cualitativos y endógenos, que permiten reflexiones a cada uno de los integrantes del proceso. Y la *medición* permite la reflexión de trascendencia de lo cualitativo a lo cuantitativo, y a su vez se hacen relaciones con elementos exógenos al proceso individual, generando pautas de comparación entre diversos enfoques, procesos y resultados.

Ahora bien, originadas por distintas razones, las fallas al momento de evaluar y calificar, tienen un impacto negativo sobre los resultados perseguidos en el desarrollo académico. Para el caso particular del Programa de Diseño Industrial, es frecuente encontrar estudiante que se sienten afectados en su calificación, e incluso sienten haber sido vulnerados en su cualificación, y no ven en ella el reflejo correcto de su trabajo; esto se nota no sólo en aquellos que sienten que obtuvieron una calificación muy baja, sino también en aquellos que no encuentran razón para que su nota esté por encima de lo esperado. Es evidente que esta situación expresa de algún modo, el desconocimiento por parte del estudiante, de los objetivos perseguidos en el

desempeño de su ejercicio; sin embargo este desconocimiento de los objetivos no sólo es por parte del estudiante, ya que el ejercicio docente, en este caso, demuestra la ineficacia de transferir, clara y oportunamente, dichos elementos de proceso, que redundan no solamente en entender que el docente no cuenta con las habilidades y capacidades necesarias de comunicación, sino que en muchas ocasiones, ni siquiera el tiene claro los objetivos que deben lograrse más allá de la recepción de un conocimiento por parte de los estudiantes.

Otro problema frecuente en la evaluación se da en aquellos casos donde el profesor ejerce un excesivo uso de la subjetividad. El proceso de diseñar, es una actividad proyectual, con un alto índice de creatividad e innovación, donde la actitud propositiva suele ser confundida con ideales inventivos y fantasiosos. Diseñar no es una ciencia exacta, tiene por naturaleza un alto nivel de flexibilidad en sus alcances y pretensiones, por tal razón su valoración y reconocimiento siempre estará cargado de un alto factor de subjetividad y la parcialidad de quien valora el diseño es inevitable. No obstante, los procesos educativos orientados al aprendizaje del diseño, como cualquier otro proceso pedagógico, deben ser controlados y supervisados con la mayor objetividad posible. Se dan con mucha frecuencia los casos donde el profesor, como diseñador, evalúa los resultados en términos de diseño, y no como el desarrollo de conocimientos por parte del estudiante, consecuencia esto de su trabajo académico, es decir, propende por evaluar desde su propia óptica, desconociendo que su trayectoria personal, profesional y académica se encuentra en otro nivel al del educando, el cual se encuentra en un proceso de aprendizaje/enseñanza. Esto redundan, como se mencionó anteriormente, en la sobrevaloración o la subvaloración del proceso del estudiante y los resultados obtenidos por éste.

Es frecuente también, encontrar casos de docentes que por desconocimiento o falta de experiencia, desarrollan en su asignatura temas diferentes a los establecidos por la estructura curricular del programa o aplican en sus cátedras ejercicios que no desarrollan una competencia en particular. En consecuencia, los estudiantes producen resultados que no son vistos como adecuados o pertinentes por otros profesores y que en las *evaluaciones colegiadas* les llevan a obtener resultados indeseados, la evaluación colegiada consistente en hacer un consenso evaluativo de los trabajos de los estudiantes al final de cada periodo académico, por parte de todos los profesores de cada nivel. Así, el problema mencionado que se hace frecuente, no debiera darse si se tiene en cuenta que cada profesor debe hacerse participe en la construcción de la *guía de cátedra* correspondiente a su asignatura y se asume por tal razón, que conoce y comparte lo designado por la *guía*. A esto debe sumarse también, el temor que algunos maestros manifiestan al sentirse ellos mismos evaluados en la evaluación de sus estudiantes, lo que los motiva a flexibilizar su posición frente a ellos y por consiguiente a perder objetividad; sin embargo, este aparte no pretende decir que al docente no se evalúa, obviamente el proceso de aprendizaje/enseñanza propende por una evaluación auto-reflexiva de cada uno, y en conjunto, de sus actores.

Frente a estas fallas es posible sugerir algunos correctivos que reduzcan las posibilidades de error. Ciertamente, estrategias como la *evaluación colegiada* han dado niveles importantes de dinamismo a la tarea de enseñar a diseñar, pero son experiencias que al mismo tiempo que aportan aciertos, vienen acompañadas de sus propias problemáticas. Se vienen experimentando nuevas prácticas, con excelentes resultados, como los procesos de *socialización de proyectos*, donde los estudiantes del mismo nivel, que suelen estar repartidos en diferentes grupos de trabajo, exponen su resultado para ser analizado por los compañeros de otros grupos. Pero a pesar de los aciertos que traen estas experiencias, aún se cometen ciertos errores. Para corregir algunas de estas fallas se pueden intentar posibles correctivos que limiten las potenciales faltas. Crear e implantar por parte del programa una *guía de cátedra*

rígida, apegada a la estructura curricular del programa, que establezca temas y tiempos dentro de cada periodo, así como parámetros claros para los trabajos finales, tanto en temáticas como en aspectos a evaluar, para cada una de las asignaturas. Es una estrategia que podría evitar que algún docente se aleje del objetivo principal del curso, ayuda a crear y mantener concepto de *escuela* y a preservar el desarrollo adecuado del currículo y su enfoque particular.

En aras de salvaguardar la *libertad de cátedra* y la *autonomía académica*, se haría necesario acompañar esta *guía rígida*, con una *propuesta de cátedra (guía flexible)* que el docente debería hacer al comienzo de cada periodo y de manera individual, en la que expone sus metodologías de trabajo, ejercicios aplicados, formas y tiempos de evaluación, orientado siempre a desarrollar los temas expuestos por la *guía rígida*.

Proponer la obligatoriedad y la regulación de los procesos de socialización de proyectos, así como la opción de marginar a los docentes titulares de la evaluación colegiada de su grupo, podría dar al proceso de evaluación, niveles adecuados de objetividad y permitir una revisión mucho más exacta de los resultados.

Fuentes:

- BOGOYA, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, 2000
- LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA, Plan Sectorial 2002 – 2006. Ministerio de educación Nacional. 2002.
- ORTIZ, Alexander Luis. Evaluación Formativa. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos, CEPEDID, Barranquilla. 2005.
- SÁNCHEZ, María de Lourdes. La evaluación educativa en México. www.monografias.com/trabajos11/adgefdf/adgefdf.shtml , 2005