

"EXPERIENCIA DOCENTE EN ASIGNATURAS GRÁFICAS UTILIZANDO AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS VERTEBRADORAS".

Agudo-Martínez, M. J.

Departamento de Expresión Gráfica Arquitectónica

Universidad de Sevilla

mjagudo@us.es

RESUMEN

La comunicación ilustra una experiencia docente de varios años, en diversas asignaturas gráficas de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla, basada en la conocida metodología del PBL, pero con el matiz de poner un especial énfasis en la relevancia o protagonismo de una evaluación continua y formativa. De este modo, tanto la Autoevaluación, entendida como evaluación individual o de grupos reducidos, como la Coevaluación, evaluación por pares o evaluación entre iguales, referida al grupo-clase, pasan a ser las principales herramientas que vertebran todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, y de forma paralela, se realiza una reflexión personal previa que concluye en considerar que son precisamente esos mismos conceptos los que subyacen y dan sentido, no sólo a la búsqueda de una anhelada calidad docente, sino también a la labor de profesionalización docente, planteadas ambas cuestiones desde un punto de vista tanto individual como en equipos multidisciplinares.

Palabras clave: Calidad docente, PBL, Autoevaluación, Coevaluación.

ABSTRACT

The paper illustrates a teaching experience of several years, in various graphic subjects of the Higher Technical School of Architecture of Seville, based on the well-known methodology of the PBL, but with the tone of putting a special emphasis on the relevancy or leading role of a continuous and formative evaluation. In this way, so

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

much the Self-evaluation understood like individual evaluation or for small groups, like the Co-evaluation, evaluation for pairs or evaluation between peers, referred to the class group, become the main tools that form the backbone of the teaching-learning process.

On the other hand, and in parallel, is a prior personal reflection that concludes in considering that it is precisely these same concepts which underlie and give meaning, not only to the pursuit of a longed teacher quality, but also to the work of professionalizing teaching, raised both issues from the point of view both individual as in multidisciplinary teams.

Keywords: Teaching quality, PBL, Self-evaluation, Co-evaluation.

INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

La dificultad de definir la calidad docente estriba en el hecho de que se trata de un término de difícil consenso y frecuentemente asociado a discursos retóricos que asocian su medición a indicadores fiables dirigidos a buscar, entre otras muchas cuestiones: “... *la invocación de una suerte de consenso sobre la misma*” (Aguilar Hernández, 2003).

En este sentido, con frecuencia se atiende sólo a los resultados y se ignoran los procesos y la formación necesaria para gestionar dicha calidad (Rué et al., 2013), sobre todo cuando confluyen en la misma una persona, su docencia y su investigación. Así, resulta especialmente válido entender que la formación para la docencia tiene que ver con la eficiencia de la actividad docente, a partir, sobre todo, de la adquisición de herramientas pedagógicas y de la puesta en práctica de metodologías eficientes.

De esta manera, en la práctica, investigación y docencia pasan a ser conceptos asociados, si bien con la salvedad de que la anhelada calidad requiere, en ambos casos, una formación permanente que propicie un cambio metodológico. Es por ello que la calidad docente tiene que ver con una innovación docente, la cual va siempre asociada a la formación real del profesorado y suele traducirse en la utilización de metodologías activas y participativas. Por otro lado, existen otras actuaciones que se consideran de especial relevancia, tales como las prácticas reales en empresas por parte de los alumnos, pero también los programas de movilidad que se traducen en intercambios y periodos de docencia e investigación en centros de excelencia.

La calidad docente se interpreta entonces, en todos estos casos, complementada y avalada por otras prácticas tales como la consulta a centros expertos en docencia universitaria así como a centros acreditados con resultados de investigación, pero también con otras evidencias como la existencia de fondos bibliográficos especializados en calidad docente universitaria, de centros de recursos pedagógicos y documentales, de repositorios institucionales o incluso fomentando y propiciando la visibilidad de buenas prácticas docentes.

Por otro lado, en las asignaturas multidisciplinares que tienen un formato de “taller”, tal y como sucede en el caso concreto de las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura, sería especialmente ventajosa la aplicación de metodologías activas que requieren una estrecha colaboración y una coordinación eficaz de estos equipos docentes

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

multidisciplinares. Para ello son necesarias unas pautas concretas que se traducen en la elaboración de las denominadas guías docentes, complementadas, en algunos casos, con portafolios docentes, así como con las correspondientes rúbricas de evaluación de competencias para cada uno de los ejercicios propuestos.

Se trataría, en definitiva, de optimizar la valoración del profesorado, tanto en los informes oficiales de evaluación de la actividad docente o de prácticas supervisadas, como en las encuestas realizadas a los propios estudiantes. Ni que decir tiene que, en este sentido, se considera que el papel jugado por la formación del profesorado, siendo interpretada ésta última de forma tanto inicial como permanente, pasa a ser una cuestión fundamental en todo este proceso. Por otro lado resultan también esenciales y determinantes tanto las metodologías empleadas como la coordinación de los grupos de trabajo o equipos docentes multidisciplinares, capaces éstos de reflexionar y sacar conclusiones de su propia experiencia, en aras de desarrollar una cultura profesional de la docencia o profesionalización docente (Rué et al., 2013).

En este sentido, tanto la planificación del trabajo como las herramientas para el ejercicio de la función docente pasan a ser asuntos esenciales relacionados con la formación y la innovación docente. Se entiende así que la calidad de la docencia universitaria, que debe ser incentivada y convenientemente acreditada, suele ir asociada frecuentemente a la formación continua, con programas de formación permanente o específica del profesorado, pero también a la innovación docente o a la integración de las TIC (fig.1). En este último caso contando con plataformas virtuales y software informático que faciliten las tareas docentes. Sin embargo, es incuestionable que dicha calidad docente guarda también una estrecha relación con los planes de formación y apoyo a la investigación, incluidas la movilidad y el intercambio docente.



Figura 1. Diagrama de Gantt. Asignatura: Levantamiento y Análisis de Edificio (Pfra. María Josefa Agudo Martínez).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se plantea una experiencia de práctica docente que persigue hacer realidad el objetivo de centrar la docencia en el protagonismo del alumnado y sobre todo en el proceso de aprendizaje, en el sentido de enfatizar la evaluación formativa como eje vertebrador de dicho proceso, a partir de indicadores y evidencias del aprendizaje propio y ajeno. Se trata, por tanto, de un esfuerzo por enseñar competencias evaluables, tanto genéricas como específicas, relacionadas con el perfil profesional del arquitecto, dando importancia, en este sentido, tanto a los aspectos prácticos como al carácter multidisciplinar asociado a las competencias transversales, ya que ambos aspectos son demandados por el mundo laboral en el que se propicia una cultura colaborativa.

En este sentido, tienen también cabida en la experiencia, tanto la inteligencia emocional como la educación en valores, asociadas ambas a un concepto positivo de docencia que fomenta la idea de alumnos progresivamente más autónomos o responsables de su propio aprendizaje:

“Podría considerarse que dibujar no es sino transmitir a través de líneas las impresiones sugeridas por las emociones, los sueños, las ideas ...”. (Laborda, 1991).

Así, otra de las cuestiones a destacar, de las diferentes experiencias de docencia en asignaturas gráficas, es la importancia otorgada a la expresividad personal y de equipo en lo que podría denominarse como estilo gráfico, a saber:

“A lo largo del análisis se ha podido constatar la relación entre arquitectura, especialidad y representación, la cual incluirá el factor de expresividad personal o de equipo en la formación del estilo gráfico –o representacional, englobando la modelística- en cada una de las posiciones arquitectónicas”. (Puebla Pons, 2002).

Por otro lado, tanto la doble práctica tanto de la Autoevaluación (fig.2) de cada uno de los grupos, como de la Coevaluación (fig.3) o evaluación entre pares, aparecen como dos pilares esenciales que estructuran, articulan y dan sentido a un proceso amplio de enseñanza-aprendizaje, en el que también pueden contemplarse, en determinados casos, otras figuras complementarias como la del profesor-tutor o la del estudiante-tutor.

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

AUTOEVALUACIÓN GRUPO						
INTEGRANTES	LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN 5%	APOYO AL GRUPO Y GESTIÓN DEL MISMO 5%	BUSQUEDA DE MATERIAL 10%	REALIZACIÓN DE BOCETOS 40%	TRABAJO FINAL 40%	CONTRIBUCIÓN TOTAL 100%

Figura 2. Modelo de Rúbrica genérica de Autoevaluación. Autoría propia.

Desde otro punto de vista, la combinación de las modalidades de docencia presencial y virtual multiplica el efecto de eficacia del aprendizaje, habida cuenta de que plantea una nueva forma de trabajo que fomenta la motivación del alumnado. Algo parecido ocurre con el dibujo infográfico, fuertemente motivador para la totalidad del alumnado:

“El proceso de diseño de un edificio se puede reproducir en el ordenador básicamente del mismo modo que se hace sobre el papel. La principal diferencia es que la concepción del objeto arquitectónico ha de ser integral”. (Sáinz & Valderrama, 1992).

En este sentido, una del uso de modelos digitales es: *“la identificación del lenguaje común a los parámetros de la arquitectura y a las posibilidades de expresión específicas del medio digital”.* (Fargueta Cerdà et al., 1999).

COEVALUACIÓN GRUPOS					
GRUPOS	CONOCIMIENTOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS 45%	GRADO DE ELABORACIÓN DE LAS PRESENTACIONES 45%	EXPRESIÓN ORAL Y CAPACIDAD DE ARGUMENTACIÓN 3%	COORDINACIÓN DEL EQUIPO 5%	CONTRIBUCIÓN TOTAL 100%

Figura 3. Modelo de Rúbrica genérica de Coevaluación. Autoría propia.

Sin entrar en los contenidos específicos de las diferentes propuestas, las cuales son variables en función de la asignatura de que se trate, y a partir de la metodología de PBL o Aprendizaje Basado en Proyectos, dicha metodología se complementa con la entrega

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

sistemática, por parte de los alumnos, de dos documentos de evaluación, denominados respectivamente como Autoevaluación, o valoración consensuada del trabajo del grupo y en la que nadie se puntúa a sí mismo, y Coevaluación, o valoración que cada grupo otorga al trabajo de los restantes grupos y en la que ningún grupo se puntúa a sí mismo. Estos dos tipos concretos de evaluación implican además una participación activa de la totalidad del alumnado en las sesiones presenciales, ya que las prácticas de evaluación son realizadas habitualmente a continuación de las exposiciones orales de los diferentes grupos de trabajo y sirven para propiciar el debate. En este sentido, al margen de la puntuación que cada grupo realiza de los ejercicios expuestos en las diferentes sesiones, las valoraciones suponen la puesta en práctica de competencias tales como el juicio crítico o la capacidad de análisis y síntesis.

METODOLOGÍA

Se considera especialmente apropiada para esta experiencia docente la utilización de metodologías activas, centradas en el estudiante, tales como el PBL o ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas) junto al Aprendizaje Colaborativo (AC), dado que todas ellas son además favorecedoras de una evaluación, igualmente participativa, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de aplicar una variedad de estrategias integradas, teniendo en cuenta además que compartimos la opinión de que *“la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) resulta de gran interés de cara a su aplicación en carreras técnicas”* (González-Jorge et al., 2014). En este sentido, las competencias transversales de resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo o comunicación eficaz, entre otras, pasan a tener un enorme protagonismo porque modelan de forma determinante la metodología de trabajo, tanto presencial como virtual. El objetivo que se persigue es aunar la experiencia individual con lo colectivo, buscando, siempre con criterios flexibles, que el alumnado interprete su propio aprendizaje como oportunidad de mejora y crecimiento personal, pero también como una iniciación a la investigación.

Por otro lado, la adquisición de competencias tales como la exposición oral a un público o auditorio no especializado, o la capacidad de expresión y argumentación escrita, aparecen como competencias esenciales en un mundo profesional en el que el lenguaje gráfico es el lenguaje prioritario:

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

“En el mundo académico del nuevo futuro arquitecto, el lenguaje gráfico es el que supone la mayor dedicación de tiempo y esfuerzo, suponiendo un peso muy importante en los primeros años de todos los planes de estudio”. (Castaño Perea & De la Fuente Prieto, 2013).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Dado que el concepto de evaluación formativa pasa a ser protagonista en este planteamiento de innovación docente, la connotación punitiva tradicional asociada a dicho término desaparece desde el principio, sin bien con un cierto escepticismo inicial por parte del alumnado.

Las conclusiones más relevantes son la reducción en el número de abandonos de las diferentes asignaturas y el aumento de la calidad de las entregas gráficas finales, debido precisamente a esta retroalimentación continua en la que, y ésta se considera que es la novedad más relevante, participan también los alumnos y alumnas de los diferentes grupos de trabajo.

Por otro lado, se evita la subjetividad de las valoraciones, siempre en la medida de lo posible, dado que para los diferentes tipos de evaluaciones se utilizan distintos tipos de rúbricas, proporcionadas éstas tanto al inicio del curso (rúbricas genéricas) como al empezar cada ejercicio (rúbricas específicas).

Por último, decir que es especialmente gratificante, para todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la llamativa coincidencia, en la mayoría de los casos, entre la nota media de las valoraciones del alumnado y la nota otorgada por la profesora a cada uno de los grupos. Este último aspecto supone además que la parte más delicada de la docencia, como es la valoración del trabajo de nuestros alumnos y alumnas, viene avalada por el consenso del grupo clase.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Hernández, L. (2003). Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. *Tarbiya*, 32, 31-50.

Castaño Perea, E. & De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (3), 301-320. Recuperado de <http://www.red-u.net/>.

“Experiencia docente en asignaturas gráficas utilizando Autoevaluación y Coevaluación como estrategias vertebradoras”.

Fargueta Cerdà, F. et al. (1999). *Taller digital. El ordenador como instrumento del proyecto arquitectónico*. Valencia: UPV.

González-Jorge, H. et al. (2014). Una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito tecnológico: Diseño de un sistema de navegación *indoor* de bajo coste. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7 (1), pp.8-19. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/refiedu/>.

Laborda, J. (1991). *La mirada del arquitecto, anotaciones, paisajes, impresiones*. Barcelona: Colección Manolo Baquero.

Puebla Pons, J. (2002). *Neovanguardias y representación arquitectónica*. Barcelona: Ediciones UPC.

Rué, J. et al. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (3), pp. 125-158. Recuperado de <http://www.red-u.net/>.

Sáinz, J. & Valderrama, F. (1992). *Infografía y arquitectura*. Madrid: Nerea.