

Planificar la retroalimentación: La retroalimentación en el desarrollo de proyectos en el área de Fotografía

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: octubre 2021

Versión final: diciembre 2021

Paula Spinacci (*)

Resumen: En este escrito se reflexiona sobre el lugar que ocupa la retroalimentación en las asignaturas de fotografía que se desarrollan mediante la realización de proyectos. Se analiza la relación entre la retroalimentación y la planificación de la enseñanza partiendo de la base de que para que se propicie el aprendizaje es necesario pensarla desde una perspectiva formativa.

Palabras clave: Retroalimentación – evaluación formativa – evaluación de proyectos – aprendizaje – planificación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 202]

La evaluación como un proceso programado e intencional hacia la mejora de los aprendizajes, supone un beneficio para las asignaturas de fotografía cuya dinámica gira en torno a la realización de proyectos. Si la evaluación se plantea desde este lugar, supone una intervención planificada por parte del docente. La información recogida de una evaluación permite tomar decisiones acordes, la retroalimentación, pudiendo ser una de ellas, le brindará al estudiante información para tomar consciencia sobre su desempeño y poder así mejorar y avanzar sobre su proyecto y sobre su aprendizaje. Aun así, tradicionalmente la evaluación se concibe desvinculada del proceso de planificación de la enseñanza. Por lo tanto, la retroalimentación suele suceder de manera arbitraria u ocasional. Es así como surge la pregunta: ¿No es la retroalimentación, desde una perspectiva de evaluación formativa, una herramienta que puede beneficiar el aprendizaje en asignaturas de fotografía donde se trabaja mediante proyectos?

Trabajar con una metodología de proyectos tiene muchos beneficios. En el área de fotografía, permite al estudiante darle profundidad a una temática que le interesa y le permite a su vez, acercarse a lo que sucede en el ámbito profesional, donde todo proyecto fotográfico demanda tiempo y una secuencia de pasos congruentes entre sí. De este modo, el conocimiento adquiere su sentido práctico y el aprendizaje cobra sentido en cuanto cada tarea no resulta aislada, sino que todas tienen una continuidad y una razón de ser en el avance de cada proyecto. Pero, mientras cada estudiante transita este proceso, ¿cuál es el rol del docente? ¿Qué acompañamiento brinda? ¿Qué tanto se involucra en los proyectos de cada uno? ¿Qué lugar tienen los estudiantes para mostrar sus avances? ¿Qué lugar tienen las devoluciones del docente sobre esos avances?

Estas devoluciones que ayudan a mejorar los procesos y los resultados de aprendizaje, se denominan retroalimentaciones. Desde una perspectiva formativa, sirven de apoyo para que puedan desarrollar un aprendizaje autodirigido, estimulando la autorreflexión y la autoevaluación (Canabal, Margalef, 2017). Sin embargo, suele suceder que no se les otorga la misma medida de

retroalimentación a todos. Algunos reciben más cantidad de comentarios o siendo estos más claros y específicos, mientras que a otros se les brinda menor cantidad de comentarios o de carácter más general. ¿Por qué sucede esto?

Perrenoud (2008) expresa que los docentes disponen de la facultad de regular la acción pedagógica, ya que es una facultad humana universal e inherente redirigir el accionar en función de los resultados que se desean y de los obstáculos que aparecen. Pero esta regulación se suele dirigir hacia el grupo en un nivel general, lo que propone la evaluación formativa es que esta regulación pueda llevarse al nivel de los aprendizajes de una manera lo más individualizada posible.

La retroalimentación como algo intuitivo corre el riesgo de acercarse a lo que se denomina curva de Gauss (como se cita en Perrenoud, 2008). Cuando esto sucede, los trabajos que se encuentran en los extremos, las buenas producciones y las que presentan mayores dificultades, reciben pocas indicaciones y de carácter muy general. A diferencia de los que se encuentran en medio de estos extremos, a los cuales se les brinda una retroalimentación abundante y específica, ya que los docentes “no pueden ser categóricos en la atribución de juicios de valor y necesitan que los alumnos completen o mejoren su trabajo, para poder tomar decisiones acerca de su aprobación o no.” (Anijovich, 2010, p.134) En este caso, la retroalimentación no posee su visión formativa en cuanto no pretende mejorar los aprendizajes sino solo facilitar la tarea docente y justificar las decisiones de orden selectivo. Si lo que se busca es facilitar el aprendizaje, esta curva no debería existir. Perrenoud (2008) afirma que “Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención diferenciada” (p.15). Es decir que la retroalimentación no puede ser distribuida de manera arbitraria o en función de las comodidades del docente, sino que “tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos” (Hattie y Timperley como se cita en Anijovich, 2010 p.133), reconociendo que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y no tienen los mismos intereses.

Una de las implicaciones que conlleva pensar a la evaluación al servicio de la selección y no al servicio del aprendizaje, es la falta de planificación de la misma. Tradicionalmente, al momento de planificar la enseñanza, la evaluación suele quedar rezagada, como si se tratara de dos procesos que poco tienen que ver uno con otro. Sobre esto Camilloni (2010) afirma:

El tiempo destinado a situaciones de evaluación puntual, diferenciadas de las situaciones de enseñanza, debe ser el más breve posible, ya que el factor más crítico de la educación formal es la carencia de tiempo suficiente para enseñar con profundidad toda la información y para desarrollar todas las competencias que los alumnos deben alcanzar (p.67)

En este sentido, todo lo relacionado a la evaluación suele ser trabajado de manera superficial y como una obligación burocrática más que como una decisión del docente. Evaluaciones e intervenciones intencionadas y planificadas son necesarias en el proceso de aprendizaje. Al trabajar con proyectos en el área de fotografía, estas instancias pueden ser nuevas posibilidades de trabajar los contenidos y de darles más profundidad, integrándolas al proceso de enseñanza y de desarrollo de los proyectos.

Para que esto suceda, “es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas.” (Anijovich, 2010, p.145). Estos espacios deben definirse previamente con objetivos claros para poder ser generados en la práctica. El diálogo no solo ayudará a los estudiantes a detectar y mejorar sus puntos fuertes y débiles, sino que escucharlos será de gran ayuda para el docente permitiendo que “ajuste y mejore su enseñanza, y logre hacer más transparentes sus concepciones sobre la misma.” (Wignis, como se cita en Canabal, Margalef, 2017, p.153).

Por otro lado, al pensar en la retroalimentación de los proyectos, cabe remarcar un aspecto que Anijovich (2010) menciona que es el impacto que puede llegar a tener en los estudiantes, es decir, cuánto perduran los cambios que ellos realizan, si es que ciertamente los hacen. Sostiene que, para que una retroalimentación sea efectiva, se debe mirar no solo al pasado marcando los errores cometidos, sino también al futuro y a los aspectos que se pueden mejorar. De esta manera sirve “no solo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior.” (Canabal, Margalef, 2017, p.153). Para esto, el proceso debe tener cierta continuidad, solicitando para una instancia futura, ver las modificaciones o los planes de mejora de esos trabajos. En el caso de los proyectos, presentan la oportunidad de que esta continuidad sea consecuente a la continuidad propia del seguimiento que implica el desarrollo de un proyecto.

Para concluir, la retroalimentación puede ser una herramienta que beneficie el aprendizaje en las asignaturas de fotografía cuando se plantea como una estrategia que se piensa y se programa en el momento en el que se planifica la enseñanza, y cuando, por lo tanto, resulta integrada al proceso de desarrollo de los proyectos de

cada estudiante. No como algo aislado y arbitrario, sino con objetivos y con tiempos bien definidos.

Al planificarla, debe tenerse en cuenta todos los motivos mencionados, definir en qué momentos específicos se va a brindar retroalimentación, teniendo en cuenta que todos los estudiantes necesitaran recibirla, qué instrumentos evaluativos van a recoger la información necesaria para hacerlo, en qué instancias se va a dar seguimiento a los resultados que ellos propongan posteriormente. También cabe preguntarse si basta con las instancias evaluativas propuestas por la institución, en este caso las que corresponden al Ciclo de Asignatura, o si es necesario pensar otras instancias e instrumentos que responden a las particularidades de cada asignatura.

Por otro lado, estas acciones por parte del docente dependerán de varios aspectos, como la concepción que tengan sobre el aprendizaje, sobre el rol que ocupa el estudiante, sus experiencias previas, la concepción sobre la evaluación. Por lo tanto, no solo surge la necesidad de dominar el campo disciplinar, sino que es necesaria una formación que le permita ver su propia práctica, en este caso las evaluativas, desde una perspectiva didáctica. A su vez, como menciona Anijovich (2010), “la efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica” (2010, p.136), es decir que otros de los aspectos que un docente deberá dominar es el de las competencias que son necesarias para ofrecer una retroalimentación formativa.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2010) “La retroalimentación en la evaluación”, en Anijovich, R. (Comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Paidós, Buenos Aires.
- Canabal, C.; Margalef, L. (2017) “La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje”, en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, julio, 2017, pp. 149-170 Universidad de Granada, Granada. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Camilloni, A. (2010) “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en Camilloni, A. (y otras) (2010) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (Original: 1998) Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/153766760/La-Calidad-de-Los-Programas-de-Evaluacion-Alicia-Camilloni>
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue, Buenos Aires.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This writing reflects on the place that feedback occupies in photography subjects that are developed by carrying out projects. He analyzes the relationship between feedback and

teaching planning based on the fact that for learning to take place it is necessary to think about it from a formative perspective.

Keywords: Feedback - formative evaluation - project evaluation - learning – planning

Resumo: Neste texto, refletimos sobre o lugar que o feedback ocupa nos temas da fotografia que se desenvolvem a partir da realização de projetos. A relação entre feedback e planejamento de ensino é analisada a partir do fato de que para que a aprendizagem aconteça é necessário pensá-la em uma perspectiva formativa.

Palavras chave: Feedback - avaliação formativa - avaliação de projetos - aprendizagem - planejamento

(*) Paula Spinacci: Licenciada en Fotografía (Universidad de Palermo). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El hilo rojo de Taller Estilo e Imagen II

Lorena Vidal (*)

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: octubre 2021

Versión final: diciembre 2021

Resumen: La realización de un programa de evaluación por parte del docente requiere de su libertad y responsabilidad en la elaboración de la programación didáctica correspondiente.

Para la asignatura Taller de Estilo e Imagen II, a la hora de desarrollar un programa de evaluación, nacen las siguientes preguntas: ¿Cómo conseguir evaluar por competencias en una asignatura que recibe alumnos de distintas carreras en sus últimos años? ¿Qué importancia tienen las prácticas de los contenidos en Estilo e Imagen II, cuyo proyecto de evaluación final implica un servicio de asesoría general personal?

Un programa de evaluación que recorra la asignatura a través de evaluaciones continuas, que vayan formando al estudiante en sus competencias requeridas, es necesario para lograr, como la leyenda oriental del hilo rojo indica, que “todo esté conectado”.

Palabras clave: Asesoría de imagen - evaluación de proceso - evaluación por competencias – retroalimentación – autoevaluación - aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]

Existe una bella leyenda japonesa llamada *El Hilo Rojo*, que cuenta que las personas predestinadas a conocerse se encuentran unidas por un hilo rojo invisible atado al dedo meñique a pesar del tiempo, el lugar y las circunstancias. El hilo puede enredarse o tensarse pero nunca romperse. Esta leyenda surge cuando se descubre que la arteria ulnar conecta el corazón con el dedo meñique. Se comenzó a decir que los hilos rojos del destino unían los meñiques con los corazones, simbolizando la unión de los sentimientos profundos y el interés compartido. La asignatura Taller Estilo e imagen II en la Universidad de Palermo posee la característica de recibir alumnos de diferentes carreras de una misma área de Moda y tendencia. Un buen docente debe involucrarse con el programa curricular como así también con su programa de evaluación y mejorarlo para obtener una mayor productividad en los procesos de enseñanza. De no ser así, como dice Alicia Camilloni, “la evaluación no cumpliría otra función que la de servir de control, resultando minimizados sus posibles efectos positivos de mejoramiento de procesos y de los resultados de esos procesos de enseñanza y de aprendizaje” (2010, p.74).

Es de relevancia alinear los contenidos cubiertos por el programa de evaluación con los contenidos curriculares y saberes previos con los que los alumnos llegan a la materia, conocimientos de publicidad, comunicación, arte, tendencias y moda. Dicho esto, ¿cómo lograr ese hilo rojo que desarrolle el aprendizaje significativo e integre alumnos de diferentes disciplinas, en una asignatura cuyo objetivo final se asocia a la función del Asesor de Imagen?

La evaluación de procesos, continua y por competencias es la modalidad ideal, ese hilo rojo indestructible para construir aprendizajes significativos y desarrollar las competencias necesarias, para formar a través de los contenidos correspondientes, alumnos capaces de aplicar sus conocimientos en las prácticas requeridas para el Taller Estilo e Imagen II.

Apoyada en el enfoque de la pedagogía de la integración de Philips Ketele, “se concibe el aprendizaje del alumno como un proceso que no se puede fragmentar. Es un proceso de integración y transformación de los esquemas anteriores, en esquemas nuevos, más complejos” (Camilloni, 2004, p.10).