

La misión, si bien aparece compleja, tiene puntos que facilitan la tarea: la imagen no está formada solamente por elementos espaciales memorizados, es también simbólica. “Los individuos, todos ellos, cuentan con un potencial para enriquecer su experiencia del entorno. La percepción es un proceso activo y creativo, es el punto de partida de una síntesis cognitiva” (Herbert Leff, 1974) El paisaje se deja leer e interpretar, cada individuo identifica determinados elementos (relación con la memoria) y estímulos, con ellos construye sus imagen y sus sensaciones. Frecuentemente el criterio para enjuiciar un medio ya no se relaciona tanto con es bello, es feo, sino si es funcional a los deseos y necesidades del individuo o comunidad, porque, como postula Rimbart (1973), “el único medio que afecta al hombre es el subjetivo y afectivo; la objetividad morfológica solo tiene valor para los especialistas.”

Parecería que la percepción del paisaje tiene una bifurcación definitiva, por un lado la comprensión emotiva-sensorial del usuario común y por el otro la concepción del técnico urbanista que impone un diseño y orden.

En auxilio de salvar esta dicotomía viene González Bernáldez, reconociendo esta dualidad del paisaje, define dos conceptos distintos pero en absoluto antagónicos, sino complementarios:

- Fenosistema: conjunto de componentes perceptivos en forma de panorama, escena o paisaje. Allí se establece la dominancia de la sensibilidad y la intuición con un enfoque intuitivo, global, sensorial. Se ve a simple vista.
- Criptosistema: componentes ocultos o de difícil observación que proporcionan la explicación a la escena observada. Se relaciona con las circunstancias físicas, bióticas, geológicas, climáticas, antrópicas que la originaron. Para su comprensión se requiere el uso de instrumentos de observación o medición.<sup>2</sup>

El paisaje constituye ciertamente un sistema, identificamos entonces un fenopaisaje y un criptopaisaje. El fenosistema es el resultado visible del criptosistema, éste último es el verdadero modelador.

En la práctica en el diseño de un espacio tiene buenos resultados la aplicación del conocimiento sensorial que prefiere respetar la complejidad de los sistemas reales (incluyendo el elemento humano) antes que construir con la teoría y la abstracción.

Las preferencias paisajísticas pueden ser a menudo coherentes con ciertas propiedades relativas a la organización del paisaje. El paisaje constituye entonces una escala muy humana de expresión del ambiente.

#### Notas

<sup>1</sup> Horacio Capel, 1975

<sup>2</sup> González Bernáldez, Fernando (1981), *Ecología y paisaje*, Madrid: Blume.

## Evaluar el diseño: los programas

**Roberto Céspedes**

Los docentes a cargo de los talleres de diseño o materias similares se encuentran a cada momento evaluando los trabajos de sus alumnos, sus procesos productivos

o bien los resultados del esfuerzo realizado a lo largo de un determinado período de actividad académica. Independientemente de las diferentes disciplinas -arquitectura, diseño industrial, de interiores, indumentaria, gráfico, etc.- y de sus particularidades, existe sin dudas, un problema común.

Miguel Ángel unía el concepto de diseño al de perfección, con todo lo que se refiere a creación y abstracción. Resulta, entonces, difícil esa evaluación entendida como lo definiría Stufflebeam: “la comunicación efectiva sobre el mérito y el valor de un objeto” en este caso, de diseño. Otorgar valor de verdad, belleza o bien absolutos a los productos de terceros conlleva una carga de connotaciones estéticas, científicas y hasta éticas. Es por lo tanto un tema que, cuando menos, merece una reflexión previa.

Los alumnos suelen relativizar la cuestión con comentarios acerca del gusto, las nuevas tendencias, la moda y, finalmente, relegan las observaciones del docente a comentarios subjetivos tan parciales y cuestionables como los de sus compañeros, amigos o parientes. La relativización de los referentes educativos justifica, entre otras cuestiones, la transferencia de la autoridad en favor de los pares o la sociedad toda.

El éxito comercial y público de algunos autodidactas en esas disciplinas, colabora con esta suerte de descrédito por una evaluación sistemática.

Cabe preguntarse, cuál es la responsabilidad que corresponde a los docentes en esta nueva versión del todo vale en la que nos encontramos inmersos ¿Es lo mismo valorar el esfuerzo realizado que el talento innato? ¿Da igual el trabajo que coincide con nuestra tendencia personal de diseño, con aquel que desde las antípodas estilísticas nos cuestiona y hasta nos agrade? ¿Vale todo si tiene justificación desde la razón, aunque los valores estéticos sean cuestionables? ¿Debe destacarse la innovación, la originalidad y la creatividad como temas centrales? ¿Los conceptos de escala, proporción, armonía son reconocibles después de la irrupción de las vanguardias? ¿La funcionalidad de los diseños tiene entidad suficiente en estos tiempos postmodernos? ¿La nobleza y dignidad de los materiales sigue siendo firme en la constante profusión de nuevos productos de la tecnología? ¿La secuencia de profundización que proponen los planes de estudios en relación a la escala de complejidad es la más adecuada? ¿La reproducción, la copia, la reminiscencia, la cita o el plagio son sencillos de distinguir a la hora de evaluar? Estos y otros tantos temas hacen que la confusión de los destinatarios de la evaluación docente se vea reforzada y adquiriera por momentos una envergadura difícil de revertir.

Algunos teóricos de la educación plantean una serie de temas que pueden adaptarse perfectamente a la evaluación del diseño y pueden a la vez cuestionar nuestra práctica para mejorarla y de ese modo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, inclusive la producción de los alumnos de las diferentes áreas del diseño. Esta reflexión se propone abordar las preocupaciones de algunos autores y contrastarlas con la tarea cotidiana del docente de diseño a fin de echar luz sobre un tema tan complejo como apasionante. En esta primera entrega se abordarán los programas y su evaluación.

En la época previa a 1930, también llamada pre-tyleriana, el proceso de evaluación sistemática no se consideraba tan escindido del de enseñanza y aún cuando el paradigma de la educación era fuertemente industrial, en parte no se había despegado demasiado del de maestro-aprendiz y la subjetividad de los criterios de acción. Los programas de diseño no eran tan claramente identificados, desde un punto de vista racional ni organizados con tanta antelación. En 1942, Ralph Tyler, puso las bases de un estilo evaluativo orientado hacia los objetivos: las decisiones sobre los programas se basaban en la concordancia entre los objetivos y los resultados reales obtenidos; si los objetivos se alcanzaban, se tomaban decisiones en una dirección determinada, si no, las decisiones a tomar, eran diferentes. Su principal recomendación fue que el que realizara los currículos debía llegar a pronunciar juicios racionales acerca de las áreas programáticas consideradas.

La evaluación debía ser un paso esencial del desarrollo de un programa, con una serie de etapas lógicas, que afianzarán el proceso de evaluación real.

Según Tyler, el procedimiento para evaluar un programa, debía considerar:

- a. Establecimiento de objetivos;
- b. Ordenamiento de los mismos en amplias clasificaciones;
- c. Definición de los objetivos en términos de comportamientos;
- d. Establecimiento de situaciones y condiciones que permitan demostrar la consecución de los objetivos;
- e. Explicación al personal más importante de los fines de la estrategia, en las situaciones adecuadas;
- f. Elección y desarrollo de técnicas apropiadas;
- g. Recopilación de datos del trabajo y
- h. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento.

Antes de la aparición del método de Tyler, los logros de los estudiantes, eran la base de la evaluación del programa. Tales logros eran medidos valorativamente mediante test y esquicios, por ello, el estudiante era el punto de atención. Además la evaluación se limitaba a aquellas variables que podían ser valoradas. En el método tyleriano, “deben tenerse en cuenta las intenciones del programa, sus metas y objetivos de comportamiento, como así también, los procedimientos para llevarlo a cabo con éxito”<sup>1</sup>.

La evaluación que era un método recurrente, debía proporcionar información útil que permitiera reformular o redefinir los objetivos; si éstos eran modificados, debían revisarse los planes evaluativos. Esta estrategia también permitió que los evaluadores pudieran examinar los datos más importantes del proceso mediante el cual se llevaba a cabo el programa. Según Tyler, la información proveniente de estudios tempranos debía ser utilizada como ayuda para definir los objetivos, seleccionar las condiciones para alcanzar los objetivos propuestos e interpretar los resultados obtenidos. De ese modo, se pusieron las bases del primer método sistemático de evaluación, que luego se convirtió en el método “dirigido por objetivos”. Uno de los aspectos más relevantes de los métodos sistemáticos, es su racionalidad. En educación, el proceso de evaluar resulta útil en especial

para el docente que toma decisiones acerca de los programas.

Tyler pensó que su método sería utilizado tanto por profesores como por elaboradores de currículos y que podía ser empleado por evaluadores profesionales. También, sería útil como guía de aprendizaje para el estudiante- encargándose del diagnóstico y tratamiento de los defectos de dicho proceso sea individual o grupal - ya que permite la modificación de los objetivos logrando la aprehensión del conocimiento y por otra parte, satisfaciendo las necesidades de los alumnos. Tyler considera más importante el cambio positivo que podía producirse después de una evaluación que los resultados de ésta en sí. Así la información proveniente de la evaluación racional podía producir buenos efectos, es decir, un perfeccionamiento de la educación.

Llevando estos contenidos teóricos a la práctica, se diría que desde la libertad de cátedra - que la mayoría de las universidades profesas - cada docente realiza en cierto modo un programa de su asignatura que podrá luego evaluar en sus distintas etapas.

La primera de las etapas es la de diseño: aquella en la cual el profesor configura el desarrollo de su materia según su criterio y en base a los contenidos básicos que se le proveen, en mayor o menor medida, de sus superiores. La segunda etapa es la de desarrollo: donde el docente junto con sus alumnos comienzan el dictado de las clases y la elaboración de los trabajos de campo previstos en la etapa anterior. Finalmente, la tercera y última etapa es la de los resultados: aquella en la que tanto el docente como sus alumnos, al fin del recorrido pueden percibir como trabajo concluido y evaluable en los habituales exámenes de fin de período. Para cada una de estas etapas el profesor podrá construir una rúbrica de evaluación aportando los datos objetivos que considera como variables, los indicadores y sus marcas para hacer del proceso una etapa menos subjetiva y racional. Estos y otros elementos de la evaluación serán abordados en las próximas entregas de las ponencias del autor.

#### Notas

1 Stufflebeam, Daniel (1995) *Evaluación Sistemática*. Madrid: M.E.C., pág. 65

## Semiótica del sonido

Rosa Judith Chalkho

Este artículo explora acerca de las posibilidades de un estudio semiótico de los sonidos, más específicamente del diseño sonoro y en especial del diseño sonoro para los discursos audiovisuales, tomando como centralidad la cuestión de la significación de los sonidos, desde su referencialidad directa hasta aquellos significados concretos o simbólicos construidos por la cultura y el contexto.

Desde el campo de la indagación teórica se advierte una escasez de trabajos que profundicen cuestiones sonoras aplicadas al diseño, si lo comparamos con la exhaustiva teoría desarrollada para materias ligadas al diseño vi-