

ner la aprehensión del orden establecido como natural". Ese orden natural, habitual y paradójicamente, es defendido no necesariamente por quienes lo han definido, es decir, sus beneficiarios de última instancia. Resulta tan imperioso, ya fuere desde la perspectiva del criterio de justicia pedagógica como desde la integridad de cada docente, reconocer e identificar qué aspectos de la ortodoxia, qué preconcepciones se han filtrado acríticamente en sus criterios de evaluación. Su desmantelamiento y el posterior análisis cuidadoso de los componentes sueltos constituyen una búsqueda ineludible para quien decida recorrer el camino de la docencia profesional con honestidad intelectual, por cuanto implican también la aceptación y puesta en práctica de una realidad incontestable: la existencia de un mundo y un tiempo heterodoxo, múltiple y complejo que no deja lugar para soluciones ni miradas únicas.

Los cinco trabajos que se publican a continuación, con la cálida expectativa de contagiar al lector en el impulso que supieron encontrar sus autores, son ejemplos de esas búsquedas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2007) *Intelectuales, política y poder*. Original de 1999. Buenos Aires: Eudeba.
- Camillioni, A. (1998) "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Casanova, M. (1997) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?", en Camilioni A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Original de 1975. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Litwin, E. (1998) "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar", en Camilioni A., - Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Perrenoud, P (2008) *La evaluación de los alumnos*:

De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Filmografía citada

El hombre de al lado, Argentina, 2009. Cohn, M. y Duprat, G. Aleph Media.

Abstract: Of all the habits of the teachers who are possible to enumerate, one has thrown particularly solid roots. It doesn't matter the base formation, either the ideological extraction. It doesn't matter the great or small antiquity that the teachers at the head of courses have. The presence of this custom even is independent, in a considerable number of cases that, it worth while clarifying, this test does not have the pretension to totalize, to have or not with pedagogic formation. In fact, these lines invite the reader to ponder how many times he itself used the word "to correct" like synonymous of evaluating.

Key words: evaluation – strategies – to correct – educational role.

Resumo: De todos os hábitos dos professores que sejam possíveis enumerar, um tem deitado raízes particularmente fortes. Não importa a formação de base, ou a extração ideológica, nem a muita ou pouca antiguidade que se tenha à frente de cursos. A presença deste costume inclusive é independente –num considerável número de casos que, bem vale a pena aclarar, este ensaio não tem a pretensão de totalizar – de contar ou não com formação pedagógica. De facto, estas linhas convidam ao leitor a meditar quantas vezes ele mesmo utilizou a palavra corrigir como sinónimo de avaliar.

Palavras chave: avaliação – estratégias – corrigir – rol docente.

(*) **Matías Panaccio.** Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO, en curso). Periodista (TEA, 2000). Licenciado en Administración (UMSA, 1994). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Instrumentos colaborativos en la evaluación

Dolores Díaz Urbano (*)

Resumen: Aprender a pensar en términos proyectuales requiere de un cambio en el habitual proceso de enseñanza/aprendizaje, el cual conduce a una apertura de pensamiento que licencia un proceso creativo en el que se originan nuevas situaciones. Es el objetivo de este trabajo facilitar un instrumento para que los estudiantes puedan descubrir por sí mismos como es este proceso, a la vez que aprenden de una instancia de evaluación. El instrumento tiene la particularidad de ser colaborativo entre los integrantes de un grupo, y cumple con que los estudiantes aprendan a mirar sus trabajos de manera consciente para poder autoevaluarse. La dialéctica propuesta entre esta enseñanza/aprendizaje, permite que los estudiantes alcancen un nivel de reflexión tal que puedan

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

trabajar de manera independiente con tan solo la guía del docente, sin que tengan la sensación de estar perdidos y alcanzando la madurez suficiente para buscar sus propias soluciones a las problemáticas.

Palabras clave: evaluación – autoevaluación – diagnóstico – instrumento – colaboración – pensamiento – intercambio – guía – resolución – miradas.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 204]

Hipótesis

En las carreras de Diseño, la evaluación colaborativa entre estudiantes aporta a que éstos aprendan a pensar en términos proyectuales en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Introducción

Los estudiantes de los primeros años de las carreras de diseño comienzan un proceso de aprendizaje que los lleva a pensar en términos proyectuales y así comprenden la esencia de la disciplina que están estudiando. Este pensamiento proyectual es la estructura base, donde se asientan los conocimientos reflexivos que surgen de la integración de conceptos de diseño. En estos primeros pasos, esta forma de pensamiento implica para ellos, una nueva forma de pensar, exploratoria e integradora a la que a la mayoría de ellos les cuesta abordar, ya que en la educación secundaria no es habitual la búsqueda de caminos alternativos en la resolución de problemas. En este escenario, se busca que la enseñanza/aprendizaje de las materias proyectuales respondan a desarrollar habilidades que apunten a salirse de esquemas lógicos y deductivos, y lo hacen a través de un enfoque didáctico exploratorio de todas las actividades del programa, trabajos prácticos, ejercitaciones, debates, juegos. Este trabajo tiene el objetivo de proponer que las evaluaciones también pueden ser tomadas como una actividad más para el aprendizaje, haciendo de ésta, una instancia que impulse a observar la diversidad de las miradas. Afianzando la importancia de las evaluaciones en la dialéctica de la enseñanza/aprendizaje, Litwin (1998), una de las personalidades más reconocidas en materia educativa del país afirma al respecto: “Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación (...) Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender”. (Litwin, 1998, p. 13), La argumentación concluye en que para lograr que los estudiantes comprendan lo que implica el pensamiento proyectual de manera eficiente e igualitaria para todo el grupo de estudiantes, es necesario la creación de un instrumento que permita una evaluación colaborativa y que brinde herramientas para que los estudiantes concienticen el proceso que realizan, al interactuar bajo este formato.

Pensar en términos proyectuales

Para que los estudiantes puedan llegar a desarrollar un pensamiento proyectual, se necesita desarrollar la capacidad de prefigurar situaciones e imaginar nuevas realidades, teniendo en cuenta un abanico de posibilidades, sin encasillarse en una única respuesta, para lo cual se

necesita explotar el uso del hemisferio derecho del cerebro que se especializa en el manejo de las sensaciones e integra variables en un todo organizado. Este nuevo esquema en el que los estudiantes se insertan, tiene que ver con el pensamiento lateral¹ que se enfoca en producir ideas rompiendo con los patrones habituales, orienta en la búsqueda de distintos puntos de vista, evitando los límites, y posee una actitud de exploración y habilidad en la diversidad de pensamiento.

Ante la problemática que se repite en la mayoría de los estudiantes de materias proyectuales, en que éstos se quedan ensimismados en su propio trabajo en un laberinto con difícil acceso a encontrar una salida, dando vueltas y buscando soluciones siempre desde sus propios errores, sin tener en cuenta otras posibilidades fuera de éstos, es que se buscan formas participativas y colaborativas de trabajo en clase que posibilitan la alternativa de intercambiar distintos puntos de vista y así verificar que no existe una única solución que de respuesta a las resoluciones de sus trabajos.

Evaluar de manera consensuada

Para aprender a mirar, saliéndose de esquemas lógicos y deductivos, se busca desarrollar el pensamiento lateral, haciendo que el grupo de estudiantes experimente de manera conjunta, las posibles y distintas respuestas pensadas por cada uno de ellos para una misma consigna, necesidad o problemática. Por lo tanto, como una manera de enseñar a los estudiantes a pensar en términos proyectuales, se propone que aprendan a mirar otros trabajos, ya sean trabajos de sus compañeros como así también piezas gráficas instaladas en el mercado en un proceso dialéctico de enseñanza/aprendizaje.

A partir de la experiencia docente bajo esta modalidad de trabajo, se observa que para los estudiantes de los primeros años de las carreras de diseño, esta propuesta además de facilitar el pensamiento proyectual, puede liberarlos del interés de la evaluación por la mera valoración numérica, pasando a destacarse el interés por el aprendizaje a través de la evaluación. Se observa que esto ocurre de esta manera aunque de manera variable según el momento del proceso de aprendizaje, el nivel de profundidad del trabajo colaborativo y el momento de cada estudiante por su propia historia particular. El desinterés por la nota se va acrecentando, a medida que los estudiantes se apropian de la forma de trabajar y van eliminando la personalización de sus trabajos de manera particular, para pasar a ser el desarrollo del grupo, el propósito de aprendizaje. El tipo de actividad para la evaluación colaborativa que se esté desarrollando también puede influir en el nivel de desarrollo del pensamiento proyectual y en el desinterés por la valo-

ración numérica, pudiendo ordenarlos en tres niveles de motivación. Una primera actividad puede ser la de intercambio de trabajos de a pares de estudiantes, no dejando éstos de despegarse del todo de su propio trabajo, mientras que otra actividad de debate en grupo implicaría mayor motivación por la actividad en sí, junto con la posibilidad de reflexión en grupo, y una tercera actividad de juegos provocaría la total liberación por la valoración numérica pero al poseer una guía profunda de acciones no permitiría la libertad de reflexión que puede lograr la anterior. Litwin (1998) sostiene que existe una inversión de prioridades entre el interés por aprender y el de aprobar, debiendo buscar estudiar para aprender y no para aprobar, así es como asegura: "... estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza" (Litwin, 1998, p.12). Completa este concepto, lo que asevera Santos Guerra (1993), catedrático de didáctica, que si la iniciativa de la evaluación surge del grupo de estudiantes, resulta más probable garantizar el buen uso de la evaluación, ya que la evaluación no es más que un reflejo de la importancia que le dan quienes deciden ponerla en funcionamiento.

El proceso de evaluación propuesto en este trabajo es el de debate ya que cuenta con la motivación necesaria por aprender a la vez que permitiría la reflexión conjunta. Éste comienza con los criterios dados por el docente para que los estudiantes puedan observar y dialogar entre sí, con el objeto de realizar un análisis de situación de todos los trabajos. En este intercambio, ellos buscan coincidencias y diferencias entre sus trabajos, evidenciando en éstos un abanico de opciones de resoluciones posibles. Esto les demuestra que existen varias formas de resolución pertinentes para una misma consigna, necesidad o problemática. El trabajo en grupo distingue un enriquecimiento entre pares tal como manifiesta Litwin (1998): "El postulado interactivo recupera la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento (...) El compromiso y la participación 'del otro', docente o alumno, y sus implicancias impiden separaciones taxativas a la hora de evaluar" (Litwin, 1998, p.20). El ejercicio mental desarrollado en grupo provoca que los estudiantes encuentren respuestas en su propio trabajo, a partir de haber observado el trabajo de otros. De esta manera trasladan lo aprendido en grupo, a su propio trabajo.

Mirar los trabajos a partir de criterios de evaluación

Es tarea del docente guiar el intercambio de miradas en el debate y ayudar a los estudiantes a que diagnostiquen la situación de los trabajos. Para lograr esto, el docente facilita criterios que señalan la forma de mirar los trabajos. Una buena evaluación requiere de la formulación y explicitación de los criterios que se utilizan para evaluar el nivel de comprensión. (Litwin, 1998). Estos se delinearán según los objetivos de aprendizaje tanto generales como particulares y según las características de la actividad. La actividad a la que se hace referencia en este caso consta de tres instancias: análisis de situación según criterios de evaluación, exploración y concienti-

zación de variables en la comunicación, y autoevaluación. En la primera instancia, los estudiantes buscan coincidencias entre los trabajos de acuerdo a criterios dados tales como: Pertinencia de la tipología, función de la pieza gráfica, jerarquía de los elementos, correspondencia entre las variables.

Según el Criterio de Pertinencia de la tipología en un bajo nivel no responde a los atributos de estilo, en un nivel satisfactorio: responde a los atributos del estilo de manera acertada. Se destaca en un muy buen nivel en la resolución potenciando variables de representación y en un sobre nivel encuentra una mirada poco habitual en la forma de expresión del estilo.

Tomando un criterio según la función de la pieza gráfica en un bajo nivel no parece la pieza gráfica que tiene que ser (ej: no se parece a un afiche); en un nivel satisfactorio se percibe la pieza gráfica que tiene que ser, cumpliendo correctamente su función pero en un nivel muy bueno cumple con la función, teniendo en cuenta al receptor en su acto de consumo. En un sobre nivel profundiza en su función relacionándola con el entorno.

Cuando se utiliza el criterio por Jerarquización de los elementos, se encuentra en un bajo nivel directamente no maneja niveles de lectura; en un nivel satisfactorio maneja niveles de lectura de manera incipiente; en un nivel muy bueno permite una guía clara de lectura y en un sobre nivel se percibe protagonismo en las decisiones de jerarquía.

Si se emplea el criterio de correspondencia entre variables en un bajo nivel no elabora relaciones, disponiendo los elementos de manera arbitraria en el plano. Encuentra algunas relaciones entre elementos aunque no las controla, en un nivel satisfactorio y en un nivel muy bueno evidencia asociaciones básicas entre elementos, en cambio en un sobre nivel tiene plena gobernabilidad de las relaciones entre variables.

En la segunda instancia, observan las diferentes formas de comunicar lo mismo de acuerdo a diferentes representaciones o expresando diferentes intenciones para un mismo objetivo. Aquí es donde observan a los descriptores que dan respuesta del nivel resuelto de cada uno de los criterios y se dan cuenta de cómo fueron resueltos cada uno de ellos, tanto aciertos como errores en sus diferentes niveles ya que pueden ser representados de manera diferente según cada estudiante, dando lugar a tantas variables posibles como estudiantes haya, o tantas ideas cada estudiante tenga. En esta instancia los estudiantes desarrollan un esquema en el que se contemplan las distintas resoluciones tanto conceptuales como gráficas desde cada uno de los criterios. Así es como estos descriptores son los que los estudiantes analizan desde la sintáctica para averiguar como fueron resueltos, observando las diferentes formas de resolución, preguntándose acerca de las variables de respuestas a una misma incógnita.

En la última instancia, los estudiantes pueden trasladar la evaluación realizada de los trabajos de sus compañeros en las dos instancias anteriores a su propio trabajo, y de esta manera poder mirar por primera vez su trabajo desde otro lugar y poder autoevaluarse.

Los criterios dados en esta propuesta son pautas que ayudan a los estudiantes a discernir aciertos y errores

de las decisiones tomadas por cada uno de ellos en sus trabajos, y la observación realizada por ellos que surge del debate, los conduce a comprender que los distintos aciertos en cada uno de los trabajos implican resoluciones muy diferentes y a la vez adecuadas para el caso a resolver. Coincidentemente con esto Litwin (1998) sostiene: “Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas (...) y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber” (Litwin, 1998, p. 23). En la observación realizada por los estudiantes, estos arman posibles combinatorias de variables que responden de manera pertinente a la problemática, y construyen de esta manera las evidencias que dan respuesta al instrumento de evaluación. Así es como ellos mismos logran concluir que existen tantas resoluciones posibles acertadas como estudiantes existan. Esta apertura de resoluciones posibles, y la reflexión de su evaluación, tiene por objeto conducir a una instancia de claridad de conceptos en que la toma de decisiones para avanzar con los siguientes pasos de su trabajo surja de manera natural. Esto puede evitar que se encuentren perdidos en el habitual laberinto de las materias proyectuales en que buscan soluciones con la mirada sólo en sus propios errores.

Conclusiones

Se destaca que compartir con los estudiantes la construcción de criterios de evaluación permite en ellos, que reconozcan un valor frente al conocimiento. Respecto a esto Litwin (1998) asegura que esta es la manera de recuperar la evaluación como un nuevo lugar que posibilita la buena enseñanza.

La propuesta logra construir un instrumento democrático de enseñanza/aprendizaje en el que los estudiantes pueden evaluarse entre ellos y autoevaluarse. A partir de la guía de un docente que brinda pautas para poder diagnosticar situaciones, y en respuesta a estas situaciones observadas, los estudiantes encuentran caminos de resolución a problemáticas, pudiendo hacer tangible la diversidad de caminos posibles. Esto es posible, esencialmente por el trabajo colaborativo del que habla Bruner (1997), impulsor de la psicología cognitiva, en la paráfrasis de Litwin (1998): “Las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión acerca de cómo se llevaron a cabo” (Litwin, 1998, p. 21). La experiencia dada por el instrumento de evaluación provoca en los estudiantes, no sólo la reflexión acerca del tema en cuestión sino también la concientización del proceso mental, en este caso el pensamiento lateral que los lleva al objetivo final que es aprender a pensar en términos proyectuales.

Notas

¹ El pensamiento lateral es un término desarrollado por Edward De Bono que se enfoca en producir ideas creativas e innovadoras que estén fuera del patrón de pensamiento habitual y lo hace a través de la búsqueda de caminos alternativos a la resolución de problemas.

Referencias bibliográficas

- Litwin, E. (1998) “La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (p.12-23). Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). “La educación, puerta de la cultura.” Madrid: Visor. Citado en: Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. (1993). *Evaluación Educativa*. (p.75, 84). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: To learn to think about special design terms it is necessary to change in the habitual process of education / learning, which drives to an opening thought that licenses a creative process in which new situations are originated. It is the aim of this work to facilitate an instrument in order that the students could discover by themselves how this process is simultaneously they learn from an instance of evaluation. The instrument has the particularity of being collaborative between the members of a group, and expires when the students learn to look at their works in a conscious way to be able to self-evaluate. The dialectics proposed between this education/ learning, allows that the students should reach a level of such reflection that they could work in an independent way with only the guide of the teacher, without having the sensation of being lost and reaching to the sufficient maturity to look for his own solutions to the problematic ones.

Key words: evaluation – self-evaluation – diagnosis – instrument – collaboration – thought – exchange – guide – resolution – looks.

Resumo: Aprender a pensar em termos proyectuales requer de uma mudança no habitual processo de ensino/aprendizagem, o qual conduz a uma abertura de pensamento que de um processo criativo no que se originam novas situações. É o objetivo deste trabalho fornecer uma ferramenta para que os estudantes possam descobrir por si mesmos como é este processo, ao mesmo tempo que aprendem de uma instância de avaliação. O instrumento tem a peculiaridade de ser colaborativo entre os integrantes de um grupo, e cumpre com que os estudantes aprendam a olhar seus trabalhos de maneira consciente para avaliar-se. A dialéctica proposta entre este ensino/ aprendizagem, permite que os estudantes atinjam um nível de reflexão tal que possam trabalhar de maneira independente com tão só a guia do docente, sem que tenham a sensação de estar perdidos e atingindo a maturidade suficiente para procurar suas próprias soluções às problemáticas.

Palavras chave: avaliação – auto-avaliação – diagnóstico – instrumento – colaboração – projetiva – pensamento – intercâmbio – guia – resolução – olhar

(*) **Dolores Díaz Urbano**. Diseñadora Gráfica (U.B.A). Magíster en Dirección de Empresas (Universidad Torcuato Di Tella).

Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual en la Facultad de Diseño y Comunicación.

El debate evaluativo

Nicolás Ferrón (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: El debate puede transformarse como una herramienta pedagógica con la simple formulación de una pregunta motivadora e iniciadora de un proceso evaluativo sin ser una evaluación. La cual inicia un debate en el cual el estudiante pueda desarrollar los conceptos enseñados, asimismo se transformaría en crítica, la cual sería el elemento ideal para poder evaluar al estudiante. También se podría utilizar un esquema evaluativo para ayudar a la evaluación concreta.

Palabras clave: debate evaluativo – pensamiento crítico – investigación – desarrollo oral – supervisión docente – centralización de conceptos en grupo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 206]

Criticar

El pensamiento crítico es una actitud intelectual que se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente las opiniones o afirmaciones se acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. El pensamiento crítico se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

Por su parte, la evaluación es una etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje que puede identificarse como una herramienta capaz de ayudar al estudiante a transitar por determinadas instancias que le permitan acercarse a experimentar este pensamiento crítico, en lugar de situarlo o proponerle acciones de evaluación que podrían calificarse de tradicionales, sea un examen o un trabajo práctico.

Cuando se decide utilizar un método sorpresa para saber el nivel que los alumnos tienen en un curso, es muy fácil pensar en pedirles que saquen una hoja y que vuelquen su conocimiento en ese momento. Pero esta herramienta evaluativa puede generar un nerviosismo a los estudiantes que influya con suerte dispar en la resolución a los problemas propuestos.

Para eso, se puede utilizar otra herramienta que genere un debate moderado por el docente.

Esta herramienta consiste en proponer un tema de discusión, en el cual los estudiantes van a necesitar de la expresión oral. Esto puede bajar ansiedades típicas de las instancias evaluativas porque simplemente se lo si-

túa frente a la necesidad de opinar desde su punto de vista en base a lo aprendido en la cursada. Para esto, es necesario hacerles preguntas en un sentido motivador y con poca referencia a preguntas de examen en la cual el estudiante pueda sentirse evaluado, ya que este tipo de instancias consisten en saber qué ha aprendido en el aula, para que el docente pueda dar a conocer si sus recursos de enseñanza son eficaces o no. Esta herramienta no sólo puede ponerse en práctica en cualquier momento de la cursada, sino que también puede utilizarse en la fase diagnóstica, es decir, al inicio del ciclo colectivo. El docente puede hacer una pregunta simple, la cual carezca de contenido de información y como un detonador a un simple concepto, que parezca evidenciar un supuesto desconocimiento sobre un tema en particular y, por ende, tenga necesidad que los estudiantes se expresen con sus simples palabras o con un lenguaje más profesional.

En el entorno del diseño gráfico, los debates pueden ser dirigidos hacia un trabajo práctico en especial, de modo que aquella simple pregunta se acentúe hacia el reconocimiento visual. El rol moderador del docente mencionado consiste en convertir a esta herramienta desde una simple pregunta, hacia un debate ordenado. Como suele suceder que la crítica se implante como metodología, estas etapas pueden dar un esquema evaluativo al docente para ver qué tipo de aprendizaje han adquirido los estudiantes, ya que como se explicó anteriormente, la propuesta consiste en empezar con algo simple (una pregunta, un caso, o el disparador que eventualmente convenga) y generar una instancia de discusión áulica en la que los estudiantes puedan expresarse libremente, desinhibirse y desarrollar esos conceptos aprendidos objeto de la evaluación. Pero además, la intención de esta propuesta no se limita únicamente al tiempo de clase, sino también está orientada a que al retirarse del curso, las líneas de debate generadas en el aula los ayuden a reflexionar sobre el aprendizaje obtenido en