

Percepciones de Estudiantes Sobre la Evaluación del Pensamiento Proyectual en la Carrera de Diseño Gráfico

Estudiante: Ivana M. Venier

Legajo: 37051

Director/es: Mag. Ivana Garzaniti



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. En Educación

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, noviembre de 2025

Firma y aclaración del autor: Ivana M. Venier 

ÍNDICE

1. Resumen	5
2. Introducción	6
2.1 Delimitación del Objeto de estudio.....	6
2.2 Planteo del problema	7
2.3. Justificación	8
2.4. Objetivos	9
2.5 Hipótesis	10
2.6. Pregunta de investigación.....	10
3. Estado del Arte.....	11
4. Marco Teórico.....	18
4.1 El pensamiento proyectual: Antecedentes, definiciones y actualidad.....	18
4.2 El diseño gráfico y la formación proyectual	21
4.3 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	24
4.4 Evaluación en entornos proyectuales: Enfoques formativos, tensiones implícitas y relaciones con el pensamiento proyectual	27
4.5 El rol docente y el rol del estudiante en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	33

4.6 Aportes del enfoque latinoamericano a la enseñanza proyectual.....	38
5. Método	41
5.1 Diseño de estudio	41
5.2 Participantes.....	42
5.3 Muestra	42
5.4 Criterios de inclusión y exclusión.....	42
5.5 Instrumentos.....	43
5.6 Procedimiento.....	44
6. Resultados	46
7. Discusión.....	59
8. Conclusiones.....	66
8.1 Aportes y contribuciones de la investigación.....	66
9. Limitaciones de la investigación.....	69
10. Líneas de investigación futuras	71
11. Propuestas de intervención profesional	73
12. Referencias	75
13. Anexos	79

Percepciones de Estudiantes Sobre la Evaluación del Pensamiento Proyectual en la Carrera de Diseño Gráfico

Resumen

El pensamiento proyectual constituye una competencia fundamental en la formación de diseñadores gráficos, articulando reflexión, toma de decisiones, y creatividad en la resolución de problemas. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una propuesta didáctica que favorece su desarrollo al promover la autonomía y la reflexión crítica de los estudiantes (Caballero, N. N. 2023). Esta investigación explora y describe cómo perciben estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de un instituto de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la evaluación del pensamiento proyectual en un contexto educativo donde se implementan metodologías proyectuales. Se indaga sobre la vivencia del proceso evaluativo por parte del alumnado, especialmente en lo que respecta a la claridad de los criterios, la retroalimentación y la utilidad formativa (Altamirano-Galván, 2019; Alarcón Castro, 2021).

Metodológicamente se adopta un enfoque empírico, descriptivo y cuantitativo, utilizando encuestas estructuradas como instrumento de recolección de datos, aplicadas a estudiantes de distintos años de la carrera. Los resultados evidencian percepciones mayormente positivas sobre la transparencia de los criterios, la relevancia del feedback y la valoración del proceso por sobre el producto final, aunque también señalan tensiones en torno a la coherencia evaluativa y la participación estudiantil. Estos hallazgos permiten identificar aspectos fundamentales para fortalecer las prácticas de enseñanza y evaluación del pensamiento proyectual en entornos formativos centrados en proyectos.

Palabras clave: *Pensamiento Proyectual; Evaluación; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Diseño Gráfico; Percepción Estudiantil.*

Introducción

Delimitación del Objeto de estudio

Este trabajo se centra en una investigación descriptiva cuyo propósito principal es caracterizar la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de un instituto de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual implementa metodologías basadas en proyectos como parte de su propuesta pedagógica.

Se enfoca especialmente en los procesos de evaluación del pensamiento y las habilidades proyectuales, entendidas como aquellas vinculadas a la capacidad de idear, desarrollar y resolver problemas de manera creativa y estratégica dentro del campo del diseño. El análisis pretende comprender las percepciones de uno de los principales actores del proceso educativo: los estudiantes.

La población estudiada se delimita a estudiantes que cursan la carrera de Diseño Gráfico en dicha institución, ya que permite obtener una visión sobre sus experiencias evaluativas en este ámbito.

El presente trabajo no tiene por objetivo medir el rendimiento académico ni evaluar la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en términos generales, sino describir cómo es percibido el proceso evaluativo del pensamiento proyectual en contextos de enseñanza centrados en proyectos, a partir de la mirada de los estudiantes de la carrera. Se trata, por tanto, de una investigación de tipo empírico-descriptiva, con enfoque cuantitativo y transversal, orientada a la caracterización de percepciones a partir del uso de encuestas estructuradas.

En esta investigación se abordan las siguientes variables clave:

Percepción estudiantil: Se entiende como el conjunto de ideas, interpretaciones y valoraciones que los estudiantes construyen en relación con su experiencia educativa. En este caso, refiere a cómo los alumnos perciben y evalúan las prácticas docentes vinculadas a la evaluación del pensamiento proyectual en el marco de metodologías basadas en proyectos (Martínez, 2012; Camilloni, 2007).

Evaluación: Se concibe como un proceso sistemático y continuo de recogida y análisis de información relevante sobre el aprendizaje, con el objetivo de emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas. En el marco del ABP y del pensamiento proyectual, se prioriza la evaluación formativa, entendida como retroalimentación que orienta y potencia el desarrollo de habilidades complejas (Anijovich, 2017; Camilloni, 2007; Souto, 2012).

Pensamiento proyectual: Es una forma específica de pensamiento que articula creatividad, análisis crítico, reflexión, toma de decisiones y resolución estratégica de problemas. Se manifiesta en la capacidad de diseñar soluciones viables y fundamentadas dentro del campo del diseño gráfico (Dorst, 2011; Maldonado Reyes y Delgado Coellar, 2023).

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Se define como una metodología pedagógica centrada en la realización de proyectos significativos, mediante los cuales los estudiantes investigan, planifican, producen y presentan soluciones a problemáticas auténticas, promoviendo la autonomía, la colaboración y la interdisciplinariedad (Thomas, 2000; Apaza Canaza et al., 2022).

Planteo del problema

El pensamiento proyectual constituye una competencia central en la formación de diseñadores gráficos, ya que permite abordar problemas de diseño complejos desde una perspectiva creativa, estratégica y resolutiva. Esta habilidad, fundamental tanto en el ámbito

académico como profesional, se desarrolla y consolida mediante propuestas pedagógicas que integran la teoría con la práctica. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología didáctica eficaz para fomentar el pensamiento proyectual, al promover el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la resolución de problemas reales (Apaza Canaza et al., 2022; García Rotger y Farfán Morales, 2024).

Aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido ampliamente reconocido por sus beneficios en términos de aprendizaje activo y significativo, existe aún cierto vacío en relación con la forma en que los estudiantes perciben la evaluación del pensamiento proyectual en este tipo de propuestas metodológicas. La manera en que interpretan, comprenden y valoran las prácticas evaluativas puede incidir directamente en su experiencia formativa, su motivación y el desarrollo de sus competencias proyectuales.

El problema central de esta investigación radica, entonces, en la necesidad de describir cómo es percibida la evaluación del pensamiento proyectual por parte de estudiantes de una institución de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dentro de la formación en diseño gráfico. El análisis de estas percepciones puede aportar evidencia relevante para revisar y eventualmente ajustar las estrategias evaluativas a fin de fortalecer una enseñanza más coherente, reflexiva y centrada en el desarrollo de competencias proyectuales.

Justificación

El diseño gráfico, como disciplina proyectual, requiere de estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de habilidades complejas, entre ellas, el pensamiento proyectual. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aparece como una metodología que responde a estas demandas formativas, sin embargo, su potencial puede verse limitado si no se acompaña de prácticas evaluativas coherentes y significativas. Conocer cómo se percibe y experimenta la

evaluación del pensamiento proyectual desde el punto de vista estudiantil permitirá fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje además de optimizar el desarrollo profesional de los futuros diseñadores.

Al visibilizar la experiencia evaluativa desde la mirada estudiantil, esta investigación pretende contribuir a una revisión crítica de las prácticas evaluativas actuales, orientando mejoras que promuevan una formación más integral, reflexiva, transparente y contextualizada. De este modo, los resultados podrán ser de utilidad tanto para docentes y formadores en diseño, como para instituciones interesadas en innovar en sus propuestas didácticas.

La relevancia de este trabajo radica en su potencial para aportar claves concretas que fortalezcan la formación en diseño gráfico, promoviendo prácticas educativas más efectivas y centradas en el desarrollo de profesionales creativos y competentes (Altamirano-Galván, 2019). En particular, busca contribuir a la mejora de las prácticas evaluativas, entendidas como herramientas pedagógicas fundamentales para acompañar, retroalimentar y orientar el aprendizaje proyectual. Una evaluación más reflexiva, continua y contextualizada no sólo permite valorar los resultados, sino también enriquecer los procesos formativos y potenciar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017; Camilloni, 2007; Souto, 2012).

Objetivo general

Describir las percepciones de estudiantes de una institución de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la evaluación del pensamiento proyectual en entornos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) dentro de la formación en Diseño Gráfico.

Objetivos específicos

Identificar la manera en que los estudiantes experimentan las prácticas evaluativas del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Caracterizar cómo los estudiantes valoran las instancias de evaluación del pensamiento proyectual en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Hipótesis

En base a dichos objetivos, se desprenden las siguientes hipótesis:

H1: Los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico perciben las prácticas evaluativas del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramientas formativas útiles, aunque presentan dudas respecto de la claridad de los criterios y de la coherencia del proceso evaluativo.

H1.1: La mayoría de los estudiantes valora positivamente las instancias de retroalimentación docente durante el desarrollo del pensamiento proyectual.

H1.2: Una proporción significativa de estudiantes percibe que no siempre se explicitan con claridad los criterios de evaluación aplicados en el marco del ABP.

H1.3: Los estudiantes reconocen que el proceso de corrección colectiva en clase puede ser una instancia formativa valiosa, siempre que se contextualice pedagógicamente.

Pregunta de investigación

¿Cómo perciben los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de una institución de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)?

Estado del arte

Durante los últimos años, el pensamiento proyectual ha sido abordado desde diversas perspectivas dentro del campo del diseño gráfico, especialmente en relación con la formación de estudiantes en carreras creativas. Este tipo de pensamiento, caracterizado por su capacidad para integrar creatividad, análisis, exploración y resolución de problemas, es considerado una competencia fundamental en el diseño gráfico (Caballero, 2023). Sin embargo, su enseñanza y evaluación continúan siendo objeto de debate, en particular en contextos educativos que adoptan metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En Argentina, el estudio de Luft, Espíndola, Fangano y Jiménez Morales (2024), desarrollado en una institución de nivel terciario de gestión privada de la provincia de Misiones, tuvo como objetivo principal analizar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con usuarios reales en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera Técnico Superior en Diseño Gráfico. Se trató de un estudio empírico de tipo cualitativo, con una metodología basada en la observación y el análisis documental, y una muestra compuesta por estudiantes de dicha carrera. Se utilizaron como instrumentos la recolección de producciones estudiantiles, entrevistas y registros de seguimiento. Entre los principales resultados, se destaca un aumento en la motivación, la autonomía, la capacidad de análisis crítico y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Aunque el estudio no se refiere explícitamente al pensamiento proyectual, las habilidades desarrolladas están estrechamente vinculadas a esta competencia clave del diseño.

También en el contexto argentino, el trabajo de Rodríguez (2024), desarrollado desde la Universidad de Palermo, tuvo como objetivo analizar las prácticas de evaluación en carreras proyectuales en instituciones privadas. Se trató de un estudio cualitativo basado en entrevistas a docentes y análisis documental de trabajos finales. Los resultados evidencian que una

evaluación eficaz debe contemplar tanto el producto final como los procesos de creación, toma de decisiones y resolución de problemas. Sin embargo, se señala que en muchos casos la evaluación se centra excesivamente en el producto terminado, desatendiendo el desarrollo del pensamiento proyectual durante el proceso.

El estudio de López y Ramírez (2023), publicado en la *Revista de Investigación en Diseño de la Universidad de Palermo*, tuvo como objetivo analizar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el aprendizaje y la motivación de estudiantes de diseño gráfico de nivel superior en Argentina. Se trató de un estudio de enfoque mixto, con una muestra compuesta por estudiantes avanzados. Se utilizaron encuestas y entrevistas como instrumentos. Los resultados evidencian una mayor comprensión de los contenidos y motivación por parte de los estudiantes cuando trabajan por proyectos, aunque también advierten la necesidad de criterios de evaluación más claros y coherentes con los objetivos del proyecto.

A su vez, el documento institucional elaborado por Forno (2023) desde la Universidad Abierta Interamericana (UAI) sintetiza cinco claves para repensar la evaluación en la educación superior. Se trata de un documento cualitativo-descriptivo basado en experiencias docentes sistematizadas. Entre sus aportes destaca la importancia de considerar el proceso como parte de la evaluación, incluir instancias de reflexión y metacognición, y utilizar la evaluación como una herramienta para el aprendizaje y la mejora continua, más allá de la calificación.

Desde el modelo pedagógico de la Universidad de Flores (UFLO), Grinsztajn, Peralta, Gómez Zeliz, De Vega y Garzaniti (2022) sistematizan cinco claves para repensar la evaluación en la universidad. El documento enfatiza la necesidad de comprender la evaluación como una práctica dialógica, situada y continua, que favorezca la autorregulación y la toma de decisiones pedagógicas informadas. Entre sus ejes centrales se destacan: La función formativa de la

evaluación, la necesidad de criterios compartidos, el fomento de la metacognición, la participación activa del estudiante y la coherencia entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. Estas ideas no solo coinciden con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sino que aportan herramientas concretas para fortalecer las prácticas evaluativas en contextos proyectuales, donde el seguimiento del proceso resulta tan relevante como el producto final.

También en Argentina, Rodríguez (2024), en otro de sus estudios desarrollados en el marco de la Universidad de Palermo, analizó la evaluación de competencias proyectuales en carreras creativas a partir de entrevistas a docentes y estudiantes. Se trató de un estudio cualitativo con enfoque exploratorio. Su análisis revela tensiones entre las intenciones pedagógicas de los docentes y la vivencia estudiantil del proceso evaluativo. En muchos casos, los estudiantes perciben que los criterios de evaluación no reflejan el proceso de diseño que atraviesan.

Desde un abordaje más regional, el artículo de Ramírez, Reyes y Romero (2021), desde la Universidad Autónoma de Baja California, México, tuvo como objetivo explorar las percepciones de estudiantes avanzados de diseño gráfico respecto a la retroalimentación docente en proyectos de aula. Se trató de un estudio cualitativo con una muestra de 32 estudiantes, utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento. Los resultados muestran que los estudiantes valoran más la retroalimentación formativa (durante el proceso) que la sumativa (final), señalando que esta última suele estar desconectada de los objetivos iniciales del proyecto.

En una línea similar, el estudio de Altamirano-Galván (2019), desarrollado en una institución de educación superior en México, tuvo como objetivo evaluar la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en carreras de comunicación visual. Se trató de una investigación con enfoque mixto, utilizando encuestas y entrevistas a estudiantes de niveles

intermedios y avanzados. La autora concluye que el éxito del ABP depende en gran medida de la claridad de las consignas, la coherencia de los criterios de evaluación y la posibilidad de revisión durante el proceso. Estos elementos son fundamentales para que los estudiantes puedan desarrollar efectivamente competencias proyectuales.

Desde Perú, García Rotger y Farfán Morales (2024), en el marco del modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), analizaron el enfoque proyectual como herramienta para planificar experiencias docentes significativas en entornos virtuales y semipresenciales. Se trató de un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, basado en entrevistas a docentes de diseño y análisis de experiencias pedagógicas institucionales. Los resultados muestran cómo el enfoque proyectual favorece la construcción de sentido y la apropiación del aprendizaje, incluso en contextos híbridos.

Por su parte, Maldonado Reyes y Delgado Coellar (2023), desde instituciones universitarias de Colombia y Venezuela, compilaron un volumen de estudios de caso cuyo objetivo fue analizar la relación entre estética, creatividad y pensamiento proyectual en contextos educativos universitarios. El libro incluye investigaciones cualitativas desarrolladas en diversas carreras de diseño y artes, con foco en la implementación de proyectos integradores y estrategias de evaluación del proceso. Entre las principales conclusiones, se destaca que los procesos formativos que fomentan la autonomía, la reflexión y la toma de decisiones fortalecen significativamente el pensamiento proyectual.

El estudio de Apaza Canaza, Caveró Pacheco y Travieso Valdés (2022), desarrollado en el contexto universitario de Cuba, tuvo como objetivo analizar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación integral de los estudiantes. Fue un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, con una muestra de 120 estudiantes universitarios. Se utilizaron encuestas estructuradas como instrumento. Entre sus principales hallazgos, los autores

señalan mejoras en la autonomía, motivación y pensamiento crítico de los estudiantes, aunque no se aborda de forma específica el pensamiento proyectual.

Una revisión sistemática realizada por Navarrete-Artime y Belver Domínguez (2022) en España tuvo como objetivo analizar el impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias proyectuales en el contexto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en educación superior. El estudio, de tipo cualitativo, consistió en el análisis de 26 investigaciones previas publicadas entre 2010 y 2020, seleccionadas mediante criterios de inclusión y calidad metodológica. Entre los principales hallazgos, se destaca que los estudiantes valoran positivamente el ABP cuando las consignas y criterios de evaluación son claros, existe retroalimentación frecuente, y se promueve la participación activa mediante la coevaluación y la autoevaluación. Los autores concluyen que estas prácticas evaluativas favorecen la reflexión crítica, la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo integral del pensamiento proyectual.

En definitiva, la literatura reciente coincide en que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye un enfoque valioso para promover el pensamiento proyectual en estudiantes de diseño gráfico. Sin embargo, también deja en evidencia diversos desafíos vinculados a su evaluación: La falta de criterios claros, la centralidad en el producto final, la escasa participación de los estudiantes en el proceso evaluativo y la desconexión entre las intenciones docentes y las experiencias estudiantiles. Estos aspectos refuerzan la relevancia de investigaciones que analicen la percepción de los distintos actores sobre la evaluación del pensamiento proyectual, en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el fin de generar propuestas que contribuyan a una enseñanza más coherente, significativa y centrada en el desarrollo profesional.

Una dimensión que comienza a cobrar creciente atención en las investigaciones recientes es la percepción estudiantil sobre las prácticas evaluativas en contextos proyectuales.

Navarrete-Artime y Belver Domínguez (2022), por ejemplo, hallaron que muchos estudiantes perciben la retroalimentación docente como ambigua o excesivamente centrada en aspectos técnicos o formales del producto final, lo cual puede debilitar el carácter formativo de la evaluación. Estas tensiones, recurrentes en la literatura sobre enseñanza proyectual, evidencian la necesidad de seguir profundizando en la mirada del alumnado como fuente valiosa de información para mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En esta misma línea, diversos estudios advierten que los estudiantes muchas veces perciben las prácticas evaluativas como arbitrarias o influenciadas por factores subjetivos, como el estado de ánimo del docente o sus afinidades personales. Navarrete-Artime y Belver Domínguez (2022) hallaron que, aunque los docentes afirman brindar devoluciones formativas, los estudiantes las interpretan frecuentemente como ambiguas o injustas. Estas percepciones pueden ser mitigadas mediante herramientas como las rúbricas, que aportan claridad y transparencia al proceso. Rodríguez (2024) y Forno (2023) coinciden en señalar que la explicitación de criterios, la autoevaluación y la coevaluación fortalecen la equidad y el sentido formativo de la evaluación, alineándose con los objetivos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y con las competencias propias del pensamiento proyectual.

Por lo tanto, implementar herramientas de evaluación transparentes, como las rúbricas, así como promover instancias de diálogo evaluativo, autoevaluación y coevaluación, no solo puede mejorar la percepción de justicia en el proceso, sino también potenciar el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento proyectual. La incorporación de criterios claros y compartidos entre docentes y estudiantes resulta fundamental para reducir las tensiones entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se evalúa. Esta perspectiva no solo refuerza el carácter formativo de la evaluación, sino que también contribuye a consolidar entornos de enseñanza-aprendizaje más reflexivos, colaborativos y alineados con los principios del

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). De este modo, el presente estudio se propone aportar evidencia sobre estas dinámicas evaluativas desde la mirada de los estudiantes, describiendo sus percepciones acerca del proceso de evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Marco teórico

El pensamiento proyectual: Antecedentes, definiciones y actualidad

El pensamiento proyectual, variable central en esta investigación, es un concepto clave en el campo del diseño y, particularmente, en el diseño gráfico como disciplina formativa y profesional. Se entiende como una forma específica de pensamiento que combina intuición, creatividad, análisis crítico, lógica y acción estratégica para resolver problemas complejos, abiertos y contextuales (Dorst, 2011). Su estudio, comprensión y enseñanza fueron objeto de reflexión tanto desde la pedagogía como desde el campo del diseño y la arquitectura.

Desde una perspectiva histórica, es posible rastrear los orígenes del pensamiento proyectual en la tradición moderna del diseño y la arquitectura, con escuelas como la Bauhaus o el Ulm Institut für Gestaltung, que introdujeron una lógica proyectual como eje principal de la formación. Sin embargo, su formulación conceptual más amplia como una forma específica de pensamiento aparece con mayor claridad en autores como Nigel Cross (2006), quien identifica el “*designerly way of knowing*” como una manera distinta de conocer y resolver problemas del pensamiento científico o artístico. El pensamiento proyectual se define allí como una forma de pensar orientada a la acción, basada en la generación de soluciones posibles, en la anticipación, la representación y la validación progresiva de ideas.

Este modo de pensar implica, según Dorst (2011), imaginar lo que aún no existe y trabajar con restricciones contextuales para crear propuestas significativas. Supone, además, un tránsito continuo entre la intuición y la lógica, entre la divergencia y la convergencia, en un proceso iterativo que va del problema al proyecto.

En el ámbito latinoamericano, Maldonado Reyes y Delgado Coellar (2023) definen el pensamiento proyectual como una capacidad central en las carreras de diseño, que implica no

solo habilidades técnicas o creativas, sino también la posibilidad de pensar críticamente el entorno, el contexto y las necesidades del otro. Para dichas autoras, el pensamiento proyectual no puede separarse de su dimensión ética y social, ya que todo proyecto de diseño está situado en un entramado de significaciones culturales y relaciones de poder.

Por su parte, Rodríguez (2024) sostiene que el pensamiento proyectual no es únicamente una competencia instrumental, sino que también constituye una forma de relación con el conocimiento y con el mundo. A través del proyecto, el estudiante de diseño no solo resuelve problemas, sino que se posiciona frente a ellos, interpreta necesidades y construye sentido. En esta línea, la enseñanza del pensamiento proyectual requiere no solo técnicas de resolución, sino también marcos pedagógicos que favorezcan la reflexión, la crítica y la apropiación del proceso.

En la formación académica en diseño gráfico, el pensamiento proyectual se materializa en proyectos integradores que combinan investigación, ideación, bocetado, desarrollo y presentación. Estos procesos requieren del estudiante una constante toma de decisiones, capacidad de justificar elecciones, apertura a la crítica y disposición para revisar sus propias ideas. En este sentido, la evaluación del pensamiento proyectual, segunda variable que estructura esta investigación, implica necesariamente considerar no solo el resultado final (la pieza gráfica), sino también los caminos recorridos, las decisiones tomadas y los aprendizajes reflexivos construidos en el trayecto, es decir el proceso.

El vínculo entre pensamiento proyectual y metodología proyectual también fue abordado por Alarcón Castro (2021), quien propone pensar el diseño como una práctica pedagógica, especialmente en entornos escolares no universitarios. La autora sostiene que el pensamiento proyectual puede desarrollarse desde edades tempranas como una herramienta para abordar problemas complejos de manera creativa, con sentido y con criterios de responsabilidad social.

Desde una perspectiva pedagógica más amplia, el pensamiento proyectual dialoga con enfoques educativos como el propuesto por Paulo Freire. Si bien el autor no utiliza el término explícito, su idea de una pedagogía crítica, dialógica y situada, donde el estudiante se convierte en sujeto activo de la transformación de su realidad, comparte fundamentos con el pensamiento proyectual. Para Freire (1970), aprender es un acto de creación y de lectura crítica del mundo. Proyectar, en este sentido, es imaginar futuros posibles y asumir el compromiso de transformarlos.

El pensamiento proyectual también fue vinculado a la pedagogía del proyecto, una corriente que se origina en el trabajo de William Kilpatrick (1918) y que propone el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de la realización de proyectos. Kilpatrick, discípulo de John Dewey, sostenía que el aprendizaje debía surgir de intereses propios de los estudiantes y expresarse en actividades integradoras, útiles y auténticas. Esta concepción anticipa muchos de los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde el pensamiento proyectual es la competencia transversal por excelencia.

El trabajo por proyectos permite que los estudiantes desarrollen su pensamiento proyectual de manera situada, procesual y colaborativa. Según Anijovich (2017), en estos contextos cobra sentido una evaluación formativa que no solo califique el producto, sino que acompañe el proceso, promueva la metacognición y valore la toma de decisiones reflexivas. Evaluar pensamiento proyectual implica, entonces, reconocer la complejidad del hacer proyectual, con sus incertidumbres, exploraciones y bifurcaciones.

Cabe mencionar también que el pensamiento proyectual no se limita al campo del diseño gráfico. Es aplicable en arquitectura, ingeniería, urbanismo, diseño industrial, diseño de interacción y hasta en áreas no disciplinares, como la educación, la gestión y la innovación social. Sin embargo, en la enseñanza del diseño gráfico, su presencia es constitutiva y

estructural, ya que la formación de un diseñador implica no solo aprender a comunicar visualmente, sino a resolver problemas de comunicación con criterio, creatividad y responsabilidad.

Por lo dicho, el pensamiento proyectual es una forma de pensamiento situada entre la acción y la reflexión, entre lo creativo y lo analítico. Su enseñanza requiere condiciones pedagógicas específicas, tiempo, acompañamiento y criterios de evaluación acordes. Su evaluación, a su vez, plantea desafíos particulares, ya que involucra aspectos objetivos (producto, funcionalidad) y subjetivos (proceso, decisiones, justificaciones, evolución), lo cual exige estrategias evaluativas complejas, formativas y transparentes.

El diseño gráfico y la formación proyectual

La formación en diseño gráfico está históricamente ligada a un modo particular de comprender la práctica proyectual, en la que el hacer y el pensar se articulan en un proceso creativo que integra exploración, análisis, ideación, toma de decisiones y resolución de problemas visuales y comunicacionales. Esta manera de aprender haciendo encuentra sus raíces en las escuelas de diseño de inicios del siglo XX, como la Bauhaus, donde la experiencia práctica y el desarrollo de un pensamiento autónomo fueron pilares fundamentales para la enseñanza artística y proyectual.

En el contexto actual, la enseñanza del diseño gráfico en instituciones de nivel superior combina contenidos teóricos y prácticos con una fuerte presencia de instancias de taller. Estas instancias no solo permiten la producción de piezas gráficas, sino también la experimentación, el ensayo y el error como parte constitutiva del aprendizaje. En este sentido, el pensamiento proyectual no es un conocimiento aislado, sino una forma de pensar estructural en el campo del diseño, que da forma y sentido a las distintas decisiones que se toman durante el proceso (Rodríguez, 2024).

Este tipo de pensamiento, al que algunos autores denominan “modo de pensar proyectual” o “*design thinking*” (Cross, 2006; Dorst, 2011), implica una disposición a combinar intuición, análisis, creatividad y sistematicidad en la resolución de problemas complejos, que no tienen una única respuesta correcta. En diseño gráfico, este proceso se despliega a través de fases como la investigación contextual, la definición del problema, la generación de ideas, el prototipado y la evaluación. Por este motivo, el pensamiento proyectual no puede dissociarse de su enseñanza: Forma parte del entramado que da sentido a la formación en diseño.

La educación proyectual, entonces, requiere de dispositivos pedagógicos que favorezcan la autonomía, la toma de decisiones, la reflexión crítica y la posibilidad de revisar constantemente las propias elecciones en función del objetivo comunicacional. Esto supone comprender que el diseño no se enseña solamente como un conjunto de técnicas o herramientas, sino como una forma de pensamiento situada que permite abordar problemas abiertos y cambiantes (Rodríguez, 2024; Maldonado Reyes y Delgado Coellar, 2023).

Además, como señala Alarcón Castro (2021), la enseñanza del diseño debe considerar los contextos culturales, sociales y territoriales en los que se inserta. En su estudio sobre metodologías proyectuales aplicadas a la educación primaria rural en Chile, la autora muestra cómo es posible adaptar los procesos de diseño a realidades específicas, haciendo del pensamiento proyectual una herramienta educativa inclusiva y transformadora. Esta perspectiva también resuena en los aportes de Freire (1970), quien plantea que el conocimiento no debe ser transmitido como algo acabado, sino construido de manera colectiva y significativa, a partir de la experiencia concreta de los sujetos.

Luft, Espíndola, Fangano y Jiménez Morales (2024), destacan que la enseñanza basada en proyectos reales permite a los estudiantes desarrollar habilidades proyectuales en relación directa con el mundo profesional. La investigación muestra que trabajar con usuarios

reales fortalece el sentido del diseño como práctica situada y potencia el compromiso del estudiantado con su propio proceso de aprendizaje.

También, Caballero (2023) sostiene que la integración de competencias disciplinares en los programas académicos de diseño gráfico debe estar orientada a fortalecer el pensamiento proyectual. Desde esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de articular contenidos conceptuales, metodológicos y procedimentales a través de proyectos que inviten al estudiante a tomar decisiones con criterios propios.

Por otro lado, en su análisis de la formación proyectual en carreras creativas, Rodríguez (2024) advierte sobre ciertas tensiones que persisten en los enfoques educativos actuales. Por ejemplo, la tendencia a priorizar el producto final por sobre el proceso, o la dificultad para construir criterios de evaluación compartidos entre docentes y estudiantes. Estas tensiones impactan directamente en la vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, en la consolidación del pensamiento proyectual como una competencia estructurante.

Como sintetiza García Rotger y Farfán Morales (2024), la enseñanza del diseño requiere de entornos pedagógicos que promuevan experiencias significativas, tanto en modalidad presencial como virtual. A partir de su implementación de cursos semipresenciales en la Pontificia Universidad Católica del Perú, concluyen que el enfoque proyectual permite a los estudiantes apropiarse activamente del conocimiento y construir sentido a través de experiencias integradoras.

En suma, la formación en diseño gráfico no puede entenderse sin una pedagogía proyectual que promueva la reflexión, la autonomía y el vínculo entre teoría y práctica. La centralidad del pensamiento proyectual en este campo exige una revisión constante de los métodos de enseñanza y, especialmente, de las prácticas evaluativas, para que estas logren captar la riqueza del proceso y no se limiten a calificar únicamente los resultados. En este

marco, la incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aparece como una oportunidad para fortalecer estas prácticas desde una lógica dialógica, situada y formativa.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tercer componente clave del marco de esta investigación, es una metodología didáctica que promueve la construcción activa del conocimiento a través de la realización de proyectos significativos, situando al estudiante como protagonista de su formación frente a situaciones reales o simuladas que requieren indagación, resolución de problemas y toma de decisiones (Thomas, 2000; Apaza Canaza et. al 2022).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no es una innovación reciente, sino que tiene sus raíces en las teorías pedagógicas del siglo XX, particularmente en el pensamiento de John Dewey (1859–1952) y William Heard Kilpatrick (1871–1965). Dewey, uno de los principales referentes del movimiento de la Escuela Nueva, propuso una educación centrada en la experiencia, la actividad y el interés del estudiante. Para el autor, el aprendizaje debía estar vinculado con la vida real, y el conocimiento debía construirse a partir de la interacción entre el sujeto y su entorno (Dewey, 1938). Kilpatrick, discípulo de Dewey, fue quien sistematizó y popularizó el “método de proyectos”, que consistía en diseñar propuestas educativas a partir de actividades significativas para el estudiante, con objetivos claros y resultados tangibles (Kilpatrick, 1918).

Desde entonces, dicho enfoque fue retomado y adaptado por diferentes corrientes pedagógicas, integrándose a propuestas educativas contemporáneas que buscan superar el modelo tradicional de transmisión unidireccional del conocimiento. Entre los fundamentos que sostienen al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se destacan el constructivismo, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), y la

pedagogía crítica (Freire, 1970), los cuales comparten la idea de que el conocimiento se construye activamente, en contexto, y con sentido para quien aprende.

En términos generales, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se estructura en torno a una problemática o desafío relevante, que debe ser tratado mediante un proceso de investigación, planificación, producción y presentación de un producto o pieza final. Este proceso requiere que los estudiantes apliquen conocimientos de diferentes áreas, desarrollen habilidades comunicativas, colaborativas y metacognitivas, y asuman un rol activo en su formación (Thomas, 2000).

En términos de autores como Thomas (2000); Anijovich y Cappelletti (2017) y Apaza Canaza et al. (2022) entre las características principales del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se encuentran:

- La centralidad del estudiante como sujeto activo en el aprendizaje.
- El trabajo colaborativo como forma de construcción conjunta del conocimiento.
- La interdisciplinariedad como condición para tratar problemas complejos.
- La evaluación continua, formativa y procesual.
- La elaboración de un producto o pieza final que sintetice el aprendizaje y tenga proyección en la realidad.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se implementa de diferentes maneras según el nivel educativo y el campo disciplinar, pero en todos los casos comparte una estructura de base que promueve el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas auténticos y la vinculación entre la teoría y la práctica. Esta metodología demostró ser particularmente efectiva en carreras proyectuales como el diseño gráfico, ya que se articula de forma natural con la lógica del hacer, del pensar creativamente y de resolver visualmente.

En el campo del diseño, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) potencia el desarrollo del pensamiento proyectual, entendido como una competencia que articula exploración, análisis crítico, generación de ideas y evaluación constante. Según Apaza Canaza, Cavero Pacheco y Travieso Valdés (2022), el ABP favorece el desarrollo de competencias como la autonomía, la capacidad de análisis, la reflexión y la motivación de los estudiantes. A su vez, estudios como los de Ramírez, Reyes y Romero (2021) confirman que el éxito del ABP depende en gran medida de la claridad de las consignas, la coherencia de los criterios evaluativos y la posibilidad de revisión durante el proceso.

Como señalan Luft, Espíndola, Fangano y Jiménez Morales (2024), la implementación de proyectos con usuarios reales permite que los estudiantes se enfrenten a problemas genuinos y desarrollen habilidades proyectuales desde una lógica situada. Esta experiencia concreta fortalece la apropiación del aprendizaje y el compromiso con la formación profesional.

A nivel latinoamericano, el estudio de Alarcón Castro (2021) en escuelas rurales de Chile destaca cómo la adaptación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a contextos específicos favorece la inclusión, la creatividad y la resolución de problemas vinculados al entorno de los estudiantes. Esto reafirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no es una receta única, sino una metodología flexible que puede contextualizarse en distintas realidades educativas.

El ABP también requiere de un rol docente particular: Lejos de la figura tradicional del transmisor de contenidos, el profesor en contextos de ABP se debe convertir en guía, mediador y facilitador del aprendizaje. Este cambio de rol implica una transformación profunda en las prácticas pedagógicas y en las formas de evaluar. Tal como proponen Grinsztajn et al. (2022), la evaluación en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) debe ser entendida como una herramienta de aprendizaje, situada, dialógica y coherente con los procesos desarrollados.

Esto incluye la participación activa del estudiante, la construcción de criterios compartidos y la promoción de la autorregulación y la metacognición.

Por tanto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye el contexto metodológico dentro del cual esta investigación analiza la percepción estudiantil sobre la evaluación del pensamiento proyectual, al articular procesos de pensamiento proyectual con estrategias de enseñanza centradas en la experiencia, la participación y la construcción activa del conocimiento. Su implementación, sin embargo, plantea desafíos importantes, especialmente en lo referido a la evaluación, que debe acompañar y valorar tanto el proceso como el producto final, en coherencia con los objetivos formativos y con la complejidad del campo proyectual.

Evaluación en entornos proyectuales: Enfoques formativos, tensiones implícitas y relaciones con el pensamiento proyectual

La evaluación en la educación fue atravesando transformaciones profundas a lo largo del tiempo. Desde su concepción inicial como herramienta de control y clasificación, hasta su reconceptualización como práctica reflexiva y formativa, fue objeto de debate y resignificación por parte de numerosos teóricos y pedagogos. En el marco de las disciplinas proyectuales, como el diseño gráfico, la evaluación adquiere particular relevancia, ya que se vincula estrechamente con procesos creativos, interpretativos y subjetivos, que difícilmente pueden ser reducidos a parámetros estandarizados.

Históricamente, la evaluación escolar se constituyó como parte del modelo educativo tradicional y bancario según Freire (1970), centrado en la transmisión de contenidos y la medición de resultados a través de pruebas estandarizadas. Este modelo se sostiene en una lógica de reproducción de saberes y de jerarquización del alumnado, que responde más a una racionalidad técnica que pedagógica. Ralph Tyler, uno de los primeros en sistematizar el diseño

curricular, ya en los años 40 propuso que la evaluación debía estar al servicio de los objetivos educativos, sugiriendo una relación estrecha entre planificación, enseñanza y evaluación (Tyler, 1949). Sin embargo, su enfoque también fue criticado por limitar la evaluación a la comprobación de objetivos previamente establecidos, sin considerar el dinamismo del proceso educativo ni la diversidad de trayectorias de los estudiantes.

En oposición a esta mirada, diversos autores y corrientes pedagógicas comenzaron a pensar la evaluación como parte integral del aprendizaje, no solo como su resultado. María Teresa Sirvent (2006), Marta Souto (2007) y Alicia Camilloni (1999), referentes fundamentales en el ámbito latinoamericano, señalaron la necesidad de abandonar una visión punitiva o sancionadora de la evaluación, y de avanzar hacia formas más dialógicas, comprensivas y procesuales. Camilloni (1999) propuso entender la evaluación como un juicio de valor contextualizado, que requiere información suficiente, pertinente y confiable para tomar decisiones pedagógicas. Souto, por su parte, resalta la dimensión política de la evaluación, y advierte que toda práctica evaluativa expresa una determinada concepción de enseñanza, de aprendizaje y de sujeto. Desde esta perspectiva, evaluar es también posicionarse frente al otro, asumir una responsabilidad ética, y sostener un vínculo pedagógico con el estudiante.

En el campo específico de las disciplinas proyectuales, como el diseño gráfico, la evaluación presenta características particulares. A diferencia de otras áreas del conocimiento más fácilmente medibles, las carreras proyectuales implican procesos creativos, iterativos y muchas veces subjetivos, en los que el desarrollo del pensamiento proyectual, como capacidad de idear, visualizar, planificar y resolver problemas complejos, resulta central. Por eso, la evaluación en estos contextos debe trascender la calificación del producto final, y considerar también el proceso, la toma de decisiones, las justificaciones conceptuales, el manejo de herramientas, y la evolución del estudiante a lo largo del proyecto.

En este sentido, la noción de evaluación formativa, introducida por Scriven (1967) y desarrollada por autores como Bloom (1971), Stufflebeam (2007) y posteriormente Anijovich (2017), resulta especialmente pertinente. La evaluación formativa se concibe como un proceso continuo que busca acompañar, retroalimentar y mejorar el aprendizaje en marcha. Según Anijovich y Cappelletti (2017), evaluar de manera formativa en la educación superior implica construir criterios de evaluación con los estudiantes, ofrecer instancias de autoevaluación y coevaluación, y generar una retroalimentación oportuna y significativa que permita revisar y enriquecer las propias producciones. Esto es particularmente valioso en las disciplinas proyectuales, donde el hacer está atravesado por la reflexión constante, la toma de decisiones creativa y la comunicación visual de ideas.

La noción de andamiaje, introducida por Bruner (1978) a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), resulta especialmente pertinente al analizar el rol docente en entornos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este concepto se refiere a las ayudas temporales que un docente proporciona para que el estudiante pueda realizar tareas que, inicialmente, no podría hacer por sí solo. El andamiaje se ajusta a la zona de desarrollo próximo del estudiante y se retira progresivamente a medida que adquiere mayor autonomía.

En el pensamiento proyectual, el docente no sólo acompaña desde la técnica o el contenido, sino que media cognitivamente el proceso: Plantea preguntas, organiza ideas, habilita hipótesis, problematiza, anticipa dificultades. Tal como señala Anijovich (2017), estas intervenciones no deben ser permanentes ni directivas, sino calibradas según las necesidades del momento del proceso. El andamiaje pedagógico es, en este sentido, una forma de retroalimentación continua que promueve la autorregulación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas.

Incluir este marco teórico permite profundizar el análisis sobre el seguimiento continuo que requiere el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y vincularlo con prácticas concretas de acompañamiento que resignifican la evaluación como proceso formativo.

A su vez, en ABP, la subjetividad adquiere un peso específico. No solo por la carga expresiva del trabajo proyectual, sino porque la evaluación puede impactar profundamente en la autopercepción del estudiante. Rousseau (1762), en su obra *Emilio*, ya advertía sobre los riesgos de una educación que desconozca los tiempos, las emociones y los intereses del sujeto. Esta perspectiva fue retomada y ampliada por autores como Freire (1970), quien propuso una pedagogía que considere la subjetividad y la historia de cada estudiante como punto de partida para el aprendizaje significativo. Evaluar, entonces, no puede ser una práctica neutra ni mecánica, sino que debe estar anclada en el diálogo, en la confianza y en el reconocimiento de las trayectorias individuales.

Otro aspecto relevante en los entornos proyectuales es la evaluación colectiva y participativa. La posibilidad de incorporar dispositivos de coevaluación (entre pares) y autoevaluación permite distribuir la responsabilidad del juicio, ampliar las miradas y construir aprendizajes más colaborativos. En este punto, autores como Anijovich (2017) y Córdoba (2000) coinciden en señalar que las prácticas evaluativas deben habilitar la reflexión crítica, la metacognición y la toma de decisiones informadas por parte del estudiante. Evaluar no es simplemente constatar un resultado, sino promover una experiencia formativa que fortalezca la autonomía y el compromiso con el proceso.

Uno de los aspectos menos visibles, pero profundamente influyentes en los procesos de enseñanza y evaluación, es lo que Gimeno Sacristán (2008) denomina el currículum como texto de la experiencia. Esta idea permite comprender que, más allá de lo prescripto en los diseños curriculares, existen múltiples dimensiones que configuran lo que realmente se enseña

y aprende en las instituciones. En este marco, el currículum oculto remite a aquellas normas, valores, jerarquías y expectativas que no están explicitadas en los documentos oficiales, pero que se transmiten de manera tácita y cotidiana en las prácticas pedagógicas, a través de gestos, decisiones, evaluaciones y omisiones.

Tal como plantea Palamidessi y Gvirtz (2006), el currículum se construye en el entretejido de la cultura escolar, en la interacción entre docentes, estudiantes e instituciones. En este entramado, la cultura docente, con sus tradiciones, creencias y saberes prácticos, ejerce una fuerte influencia en las decisiones pedagógicas, muchas veces sin que estas sean objeto de reflexión consciente. El currículum oculto se manifiesta entonces cuando, por ejemplo, se valoran ciertas formas de participación por sobre otras, cuando se impone un estilo de enseñanza implícito o cuando los criterios de evaluación no son comunicados ni consensuados con claridad.

En el ámbito del diseño gráfico y otras disciplinas proyectuales, estas manifestaciones pueden incluir preferencias estilísticas no verbalizadas por parte del docente, juicios de valor sobre lo “correcto” o lo “creativo”, o formas de retroalimentación que favorecen ciertos lenguajes visuales o formas de pensar el proyecto por encima de otras. Esta dimensión no explicitada puede provocar que los estudiantes perciban la evaluación como arbitraria o injusta, especialmente en contextos donde se trabaja desde metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en las que se espera autonomía y exploración, pero al mismo tiempo se sancionan ciertos caminos creativos sin que haya claridad sobre los motivos.

Gimeno Sacristán (2014) insiste en que el currículum, como proyecto cultural, selecciona y excluye contenidos en función de decisiones históricas, ideológicas y políticas. Lo que no se dice, lo que no se enseña, lo que se invisibiliza en el aula también forma parte de ese proyecto. Por eso, visibilizar el currículum oculto no implica eliminarlo completamente, sino

hacerlo consciente, abrir espacios de diálogo, explicitar los criterios que guían la enseñanza y la evaluación, y avanzar hacia una práctica pedagógica más ética, inclusiva y reflexiva.

En este sentido, Terigi (1999) refuerza esta idea al proponer que el currículum sea leído como un itinerario para aprehender un territorio, reconociendo que lo que sucede en la escuela (como en las instituciones educativas formales en conjunto), no es simplemente la aplicación lineal de un plan, sino una experiencia situada, llena de tensiones y decisiones que transforman lo prescrito en práctica viva. En ese proceso, los docentes no solo aplican el currículum, lo interpretan, lo negocian, y también, muchas veces sin saberlo, lo amplían o lo restringen, generando efectos que sólo pueden entenderse si consideramos también lo implícito, lo simbólico y lo institucional.

Cabe destacar que la evaluación del pensamiento proyectual plantea tensiones particulares, muchas veces invisibilizadas. La incertidumbre del proceso creativo, el valor de la exploración y del error, el carácter abierto del proyecto y la diversidad de soluciones posibles, hacen que el juicio evaluativo deba ser especialmente cuidadoso, argumentado y situado. Evaluar pensamiento proyectual no es aplicar una grilla cerrada, sino construir un marco de análisis que contemple el recorrido, las decisiones, los fundamentos y el sentido del trabajo realizado. En este marco, las rúbricas pueden ser herramientas útiles si son construidas de manera participativa, con criterios claros, descriptivos y procesuales, que orienten sin encorsetar (Anijovich, 2017; Camilloni, 2007; Souto, 2012; Rodríguez, 2024).

Por lo tanto, la evaluación en entornos proyectuales requiere una mirada compleja, crítica y situada, que reconozca la especificidad del campo, el protagonismo del estudiante, y la necesidad de acompañar el aprendizaje desde una lógica formativa, ética y dialógica. Comprender esta dimensión es fundamental para desarrollar prácticas evaluativas más justas,

significativas y coherentes con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos y con el espíritu de las disciplinas creativas.

El rol docente y el rol del estudiante en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) conlleva una profunda transformación de los roles tradicionales que ocupan docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de los enfoques pedagógicos centrados en la transmisión de contenidos y la figura del docente como única fuente de conocimiento, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propone una redistribución de responsabilidades y saberes, en la que el estudiante asume un rol protagónico, mientras que el docente se posiciona como guía, facilitador y mediador del aprendizaje.

En el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el rol docente se aleja de la lógica expositiva y del control unilateral del aula. En lugar de transmitir contenidos de forma lineal y prescriptiva, el docente se convierte en un diseñador de situaciones de aprendizaje significativas, abiertas y contextualizadas. Esta figura, más cercana a la del coordinador de procesos o mediador, implica la planificación de proyectos articulados con los intereses y necesidades de los estudiantes, la anticipación de posibles trayectorias, y el acompañamiento constante del desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Anijovich (2017) señala que el docente en estos contextos asume un compromiso ético y didáctico mayor, ya que debe crear las condiciones para que los estudiantes construyan conocimiento de manera autónoma y situada. Esto supone una actitud de escucha activa, una disposición al diálogo permanente y una apertura a la incertidumbre que conlleva el trabajo proyectual. No se trata de tener todas las respuestas, sino de generar preguntas genuinas que habiliten la exploración, la indagación y la reflexión.

En este mismo sentido, William Kilpatrick, pionero en la pedagogía de proyectos, ya sostenía en 1918 que la tarea del educador era motivar el interés del estudiante y crear un ambiente propicio para que los aprendizajes tuvieran sentido y relevancia personal. Esta concepción fue retomada por John Dewey, quien destacó la importancia de las experiencias educativas vinculadas a la vida real y al desarrollo de la autonomía intelectual y moral del alumno. Desde esta perspectiva, el docente actúa como puente entre el conocimiento y la experiencia, entre el desafío y la contención.

Camilloni (2007) agrega que en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el docente debe dominar no solo los contenidos disciplinares, sino también los saberes pedagógicos necesarios para orientar, retroalimentar y evaluar procesos complejos y diversos. Esto implica una disposición constante a revisar sus propias prácticas, a formarse en estrategias de acompañamiento reflexivo, y a generar vínculos pedagógicos que favorezcan la confianza, la responsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento.

En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en protagonista de su proceso formativo. Este cambio no es meramente retórico: Supone una nueva lógica de participación, una redistribución del poder pedagógico, y una concepción del sujeto como agente capaz de investigar, crear, comunicar y transformar su entorno.

La participación activa del estudiante en la definición de objetivos, en la toma de decisiones durante el desarrollo del proyecto, y en la evaluación de sus propios aprendizajes constituye un aspecto central de este modelo. En este sentido, autores como Freire (1970) insisten en la necesidad de considerar al educando como sujeto histórico, capaz de leer críticamente su realidad y actuar sobre ella. Para Freire, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción colectiva.

Desde una perspectiva más contemporánea, Anijovich y Cappelletti (2017) afirman que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) favorece el desarrollo de competencias transversales como la autonomía, la colaboración, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. El estudiante aprende no solo contenidos conceptuales, sino también a organizar su tiempo, a trabajar en equipo, a tomar decisiones fundadas y a reflexionar sobre sus propias prácticas. Estos aprendizajes son fundamentales en disciplinas como el diseño gráfico, donde el pensamiento proyectual demanda un alto grado de iniciativa, de criterio y de compromiso personal.

Ahora bien, para que esta transformación sea efectiva, es necesario también repensar el vínculo entre docente y estudiante. Souto (2007) sostiene que la evaluación, como práctica pedagógica, es una instancia privilegiada para reconfigurar ese vínculo, habilitando espacios de intersubjetividad, de construcción conjunta de sentido, y de reconocimiento mutuo. Evaluar no es sólo valorar un producto, sino mirar el proceso, considerar la trayectoria y devolver una lectura pedagógica que acompañe al estudiante en su formación integral.

Si bien el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) plantea un ideal de corresponsabilidad y horizontalidad en el aula, en la práctica estas transformaciones no se dan sin tensiones. Por un lado, muchos docentes fueron formados en esquemas tradicionales que dificultan la incorporación de metodologías activas. Por otro lado, los estudiantes no siempre están preparados para asumir un rol tan protagónico, y pueden sentirse inseguros ante la apertura del formato proyectual.

Rodríguez (2024), en su análisis sobre inercias de la modernidad en la educación proyectual, advierte que muchas veces se reproducen lógicas jerárquicas incluso en contextos que promueven el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En estos casos, el proyecto se convierte en una consigna más, sin el potencial emancipador que le es propio. Esta situación

revela la necesidad de generar procesos institucionales de acompañamiento, formación docente y reflexión pedagógica que sostengan los cambios metodológicos desde una perspectiva integral.

Además, como señalan García Rotger y Farfán Morales (2024), en entornos híbridos o virtuales estos desafíos se profundizan. El docente debe construir nuevas formas de presencia pedagógica, mientras que el estudiante debe desarrollar estrategias de autorregulación y de colaboración digital que no siempre forman parte de su repertorio inicial.

Repensar los roles en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) supone construir una cultura pedagógica basada en la confianza, el respeto y la co-construcción del conocimiento. Esto no implica borrar las diferencias de posición entre docentes y estudiantes, sino habitarlas desde una lógica de reciprocidad. La autoridad docente no desaparece, pero se resignifica como capacidad de acompañar, de sostener, de abrir caminos.

En este proceso de acompañamiento, resulta fundamental no reducir el rol docente únicamente al de facilitador. Si bien el diseño de situaciones proyectuales estimula la autonomía, la enseñanza del pensamiento proyectual también requiere de una sólida transmisión de marcos teóricos, históricos y disciplinares. Como señala Camilloni (1996), el docente tiene la responsabilidad de ofrecer a los estudiantes los instrumentos conceptuales que permitan interpretar, fundamentar y enriquecer sus decisiones proyectuales. En el campo del diseño gráfico, esto implica no sólo acompañar el desarrollo creativo, sino también contextualizar las propuestas, conectar con referencias y construir una base argumentativa que sustente el proyecto.

Además, en las prácticas de enseñanza proyectual, la retroalimentación adquiere un valor central, no sólo como instancia puntual de corrección, sino como parte de un proceso continuo de diálogo y acompañamiento. Souto (2007) plantea que el seguimiento sostenido del

trayecto de los estudiantes permite identificar zonas de conflicto, habilitar preguntas genuinas y ofrecer devoluciones significativas. En este sentido, la corrección continua no es únicamente una práctica evaluativa, sino una herramienta pedagógica fundamental que refuerza el sentido del aprendizaje situado. A diferencia de la evaluación tradicional que interviene sólo al final del proceso, el acompañamiento continuo permite intervenir a tiempo, fortalecer decisiones proyectuales y construir conocimiento desde la práctica misma.

En este marco, también es necesario revalorizar el lugar del error como herramienta formativa. Tal como sostiene Marta Souto (2012), el error no debe ser leído como fracaso, sino como parte constitutiva del proceso de aprender. En entornos proyectuales, el error funciona como indicio, como desvío que abre nuevas posibilidades y obliga a revisar supuestos.

Recuperando los aportes de Donald Schön (1983), el pensamiento proyectual se nutre de una práctica reflexiva donde el profesional “piensa en acción”, enfrentando lo inesperado y reconfigurando sus estrategias. Esta dinámica permite al estudiante desarrollar habilidades metacognitivas, comprender que aprender implica arriesgar, y asumir que equivocarse es también una forma legítima de construir saber.

En palabras de Souto (2012), educar es siempre un acto político, en el que se ponen en juego concepciones de sujeto, de conocimiento y de sociedad. Asumir el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), implica entonces, una apuesta por una educación transformadora, que reconozca al estudiante como sujeto de derechos, y al docente como intelectual comprometido con una práctica emancipadora.

En los contextos educativos contemporáneos, caracterizados por la aceleración del cambio, la multiplicidad de formatos y la reconfiguración constante de los vínculos, el concepto de *educación líquida* ofrece una clave analítica relevante. Este término, inspirado en la obra de Zygmunt Bauman (2000), alude a una forma de educación que, como la modernidad líquida, se

ve atravesada por la inestabilidad, la fragmentación y la volatilidad de las estructuras tradicionales.

La *educación líquida* supone una pérdida de solidez en las referencias pedagógicas heredadas: Se erosionan los límites entre disciplinas, se diluyen las fronteras entre roles, y se reconfiguran las modalidades de enseñar y aprender. En este marco, el docente ya no es únicamente un transmisor de contenidos, y el estudiante no es un receptor pasivo, sino que ambos se transforman en actores de un proceso dinámico, abierto y situado.

Tal como advierte Bauman (2005), la liquidez no implica ausencia de estructura, sino la necesidad de construirla constantemente. Esto plantea desafíos particulares a las prácticas educativas: ¿cómo garantizar coherencia en un contexto de permanente cambio? ¿Qué tipo de vínculo se establece entre los actores del proceso formativo cuando ya no hay reglas fijas? En este escenario, en el contexto de la educación líquida (Bauman, 2005), metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ofrecen una alternativa sólida, ya que permiten articular saberes con experiencias significativas, promover la autonomía y favorecer la co-construcción del conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En el diseño gráfico, disciplina donde el pensamiento proyectual ocupa un lugar central, esta lógica líquida se refleja en la necesidad de responder a contextos inciertos, trabajar con consignas abiertas, integrar múltiples saberes y sostener una actitud reflexiva frente a los procesos creativos. La evaluación, en este sentido, no puede mantenerse rígida: Debe adaptarse a la singularidad de los proyectos, a las trayectorias de los estudiantes y a las condiciones cambiantes del entorno educativo.

Aportes del enfoque latinoamericano a la enseñanza proyectual

El enfoque latinoamericano en educación desarrolló, a lo largo de las últimas décadas, una mirada situada, crítica y emancipadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva no solo reconoce la dimensión técnica de la educación, sino que incorpora las dimensiones política, social y cultural del conocimiento, lo que resulta especialmente significativo para la enseñanza proyectual en disciplinas como el diseño gráfico.

Autores como Paulo Freire, referente indiscutido de la pedagogía crítica latinoamericana, han enfatizado la necesidad de concebir la educación como práctica de libertad. En su obra *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire propone una educación que promueva el pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre la realidad social, económica y cultural que atraviesan los sujetos. Aunque Freire no utiliza el término *pensamiento proyectual*, su insistencia en la reflexión-acción y en el compromiso con la transformación del entorno se alinea con los principios del trabajo proyectual como proceso situado, creativo y con sentido social.

Desde esta mirada, la enseñanza del diseño en América Latina no puede desligarse de las realidades territoriales y de los desafíos locales. Por el contrario, debe ser capaz de responder a problemáticas contextuales, resignificando el rol del diseñador como agente activo dentro de las comunidades. En este sentido, Maldonado Reyes y Delgado Coellar (2023) sostienen que el pensamiento proyectual, cuando se inscribe en prácticas educativas comprometidas socialmente, se transforma en una herramienta para la construcción de un hábitat más equitativo, sustentable y justo.

Por su parte, investigaciones como las de Rodríguez (2024) y Caballero (2023) destacan cómo en diversas instituciones latinoamericanas, en particular en Argentina, Colombia y Perú, la enseñanza del diseño viene incorporando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para promover aprendizajes significativos, críticos y

contextualizados. Estas experiencias refuerzan la importancia de una pedagogía que no sólo transmita técnicas proyectuales, sino que también promueva la reflexión sobre el *para qué* y el *para quién* se diseña.

Además, Grinsztajn et al. (2022) desde el modelo pedagógico de la Universidad de Flores, aportan claves para pensar una evaluación dialógica, continua y situada, en sintonía con los principios freireanos de diálogo y participación activa. Estas propuestas reafirman la necesidad de prácticas evaluativas que consideren al estudiante no como objeto de evaluación, sino como sujeto activo en la construcción de saberes, reforzando su autonomía y responsabilidad.

El enfoque latinoamericano en la enseñanza proyectual pone en valor la dimensión ética, política y transformadora del diseño, articulando conocimiento técnico con compromiso social. Esta mirada no solo dialoga con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sino que lo potencia, al situarlo en prácticas pedagógicas que reconocen la subjetividad, la diversidad y la historia de los sujetos que aprenden.

Método

Diseño de estudio

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de diseño resulta adecuado cuando se pretende describir y analizar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular las variables involucradas.

El carácter no experimental se justifica porque no se realiza intervención alguna sobre los sujetos o sus condiciones. La recolección de datos se lleva a cabo en un solo momento en el tiempo, lo que caracteriza al diseño como transversal. Además, el enfoque descriptivo permite explorar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación en Diseño Gráfico.

La variable principal de esta investigación es la percepción sobre la evaluación del pensamiento proyectual en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta se pone de manifiesto mediante dimensiones tales como:

- La claridad y comunicación de los criterios evaluativos.
- El tipo y frecuencia de retroalimentación.
- El grado de participación del estudiante en el proceso evaluativo.
- La valoración del proceso frente al producto final.
- La percepción de justicia, coherencia y utilidad formativa.

Estas dimensiones permiten aproximarse de manera sistemática a la construcción subjetiva realizan los estudiantes sobre sus prácticas evaluativas, sin pretender medir rendimientos o resultados académicos en términos estrictos.

Participantes

La población del estudio está compuesta por 70 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico pertenecientes a una institución educativa de nivel superior, de gestión privada, situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La institución seleccionada implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología central en varias de sus asignaturas proyectuales.

Muestra

La muestra fue intencional y no probabilística, seleccionada en función de criterios de pertinencia para los objetivos del estudio. La participación fue de 70 estudiantes. Este tamaño de muestra permitió realizar análisis descriptivos acordes al diseño propuesto.

Este tipo de muestreo es denominado “muestra intencional o por conveniencia”, es frecuente en investigaciones educativas cuando se seleccionan sujetos por su accesibilidad y relevancia respecto al fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014).

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que estén cursando actualmente la carrera de Diseño Gráfico en la institución seleccionada.
- Estudiantes que hayan cursado o estén cursando materias proyectuales que implementen el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
- Personas que acepten voluntariamente participar y completen el consentimiento informado previo al acceso a la encuesta.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no hayan tenido contacto con asignaturas proyectuales basadas en ABP.
- Participantes que no completen el cuestionario en su totalidad o no firmen el consentimiento informado.

Instrumentos

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario estructurado autoadministrado, compuesto mayormente por preguntas cerradas organizadas en escalas tipo Likert de cinco puntos y una pregunta abierta final. El instrumento tiene como objetivo explorar las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación del pensamiento proyectual en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en asignaturas de la carrera de Diseño Gráfico.

El cuestionario está estructurado en bloques temáticos o dimensiones, en correspondencia con las variables y objetivos del estudio. Estas dimensiones son:

- **Claridad y comunicación de los criterios de evaluación:** indaga si los estudiantes comprenden qué se espera de ellos y si los criterios son explícitos desde el inicio del proyecto.
 - **Tipos y momentos de retroalimentación:** explora la frecuencia, modalidad y utilidad de las devoluciones recibidas durante el desarrollo del proyecto.
 - **Participación en el proceso evaluativo:** contempla la percepción sobre oportunidades de autoevaluación, coevaluación y diálogo evaluativo.
 - **Valoración del proceso frente al producto final:** analiza si se percibe que se evalúa únicamente el resultado o también el recorrido proyectual.

- **Percepción de justicia y coherencia:** indaga si los estudiantes consideran que la evaluación es justa, coherente con los objetivos propuestos y útil para su aprendizaje.
- **Sentido formativo de la evaluación:** explora si la evaluación es vista como una herramienta para aprender, mejorar y reflexionar sobre el propio proceso proyectual.

El cuestionario incluye además una sección inicial de datos sociodemográficos básicos (edad, género, año que cursa actualmente, etc.) para caracterizar a la muestra y posibilitar análisis cruzados si fuera necesario.

Previo a su aplicación definitiva, el instrumento fue sometido a una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes para verificar su claridad, pertinencia y confiabilidad.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante la administración en línea de una encuesta estructurada, utilizando plataformas digitales seguras y de fácil acceso para los participantes. Se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

Antes de acceder al cuestionario, cada participante debió firmar digitalmente un consentimiento informado. En este documento se explicitan los fines académicos del estudio, la confidencialidad de los datos recolectados, la voluntariedad de la participación y la posibilidad de desistir en cualquier momento sin consecuencias. No se recopilaban datos personales identificatorios.

Previo a su implementación definitiva, el instrumento fue sometido a una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes con características similares a la muestra, con el fin de verificar la claridad, pertinencia y consistencia de los ítems.

Una vez completada la recolección de datos, las respuestas fueron sistematizadas en matrices para su análisis mediante herramientas de estadística descriptiva, tales como frecuencias, porcentajes, medias y desvíos estándar. Este procedimiento, en línea con lo propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014) para investigaciones con diseño cuantitativo descriptivo, permitió caracterizar las percepciones estudiantiles sobre la evaluación del pensamiento proyectual en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Resultados

Para contextualizar el análisis, se retoma que el objetivo general de este estudio fue describir las percepciones de los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de un instituto de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto de la evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

La encuesta fue respondida por un total de 70 estudiantes, quienes habían cursado distintas cantidades de asignaturas proyectuales en dicha institución educativa de gestión privada. Las respuestas fueron sistematizadas y analizadas mediante técnicas de estadística descriptiva, con el propósito de identificar tendencias y patrones en torno a las siguientes dimensiones: criterios de evaluación, retroalimentación, claridad comunicativa, justicia percibida, valoración del proceso frente al producto final y participación estudiantil en la evaluación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados según cada una de las dimensiones mencionadas y acompañados de su respectiva interpretación.

El promedio de edad de los participantes fue de 26 años, siendo el 88.7% mujeres y el 14.3% hombres. Respecto del avance en la carrera, el 50% se encontraba cursando el primer año, el 40% el segundo año y el 10% el tercer año.

En relación con la trayectoria formativa, el 52.9% de los estudiantes había cursado entre dos y cinco asignaturas proyectuales, el 40% indicó haber cursado más de cinco y el 7.1% señaló haber completado sólo una asignatura proyectual.

Sobre el pensamiento proyectual...

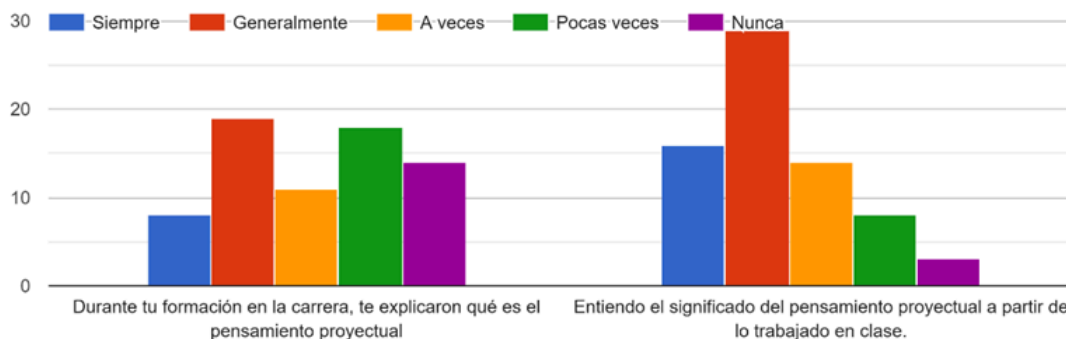
En cuanto al pensamiento proyectual, se observó que una parte considerable de los estudiantes manifestó haber recibido explicaciones sobre el concepto durante su formación, aunque con diferentes grados de frecuencia.

El 11.4% indicó que *siempre* se abordó este tema, el 27.1% que *generalmente*, mientras que un 25.7% señaló que *pocas veces* o *nunca* se lo explicó.

Sin embargo, cuando se les consultó si comprenden el significado del pensamiento proyectual a partir del trabajo en clase, las respuestas fueron más positivas: el 64% manifestó que *siempre* o *generalmente* logra comprenderlo, lo que sugiere que la práctica proyectual contribuye a construir ese conocimiento, aun cuando no haya una definición explícita en el aula.

Figura 1

Sobre el pensamiento proyectual...



Claridad y comunicación de criterios de evaluación

En relación con la claridad y comunicación de los criterios de evaluación, los resultados indican una percepción mayormente favorable.

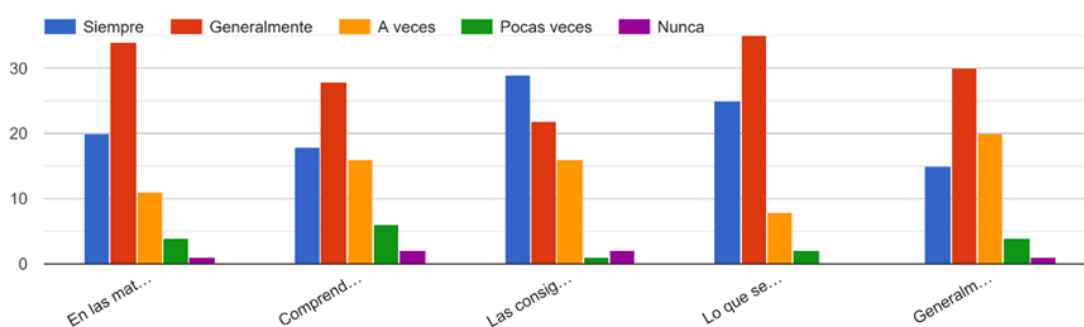
El 77% de los estudiantes señaló que los criterios fueron comunicados *siempre* o *generalmente* con claridad, y porcentajes similares se registraron respecto de la comprensión de qué aspectos del pensamiento proyectual serían evaluados.

Asimismo, el 73% expresó que las consignas o rúbricas de evaluación les ayudaron a entender cómo serían evaluados/as, y el 86% afirmó que lo que se evaluó coincidió con lo anunciado al inicio de cada proyecto.

Por último, el 64% indicó que *siempre* o *generalmente* comprendió los motivos de la calificación obtenida.

Figura 2

Claridad y comunicación de criterios de evaluación



Tipos y momentos de retroalimentación (frecuencia, utilidad, durante el proceso)

En cuanto a la retroalimentación recibida durante los proyectos, los resultados muestran una percepción ampliamente positiva. La mayoría de los estudiantes (84%) manifestó haber recibido devoluciones claras y útiles *siempre* o *generalmente*, mientras que solo un pequeño grupo (1%) indicó haberlas recibido con poca frecuencia.

La utilidad de las correcciones en el proceso también fue destacada: el 93% de los encuestados afirmó que las devoluciones les ayudaron a mejorar el proyecto antes de la entrega final, lo que evidencia una valoración significativa de las instancias de corrección formativa como parte del aprendizaje proyectual.

Por otro lado, la afirmación “La devolución llegó tarde y no me sirvió para ajustar el proyecto” obtuvo resultados inversos: el 77% de los estudiantes indicó que esto ocurrió *pocas veces* o *nunca*, mientras que sólo un 6% lo señaló como una situación frecuente. Este dato sugiere que, en general, las devoluciones se realizan en tiempos adecuados, permitiendo a los estudiantes realizar ajustes antes de las entregas.

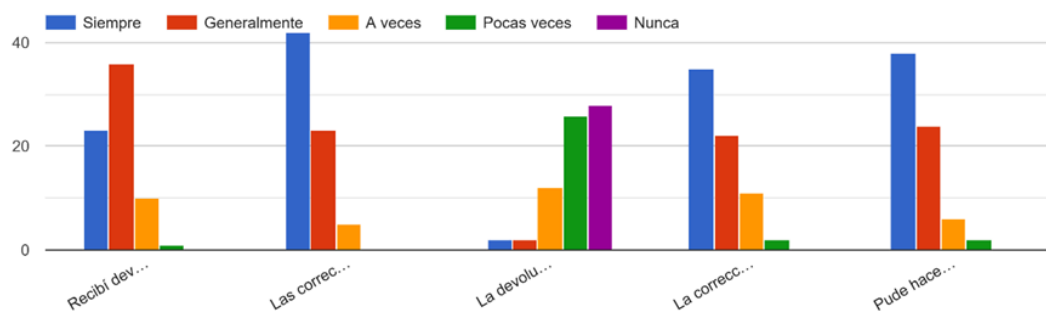
Respecto a las instancias grupales de corrección en clase, el 81% de los encuestados consideró que fueron *siempre* o *generalmente* formativas y valiosas, reconociendo en ellas un espacio de aprendizaje colectivo y de reflexión compartida sobre los procesos de diseño.

Finalmente, el 89% manifestó que pudo hacer consultas y recibir orientación entre una entrega y otra, lo cual refuerza la idea de un acompañamiento docente sostenido durante todo el proceso proyectual.

En conjunto, los datos reflejan que los estudiantes perciben la retroalimentación como un recurso central en su aprendizaje, no sólo en términos de mejora del producto final, sino también como parte del proceso formativo y de construcción del pensamiento proyectual.

Figura 3

Tipos y momentos de retroalimentación (frecuencia, utilidad, durante el proceso)



Participación en la evaluación (auto/co-evaluación y diálogo)

En relación con la participación estudiantil en los procesos de evaluación, los resultados muestran un panorama mayormente positivo, aunque con ciertos aspectos que podrían fortalecerse.

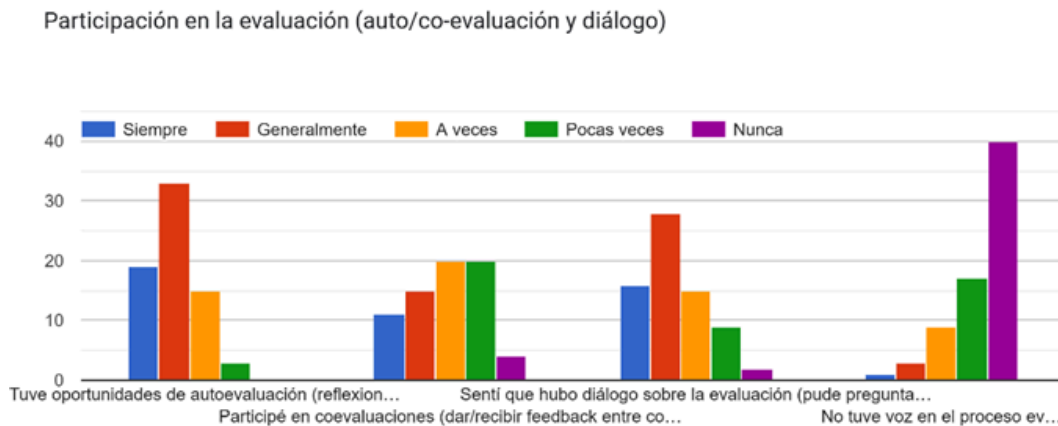
El 74% de los encuestados señaló haber tenido *siempre* o *generalmente* oportunidades de autoevaluación, lo que indica que en la mayoría de los casos se promueve la reflexión individual sobre los avances y dificultades durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la práctica de la coevaluación entre pares aparece como menos frecuente: sólo el 37% afirmó haber participado *siempre* o *generalmente* en este tipo de instancias, mientras que un 34% lo hizo *pocas veces* o *nunca*. Este dato sugiere que, aunque los espacios de retroalimentación entre compañeros existen, no siempre se desarrollan con regularidad o con criterios suficientemente claros.

Respecto al diálogo entre docentes y estudiantes sobre los criterios de evaluación, el 63% manifestó haber podido *siempre* o *generalmente* preguntar, discutir o negociar aspectos vinculados a la evaluación, lo que evidencia un grado importante de apertura comunicativa en el aula.

En consonancia, el 81% indicó que *pocas veces* o *nunca* sintió que no tenía voz en el proceso evaluativo, reforzando la idea de que la mayoría de los estudiantes percibe una evaluación participativa y dialogada.

Figura 4



Proceso vs. producto final (seguimiento del proceso / recorrido proyectual)

Los datos muestran una clara valoración del proceso de trabajo dentro de las asignaturas proyectuales.

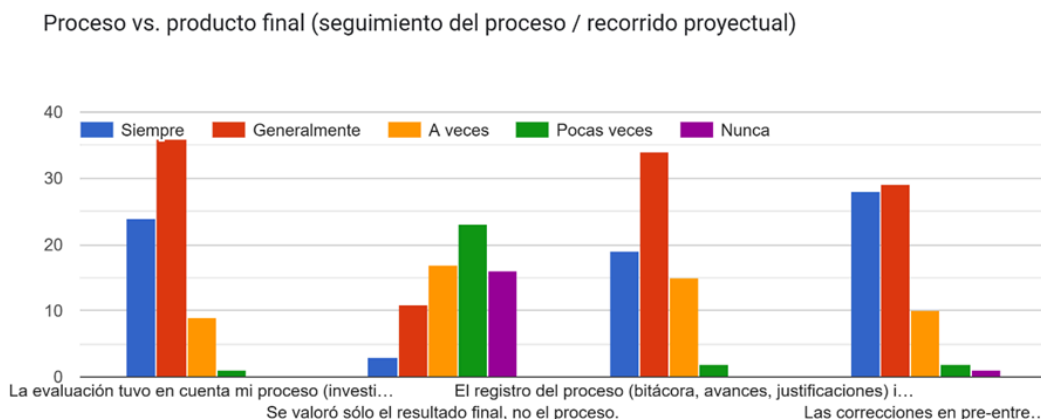
El 85% de los estudiantes expresó que la evaluación tuvo en cuenta *siempre* o *generalmente* su recorrido proyectual, incluyendo la investigación, las exploraciones y la evolución del proyecto.

De modo complementario, el 77% afirmó que el registro del proceso (bitácoras, avances o justificaciones) influyó efectivamente en la evaluación, y un porcentaje similar (82%) reconoció que las correcciones en pre entregas tuvieron impacto en la nota final.

Por el contrario, la afirmación “Se valoró solo el resultado final, no el proceso” obtuvo respuestas mayormente negativas: el 56% indicó que esto sucedió *pocas veces* o *nunca*, lo cual reafirma la percepción de que las instancias de evaluación valoran integralmente el proceso y no solo el producto final.

En conjunto, estos resultados reflejan una coherencia entre la lógica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las prácticas evaluativas vigentes, centradas en el seguimiento formativo y el desarrollo progresivo del pensamiento proyectual.

Figura 5



Coherencia y transparencia

La percepción general sobre la justicia y transparencia de la evaluación también resulta favorable.

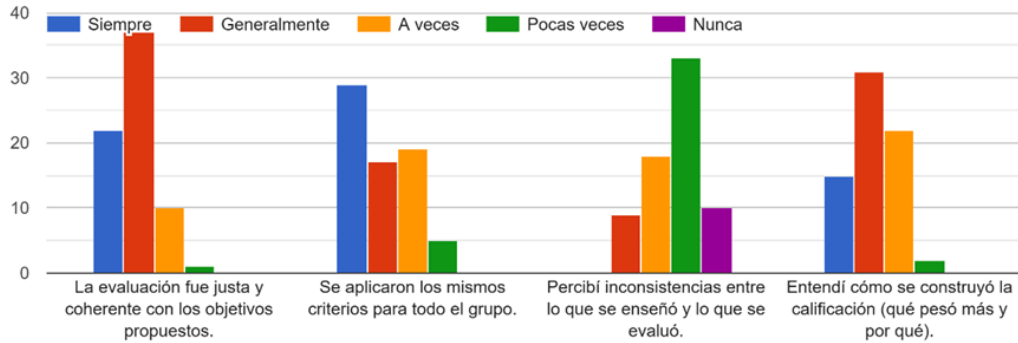
El 84% de los estudiantes consideró que la evaluación fue *siempre* o *generalmente* justa y coherente con los objetivos propuestos, y el 66% sostuvo que se aplicaron los mismos criterios para todo el grupo, lo que refleja una consistencia en la práctica docente.

Sin embargo, ante la afirmación “*Percibí inconsistencias entre lo que se enseñó y lo que se evaluó*”, un 66% respondió *siempre*, *generalmente* o *a veces*, lo que indica que algunos estudiantes identifican ciertas tensiones o desajustes entre la enseñanza y la evaluación.

Este resultado evidencia un área relevante de mejora en la alineación entre los objetivos formativos y los criterios evaluativos.

Figura 6

Coherencia y transparencia



Sentido formativo y utilidad para aprender

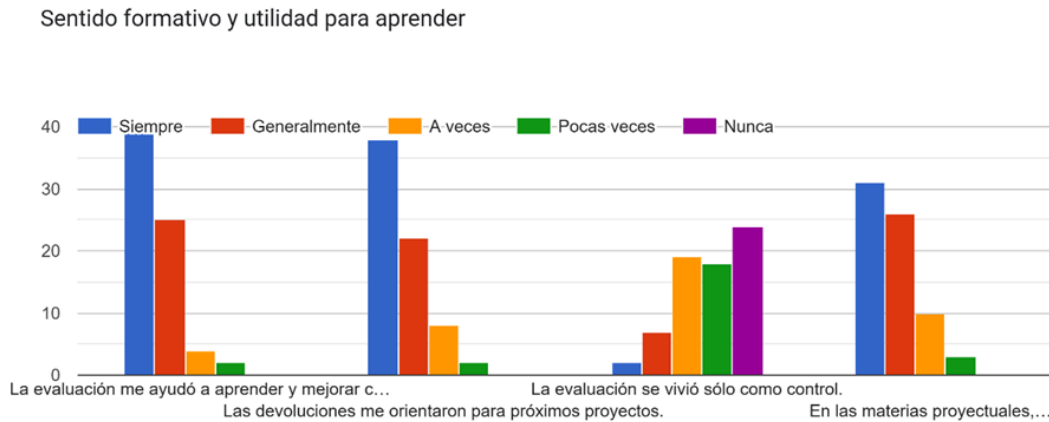
Finalmente, en cuanto al sentido formativo de la evaluación, los resultados evidencian una valoración muy alta.

El 91% de los estudiantes consideró que la evaluación le ayudó a aprender y mejorar como diseñador/a, y un 86% señaló que las devoluciones recibidas orientaron su desempeño en proyectos posteriores.

Por el contrario, la afirmación “*La evaluación se vivió solo como control*” obtuvo respuestas predominantemente negativas: el 60% indicó que esto ocurrió *pocas veces* o *nunca*, lo que confirma que la mayoría no percibe la evaluación como un acto punitivo o meramente calificadorio, sino como una instancia de aprendizaje.

Asimismo, el 81% afirmó que la evaluación en las materias proyectuales fue *siempre* o *generalmente* pertinente y significativa para su formación profesional, lo que refuerza la idea de que la evaluación cumple un rol central en la construcción de competencias proyectuales y en el desarrollo de una identidad como diseñador/a.

Figura 7



En síntesis, los resultados cuantitativos reflejan percepciones mayormente positivas sobre las prácticas evaluativas en las materias proyectuales, destacándose la claridad de los criterios, la utilidad de la retroalimentación y la valoración del proceso de aprendizaje. Aunque se señalan algunos aspectos a mejorar, como la coevaluación entre pares o ciertas inconsistencias entre enseñanza y evaluación, los datos evidencian una coherencia general con los principios del ABP y la promoción del pensamiento proyectual.

Análisis cualitativo de los comentarios abiertos

La última pregunta del cuestionario invitaba a los estudiantes a expresar libremente sus percepciones sobre las evaluaciones en las materias proyectuales, compartiendo experiencias positivas, negativas y sugerencias. De las 29 respuestas obtenidas se desprende una valiosa diversidad de opiniones que permiten complementar los datos cuantitativos previos, aportando una mirada más profunda sobre las vivencias estudiantiles. El análisis de contenido permitió identificar cuatro grandes categorías emergentes: (1) la importancia del feedback y la devolución docente, (2) la coherencia y transparencia en los criterios de evaluación, (3) la

experiencia emocional y motivacional del proceso proyectual, y (4) las tensiones vinculadas a la organización institucional y las condiciones de enseñanza.

1. La importancia del feedback como herramienta de aprendizaje

Una de las ideas más reiteradas en los comentarios es el valor que los estudiantes otorgan a las devoluciones docentes. Muchos destacan que los comentarios y correcciones detalladas son esenciales para comprender los errores, mejorar los trabajos y avanzar en el proceso de aprendizaje. En palabras de una estudiante: “aunque una reciba una buena nota, quisiera saber qué faltó o qué es lo que falló”. Este tipo de observaciones refuerza el sentido formativo de la evaluación, en consonancia con lo planteado por Ramírez, Reyes y Romero (2021), quienes destacan que la retroalimentación constituye un eje esencial en el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que permite al estudiante revisar, ajustar y consolidar su proceso a partir de la reflexión.

Las respuestas positivas se asocian con docentes que ofrecen devoluciones claras, orientativas y constantes, acompañando al estudiante durante todo el proceso proyectual. Este acompañamiento se percibe como parte de un clima de confianza y construcción compartida, coherente con lo que Apaza Canaza, Cavero Pacheco y Travieso Valdés (2022) describen como un aprendizaje activo, donde el estudiante se compromete con su propio desarrollo a partir de la interacción y la guía del docente. De este modo, la retroalimentación adquiere un papel central no sólo como evaluación, sino también como instancia formativa y motivacional.

2. Coherencia y transparencia en los criterios de evaluación

Otra categoría significativa se vincula con la percepción de falta de claridad o coherencia en los criterios de evaluación. Varios estudiantes manifestaron incertidumbre acerca de cómo se asignan las calificaciones o bajo qué criterios se juzgan los trabajos. Algunas

respuestas mencionan diferencias entre profesores o comisiones, lo que genera la sensación de arbitrariedad: “a veces no entiendo con qué criterio evalúan o si es a todos por igual”, o bien “me ha pasado que en una materia valoran una cosa y en otra lo contrario”.

Esta falta de uniformidad es señalada en la literatura como un desafío frecuente en materias proyectuales. Ramírez, Reyes y Romero (2021) subrayan que el ABP requiere coherencia entre las consignas, los objetivos y los criterios de evaluación, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea transparente y equitativo. En este sentido, varios estudiantes valoraron positivamente la existencia de rúbricas o pautas claras, señalando que les brindan seguridad y una percepción de justicia. Estas observaciones sugieren la necesidad de fortalecer las estrategias de comunicación docente, garantizando que las instancias de evaluación sean comprendidas como parte del proceso y no como un resultado aislado.

3. La dimensión emocional y motivacional del proceso proyectual

Las respuestas también revelan la carga emocional que implica cursar materias proyectuales, donde el trabajo creativo y personal se expone constantemente a la mirada y juicio de otros. Las experiencias positivas se asocian con docentes empáticos que acompañan y alientan el crecimiento artístico y profesional. Una estudiante expresó: “los profes son muy atentos, cálidos, apuestan a que aprendamos del proceso, que nos animemos a más y salgamos de nuestra zona de confort”.

Por el contrario, las experiencias negativas surgen cuando las correcciones son percibidas como desmotivadoras o poco constructivas, lo que puede afectar el compromiso y la confianza del alumno. Apaza Canaza, Caveró Pacheco y Travieso Valdés (2022) destacan que el aprendizaje basado en proyectos se nutre de la interacción y del acompañamiento docente que estimula la autonomía y la creatividad. En este sentido, los resultados sugieren que la calidad del vínculo pedagógico y el tono de las devoluciones inciden directamente en la

motivación y la confianza del estudiante para asumir desafíos. El clima emocional del aula, entendido como un espacio de apoyo y respeto, resulta así un componente esencial del pensamiento proyectual.

4. Condiciones institucionales y organización del trabajo académico

Un grupo menor, aunque relevante, de comentarios alude a condiciones estructurales que afectan la experiencia educativa, tales como la cantidad de estudiantes por comisión, la carga de trabajo o el escaso tiempo destinado al trabajo práctico en clase. En algunos casos, se menciona una tendencia creciente a priorizar los tiempos institucionales por sobre los pedagógicos: “se nota el apuro de los docentes por tener notas y entregas en tiempo récord, sin considerar si el grupo está aprendiendo algo”.

Estas observaciones invitan a reflexionar sobre la relación entre el modelo de enseñanza y las condiciones institucionales en las que se desarrolla. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los resultados de un proceso educativo no dependen únicamente del método aplicado, sino también de los recursos, tiempos y contextos que lo sustentan. En este sentido, las voces estudiantiles aportan información valiosa para comprender cómo las decisiones institucionales pueden incidir en la calidad del aprendizaje y en la percepción del estudiante respecto de la equidad y el acompañamiento docente.

Síntesis interpretativa

El análisis de esta pregunta abierta confirma el valor del enfoque cualitativo para comprender la experiencia del aprendizaje proyectual desde la perspectiva estudiantil. Las referencias al *feedback*, la claridad de la evaluación y el acompañamiento docente muestran que el ABP se sostiene tanto en el hacer como en la interacción significativa entre docente y estudiante. Los aspectos críticos mencionados, como la falta de criterios claros o la escasa

devolución, señalan áreas de mejora que pueden orientar futuras acciones formativas y de investigación.

En general, los hallazgos sugieren que fortalecer la evaluación formativa, promover la transparencia y generar espacios de reflexión sobre el proceso creativo contribuiría a optimizar la enseñanza del diseño. Futuras investigaciones podrían indagar con mayor profundidad cómo se construye la retroalimentación en las materias proyectuales y qué impacto tiene en la autonomía y el pensamiento proyectual.

Tanto los resultados cuantitativos como cualitativos ofrecen una visión integral de la experiencia evaluativa. Las respuestas cerradas permiten identificar tendencias generales, mientras que las observaciones abiertas aportan matices que enriquecen la interpretación. En conjunto, las evidencias muestran una valoración positiva del acompañamiento docente y del carácter formativo del ABP, aunque también señalan tensiones vinculadas con la coherencia de los criterios, la claridad comunicativa y ciertas condiciones institucionales. En el siguiente apartado, la discusión retomará estos hallazgos a la luz del marco teórico, examinando sus implicancias pedagógicas y sus proyecciones para futuras prácticas e investigaciones en el campo del diseño.

Discusión

La interpretación de los resultados obtenidos en este estudio permite situar las percepciones de los estudiantes de diseño gráfico sobre la evaluación del pensamiento proyectual dentro de un campo más amplio de discusiones pedagógicas en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos, la evaluación formativa, la retroalimentación y la naturaleza misma del pensamiento proyectual. En este sentido, los hallazgos muestran una notable coherencia entre las prácticas descritas por los estudiantes y los principios del ABP desarrollados por autores como Kilpatrick (1918), Dewey (1938) y Thomas (2000), quienes conciben el aprendizaje a partir de la acción reflexiva, la resolución de problemas auténticos y la articulación entre teoría y práctica. La percepción positiva sobre la claridad de los criterios, la utilidad de las devoluciones y la relevancia del proceso sugiere que, en gran medida, las asignaturas proyectuales se enmarcan en esta tradición pedagógica.

Al analizar la retroalimentación como elemento central de la experiencia evaluativa, se observa que los estudiantes reconocen su valor formativo y la consideran un componente imprescindible del proceso de diseño. Esta percepción coincide con lo señalado por Altamirano-Galván (2019), quien destaca que la formación en diseño requiere un acompañamiento constante sustentado en el diálogo, la revisión y la orientación personalizada. Asimismo, la frecuencia y la oportunidad de las devoluciones, percibidas mayormente como adecuadas, se vinculan con la visión de Anijovich (2017) sobre la evaluación formativa como un proceso cíclico que promueve la toma de decisiones pedagógicas para favorecer el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes considere que las devoluciones les permiten mejorar antes de la instancia de entrega final confirma la presencia de un enfoque evaluativo que no se restringe al control, sino que potencia la construcción del pensamiento proyectual.

A su vez, los resultados cualitativos muestran que las devoluciones no solo son valoradas por su función técnica, es decir, su capacidad para orientar ajustes concretos en los proyectos, sino también por su dimensión emocional y motivacional.

La valoración de docentes que acompañan con calidez, claridad y cercanía coincide con lo planteado por Dewey (1916) en relación con la importancia del clima educativo para favorecer la participación activa del estudiante. Para este autor, la educación implica un proceso social en el que la experiencia compartida y la interacción con el docente contribuyen a desarrollar actitudes reflexivas y autonomía intelectual. En la misma línea, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye en la interacción social mediada por un otro más experimentado. Así, la retroalimentación docente funciona como un andamiaje que permite al estudiante avanzar en zonas de desarrollo potencial, lo cual resulta especialmente relevante en disciplinas proyectuales basadas en la resolución progresiva de problemas.

No obstante, las tensiones mencionadas por algunos estudiantes sobre dificultades en la claridad de los criterios o inconsistencias entre lo que se anuncia y lo que finalmente se evalúa muestran que aún persisten desafíos vinculados con la transparencia y la comunicación pedagógica. Estas tensiones encuentran eco en los planteos de Camilloni (1999, 2007), quien afirma que la evaluación constituye un juicio profesional que requiere explicitar criterios para evitar lecturas arbitrarias y garantizar la justicia evaluativa. En contextos proyectuales, donde los trabajos suelen involucrar una fuerte carga subjetiva y creativa, esta transparencia resulta especialmente necesaria para que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos, cómo se toman las decisiones evaluativas y de qué manera el proceso fue considerado en la calificación final. Las percepciones sobre diferencias entre distintas materias o docentes, si bien no generalizadas, sugieren la necesidad de avanzar hacia prácticas evaluativas más uniformes dentro de la misma línea curricular, coincidiendo con lo que Navarrete-Artime y Belver

Domínguez (2022) destacan respecto del potencial de las rúbricas para aportar claridad y equidad en el marco del ABP.

Asimismo, la valoración del proceso por sobre el producto final constituye otro punto relevante de discusión. Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos indican que los estudiantes perciben que su recorrido proyectual, incluyendo investigaciones, exploraciones, ensayos y revisiones, es efectivamente considerado en la evaluación. Este hallazgo resulta especialmente significativo si se lo vincula con el enfoque experiencial de Kolb (1984), para quien el aprendizaje surge de la reflexión sobre la acción y requiere momentos diferenciados de experimentación, conceptualización y ajuste. La percepción estudiantil de que el proceso fue atendido se alinea con la concepción de Schön (1983), quien sostiene que la práctica proyectual implica una reflexión en la acción y sobre la acción que debe ser reconocida por las instancias evaluativas. La correspondencia entre estas perspectivas teóricas y los resultados del estudio permite inferir que, al menos en términos generales, las prácticas evaluativas analizadas sostienen una comprensión contemporánea del diseño como proceso no lineal, iterativo y reflexivo.

En paralelo, los comentarios sobre el clima motivacional y emocional del aula, y sobre la importancia de sentirse acompañados, remiten a los planteos de Freire (1970) respecto de la educación como práctica dialógica que se construye en un vínculo de confianza entre docente y estudiante. La percepción de que las devoluciones ayudan no solo a mejorar el trabajo, sino también a sostener la motivación, indica que la evaluación es vivida como una práctica formativa que reconoce al estudiante como sujeto activo en su propio aprendizaje. Este enfoque coincide con lo propuesto por Bruner (1978), para quien el diálogo y la interacción son fundamentales para la construcción del significado y el desarrollo de la capacidad de pensar.

Otro aspecto que emerge con fuerza en los resultados es el lugar que ocupa el pensamiento proyectual dentro de la formación. Aunque algunos estudiantes señalaron que no siempre se explicita conceptualmente este término, la mayoría afirmó comprenderlo a partir del trabajo en clase. Esto puede interpretarse como un indicador de que el pensamiento proyectual se transmite, en buena medida, mediante la experiencia concreta de diseñar, lo cual coincide con los planteos de Cross (2006) y de Dorst (2011) sobre la especificidad disciplinar de las formas de pensar de los diseñadores. Para estos autores, el pensamiento proyectual se construye mediante la práctica, el ensayo, la exploración y la resolución situada de problemas; por lo tanto, no necesariamente se adquiere a través de definiciones formales, sino mediante la propia dinámica del taller y de la interacción con el docente. Este hallazgo permite comprender que, aunque la explicitación conceptual podría fortalecerse, la práctica proyectual misma opera como vehículo para desarrollar esta forma de pensar.

En cuanto a la participación estudiantil en la evaluación, los resultados muestran que la autoevaluación aparece como un componente relativamente incorporado, pero que la coevaluación entre pares es menos frecuente y, en algunos casos, escasamente sistemática. Esto es significativo porque la literatura sobre evaluación formativa, como la de Anijovich y Cappelletti (2017) señala que la auto y coevaluación son estrategias clave para promover el aprendizaje autónomo, la metacognición y la capacidad de argumentar las propias decisiones proyectuales.

Asimismo, Thomas (2000) señala que el trabajo colaborativo constituye un eje central del ABP, por lo que la coevaluación puede resultar un recurso valioso para fortalecer las competencias comunicativas y críticas del estudiante. La menor presencia de estas prácticas sugiere que podría ser un área para desarrollar con mayor profundidad, especialmente en contextos donde la reflexión colectiva resulta enriquecedora para comprender procesos complejos.

Un grupo de comentarios de estudiantes también puso en evidencia tensiones vinculadas con las condiciones institucionales y organizativas, como el tamaño de los cursos, el tiempo destinado al trabajo en clase y la presión por cumplir con los tiempos administrativos. Estas observaciones se relacionan con lo descrito por Sirvent (2006) y Souto (2007, 2012), quienes señalan que las políticas evaluativas y las decisiones institucionales influyen en las prácticas docentes y pueden generar tensiones entre lo pedagógico y lo burocrático. Cuando los estudiantes perciben que el tiempo o las condiciones institucionales limitan la profundidad de la enseñanza o la calidad de las devoluciones, esto puede afectar la vivencia formativa del ABP, que se sustenta en procesos extendidos de exploración, diálogo y revisión. Por lo tanto, los hallazgos del estudio permiten comprender que la calidad de la evaluación no depende únicamente del docente, sino también del contexto institucional en el que dicha práctica se desarrolla.

La percepción general de justicia y coherencia evaluativa, aunque mayoritariamente positiva, presenta algunos matices que merecen atención. Tal como advierten Córdoba (2000) y Stufflebeam y Shinkfield (2007), la evaluación implica un proceso complejo que requiere coherencia interna, validez en los criterios utilizados y equidad entre los estudiantes. Cuando un porcentaje de estudiantes menciona inconsistencias entre lo que se enseña y lo que se evalúa, se evidencia la necesidad de fortalecer la alineación entre objetivos, consignas y criterios de evaluación. Este desafío es recurrente en la literatura sobre educación proyectual y se vincula con lo planteado por Rodríguez (2024) respecto de las inercias de la modernidad que aún persisten en la formación en diseño, especialmente en lo relativo a prácticas evaluativas que pueden reproducir criterios implícitos o no explicitados.

Asimismo, el énfasis de los estudiantes en la necesidad de mayor claridad y uniformidad en los criterios se relaciona con los planteos de Gimeno Sacristán (2014) y Palamidessi y Gvirtz (2006) sobre la importancia de comprender la evaluación como parte del currículum prescripto

y como práctica política. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que la construcción de criterios compartidos entre docentes podría contribuir a evitar arbitrariedades y reforzar la coherencia institucional de las materias proyectuales.

En relación con las implicancias pedagógicas, los resultados del estudio permiten inferir que el ABP contribuye al desarrollo del pensamiento proyectual cuando se sostienen prácticas evaluativas formativas, dialógicas y orientadas al proceso.

Coincide con lo planteado por López y Ramírez (2023) y por Caballero (2023), quienes destacan que la formación en diseño requiere integrar competencias cognitivas, procedimentales y reflexivas que se desarrollan en situaciones reales de producción proyectual. En este sentido, las percepciones estudiantiles ratifican la importancia de que la evaluación no quede restringida al producto final, sino que contemple los momentos de exploración, las decisiones intermedias y la capacidad de argumentar el proyecto.

Asimismo, los hallazgos abren nuevas líneas para futuras investigaciones. Una de ellas refiere a las tensiones entre la percepción docente y la percepción estudiantil acerca de la claridad y la coherencia de los criterios de evaluación. Estudios futuros podrían explorar cómo los docentes definen y comunican estos criterios, y cómo los estudiantes los interpretan y utilizan para orientar su proceso de aprendizaje. Otra línea de investigación podría centrarse en el análisis de las prácticas de retroalimentación, indagando en los tipos de devoluciones ofrecidas, los modos discursivos utilizados y su impacto concreto en el desarrollo de la autonomía proyectual. También podrían investigarse aspectos institucionales, como la organización curricular, la carga horaria y el tamaño de los cursos, para comprender cómo influyen en las prácticas evaluativas y en la experiencia formativa del estudiante.

Finalmente, puede señalarse que los resultados de esta investigación ofrecen una mirada integral sobre la evaluación del pensamiento proyectual en contextos de Aprendizaje

Basado en Proyectos, reuniendo evidencias que dialogan con múltiples tradiciones pedagógicas y enfoques contemporáneos en diseño. Si bien se identifican prácticas consolidadas y valoradas, también se observan desafíos que merecen atención. La necesidad de fortalecer la transparencia, promover la coevaluación, garantizar condiciones institucionales adecuadas y avanzar hacia una mayor explicitación del pensamiento proyectual aparece como un horizonte posible para continuar mejorando las prácticas evaluativas. En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que evaluar en diseño implica no solo valorar un producto final, sino acompañar un proceso formativo complejo, situado y profundamente humano, donde la interacción, el diálogo y la reflexión constituyen dimensiones centrales del aprendizaje proyectual.

Conclusiones

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación permitió comprender con mayor profundidad cómo se vive y se construye la evaluación del pensamiento proyectual en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos dentro de las materias proyectuales de una carrera de diseño gráfico. Los hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, confirman la relevancia de la retroalimentación continua, la claridad de los criterios y el acompañamiento docente como componentes centrales del proceso evaluativo. Asimismo, evidencian tensiones vinculadas con la subjetividad, la transparencia y la necesidad de coherencia pedagógica entre enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Desde una perspectiva formativa, este estudio aporta evidencia empírica reciente sobre cómo los estudiantes perciben el valor de la evaluación en su proceso de construcción del pensamiento proyectual. En este sentido, se constata que la evaluación deja de ser concebida únicamente como un mecanismo de acreditación para transformarse en una instancia pedagógica que orienta, motiva y promueve la reflexión crítica, tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017), Camilloni (2007) y Martínez (2012). Este trabajo contribuye, así, a reforzar la importancia de recuperar el sentido pedagógico de la evaluación en el ámbito del diseño, donde el proceso creativo y la revisión iterativa son dimensiones constitutivas del aprendizaje.

En términos teóricos y metodológicos, el estudio ofrece un aporte original al articular dos campos que suelen aparecer de manera fragmentada en la literatura: el pensamiento proyectual como forma específica de conocimiento (Cross, 2006; Maldonado Reyes y Delgado Coellar, 2023) y las prácticas evaluativas desde un enfoque formativo. Esta articulación permite comprender que evaluar en diseño requiere poner en diálogo la experiencia, la reflexión y la toma de decisiones, en sintonía con los aportes de Dewey (1938), Schön (1983) y Kolb (1984).

De este modo, se propone una mirada integrada que reconoce la evaluación como parte constitutiva del proceso proyectual y no como una instancia externa o posterior al desarrollo del proyecto.

En cuanto a sus contribuciones prácticas, los resultados ofrecen insumos concretos para mejorar las estrategias de enseñanza en las materias proyectuales. Entre ellos se destacan: la necesidad de explicitar los criterios de evaluación desde el inicio, la importancia de brindar retroalimentaciones oportunas y significativas, la conveniencia de incorporar instancias sistemáticas de autoevaluación y coevaluación, y la utilidad de promover espacios de diálogo que permitan al estudiante comprender cómo y por qué se evalúa su trabajo. Estas acciones, además de fortalecer la transparencia, contribuyen a consolidar una cultura evaluativa coherente con el ABP y con las demandas de la formación contemporánea en diseño.

Asimismo, una contribución relevante de esta investigación es visibilizar las tensiones que atraviesan la evaluación en diseño: la subjetividad en los juicios, la diversidad de criterios entre docentes, la falta de explicitación de expectativas y la posible distancia entre las intenciones pedagógicas y las percepciones estudiantiles. Estas tensiones, ya señaladas por autores como Sirvent (2006), Souto (2007) y Grinsztajn et al. (2022), adquieren en este estudio una expresión situada que permite comprender cómo se manifiestan en la práctica cotidiana. Al evidenciarlas, el trabajo abre oportunidades para reflexionar institucionalmente sobre la necesidad de acuerdos, rúbricas comunes y espacios de formación docente para fortalecer la coherencia del proceso evaluativo.

Finalmente, el estudio realiza aportes orientados a futuras líneas de investigación. Los hallazgos invitan a profundizar en el análisis comparativo entre percepciones de docentes y estudiantes respecto de la evaluación, en la indagación sobre el uso de herramientas digitales para la retroalimentación en el ABP, y en el estudio de cómo la evaluación incide en el

desarrollo de la autonomía y la creatividad proyectual. Estas proyecciones permiten ampliar el campo de conocimiento sobre la enseñanza del diseño y avanzar hacia prácticas evaluativas más justas, transparentes y rigurosamente formativas.

En síntesis, el trabajo aporta una mirada original y situada sobre la evaluación del pensamiento proyectual en el marco del ABP, integrando teoría, evidencia empírica y reflexión pedagógica. Sus resultados no solo enriquecen el campo de estudio, sino que también ofrecen orientaciones concretas para fortalecer la formación del diseñador contemporáneo, capaz de aprender de sus procesos, tomar decisiones fundamentadas y construir conocimiento desde la experiencia y la reflexión crítica.

Limitaciones de la investigación

Como toda producción académica situada, este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados y sus alcances.

En primer lugar, la investigación se realizó en una institución específica de educación superior, lo que implica un contexto curricular, institucional y cultural particular. Si bien los hallazgos resultan valiosos para comprender las prácticas evaluativas en este ámbito, no pueden generalizarse de manera directa a otras instituciones sin considerar sus características pedagógicas, organizacionales y socioculturales.

En segundo lugar, el estudio se basó exclusivamente en las percepciones de los estudiantes, lo cual constituye tanto una fortaleza como una limitación. Las percepciones estudiantiles ofrecen una mirada insustituible sobre la experiencia evaluativa, pero capturan solo uno de los actores del proceso. Como señalan Sirvent (2006) y Souto (2007), la evaluación está atravesada por relaciones de poder, negociaciones y sentidos construidos también por los docentes. Al no incluir la voz docente de manera sistemática, el análisis se circunscribe a la perspectiva del estudiantado, lo cual deja sin explorar las interpretaciones, tensiones y racionalidades que orientan la toma de decisiones de los docentes.

Otra limitación vinculada al enfoque metodológico es que la encuesta, si bien permitió obtener datos cuantitativos robustos y observaciones cualitativas relevantes, no profundiza en las vivencias, trayectorias ni argumentos que los estudiantes podrían haber expresado en instancias más abiertas como entrevistas o grupos focales. La complejidad de la evaluación proyectual, en tanto proceso dinámico y relacional, se manifiesta mejor a través de diseños metodológicos que permitan explorar las experiencias en mayor profundidad.

También es necesario reconocer que la participación fue voluntaria, lo cual puede implicar sesgos en términos de quiénes respondieron y con qué grados de satisfacción o compromiso académico. Es posible que estudiantes con experiencias particularmente positivas o negativas hayan estado más motivados a responder.

Asimismo, al tratarse de un instrumento autoadministrado, es plausible la existencia de interpretaciones personales sobre los términos utilizados (por ejemplo, “justicia”, “claridad”, “proceso”, “utilidad”), lo cual introduce variabilidad subjetiva en las respuestas.

Finalmente, la temporalidad del estudio representa una limitación. Las percepciones sobre la evaluación pueden modificarse en función de la etapa del año académico, de las cursadas específicas o incluso de cambios en la modalidad (presencial, híbrida o virtual). Los resultados corresponden a un momento particular y deberían ser contrastados con estudios longitudinales o comparativos que permitan observar cómo evolucionan estas percepciones a lo largo del tiempo o entre cohortes.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece información valiosa y un punto de partida sólido para continuar desarrollando investigaciones sobre evaluación, pensamiento proyectual y Aprendizaje Basado en Proyectos en la formación en diseño.

Líneas de investigación futuras

Los resultados obtenidos, así como las tensiones identificadas en el análisis y la discusión, abren un conjunto de líneas de investigación relevantes para profundizar en la comprensión del fenómeno evaluativo en el campo del diseño.

Una primera línea de indagación se orienta a explorar comparativamente las percepciones de docentes y estudiantes acerca de la evaluación. La presente investigación evidencia que los estudiantes valoran la retroalimentación y la coherencia de criterios, pero también señalan falta de claridad o divergencias entre docentes. Sería fundamental contrastar estas percepciones con la mirada docente para comprender cómo se construyen los criterios, qué se espera del proceso proyectual y cuáles son las tensiones entre la intención pedagógica y la experiencia estudiantil. Esta línea permitiría profundizar en los hallazgos de autores como Camilloni (2007), Sirvent (2006) y Souto (2007), quienes subrayan la necesidad de visibilizar los supuestos que subyacen a las prácticas evaluativas.

Una segunda línea de investigación podría centrarse en analizar el papel de las herramientas digitales en la retroalimentación dentro del ABP en diseño. El uso de entornos virtuales, plataformas colaborativas o sistemas de gestión académica ha modificado la manera en que docentes y estudiantes se comunican. Estudiar cómo estas herramientas impactan en la claridad, la oportunidad y la calidad de la retroalimentación permitiría actualizar las prácticas evaluativas y comprender mejor los desafíos de la enseñanza híbrida y virtual.

Otra línea relevante consiste en estudiar cómo distintas modalidades evaluativas inciden en el desarrollo del pensamiento proyectual y la autonomía del estudiante. En el campo del diseño aún se conoce poco sobre qué tipos de devoluciones generan mayor impacto en la toma de decisiones proyectuales o en la capacidad de argumentación del estudiante. Analizar experiencias sistemáticas de autoevaluación, coevaluación y uso de rúbricas podría aportar al

fortalecimiento de la evaluación participativa y formativa, tal como proponen Anijovich y Cappelletti (2017) y Navarrete-Artime y Belver Domínguez (2022).

Finalmente, sería pertinente indagar de manera longitudinal cómo las prácticas evaluativas influyen en la trayectoria formativa y profesional del diseñador, en diálogo con lo planteado por López y Ramírez (2023) y Caballero (2023). Esto permitiría comprender si los criterios y métodos utilizados en la formación proyectual se reflejan más tarde en la práctica profesional y si contribuyen al desarrollo de habilidades como la autonomía, la creatividad, la reflexión crítica y la capacidad de resolver problemas complejos.

Propuestas de intervención profesional

A partir de los resultados y su análisis, es posible delinear un conjunto de propuestas de intervención orientadas a mejorar las prácticas evaluativas en las asignaturas proyectuales de diseño. Estas propuestas buscan fortalecer la coherencia pedagógica, promover la transparencia y favorecer procesos de aprendizaje más reflexivos, autónomos y significativos.

1. Construcción y socialización de criterios de evaluación desde el inicio del proyecto

Elaborar y compartir con los estudiantes rúbricas o guías claras que especifiquen qué aspectos del proceso proyectual serán evaluados. Esto contribuiría a reducir la subjetividad y favorecer la comprensión del sentido de la evaluación.

2. Institucionalizar instancias sistemáticas de retroalimentación formativa

Establecer momentos obligatorios y preestablecidos de devolución durante el desarrollo del proyecto, asegurando oportunidad, claridad y pertinencia en la retroalimentación.

3. Promover prácticas estables de autoevaluación y coevaluación

Incorporar actividades reflexivas al cierre de cada etapa del proyecto, permitiendo que los estudiantes analicen sus decisiones, reconozcan dificultades y participen activamente en la construcción de criterios.

4. Fortalecer el trabajo docente colaborativo en torno a la evaluación

Generar espacios de coordinación entre docentes para consensuar criterios, compartir experiencias, diseñar instrumentos comunes y revisar prácticas evaluativas. Esto contribuiría a una mayor coherencia pedagógica institucional.

5. Integrar herramientas digitales para potenciar la retroalimentación

Utilizar plataformas colaborativas que permitan registrar procesos, aportar comentarios en tiempo real y favorecer el seguimiento continuo del proyecto, especialmente en contextos híbridos o virtuales.

6. Formación docente continua en evaluación proyectual

Ofrecer capacitaciones específicas sobre evaluación formativa, retroalimentación efectiva y diseño de instrumentos de evaluación acordes al ABP, en línea con lo planteado por Camilloni (2007) y Anijovich y Cappelletti (2017).

7. Fomentar espacios de reflexión sobre la experiencia evaluativa

Organizar instancias institucionales donde los estudiantes puedan expresar sus percepciones sobre la evaluación, permitiendo identificar áreas de mejora y construir acuerdos sostenidos a lo largo del tiempo.

8. Avanzar hacia modelos evaluativos coherentes con la lógica del pensamiento proyectual

Priorizar la argumentación, la toma de decisiones, la creatividad y la capacidad de iterar por sobre la mera corrección técnica, alineando la evaluación con la naturaleza reflexiva y experiencial del diseño.

Referencias

- Alarcón Castro, J. (2021). Metodología proyectual de diseño para impulsar la educación primaria rural en Chile. *Interciencia*, 46(6), 265–271.
- Altamirano-Galván, S. G. (2019). La retroalimentación como parte de la enseñanza del diseño gráfico en el aula. *Legado de Arquitectura y Diseño*, (26), 19–35.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31–38.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación formativa en la educación superior*. Paidós.
- Apaza Canaza, M. S., Caverro Pacheco, D. C., y Travieso Valdés, D. C. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: su influencia en los resultados del estudiante. *VARONA*, (75), 1–15.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241–256). Springer.
- Caballero, N. N. (2023). Integración de competencias para el desarrollo disciplinar en la enseñanza del diseño gráfico: experiencia metodológica en el programa académico. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 18(34).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477975707012>
- Camilloni, A. R. (1996). *Toma de decisiones en el trabajo docente*. Paidós.
- Camilloni, A. R. (1999). *La evaluación como juicio profesional*. Paidós.
- Camilloni, A. R. (2007). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

- Córdoba, F. (2000). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Cross, N. (2006). *Designly ways of knowing*. Springer.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006>
- Forno, M. P. (2023). Articulación entre la educación académica de los arquitectos y su inserción laboral. Universidad Abierta Interamericana.
<https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/3117>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Rotger, C. E., y Farfán Morales, M. (2024). El enfoque proyectual para planificar experiencias docentes significativas en la enseñanza-aprendizaje virtual: Reflexiones sobre la implementación de cursos semipresenciales en el marco del Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, 2023. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (225), 197–204.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9684627>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Grinsztajn, F., Peralta, F., Gómez Zeliz, J., De Vega, M., y Garzaniti, I. (2022). *La evaluación: 5 claves para pensar la evaluación en la universidad* (Modelo pedagógico en acción, Serie No. 2). Universidad de Flores. https://img.uflo.edu.ar/a/2_La_evaluacion.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- López, N., y Ramírez, M. (2023). Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en la formación de estudiantes de diseño gráfico. *Revista de Investigación en Diseño*, Universidad de Palermo.
- Luft, M., Espíndola, H. E., Fangano, E. S., y Jiménez Morales, R. M. (2024). Aprendizaje basado en proyecto con usuarios reales en la carrera Técnico Superior en Diseño Gráfico. *Docencia e Investigación en el Montoya*, 3(1).
- Maldonado Reyes, A. A., y Delgado Coellar, A. E. (2023). Pensamiento proyectual y hábitat: encuentros y desencuentros desde la educación. *Revista Kepes*, 20(27), 1–23.
<https://doi.org/10.17151/kepes.2023.20.27.1>
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/291>
- Navarrete-Artime, C., y Belver Domínguez, J. L. (2022). Evaluar con rúbricas. Una propuesta exitosa dentro del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 101–117. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.006>
- Palamidessi, M., y Gvirtz, S. (2006). *El currículum: política, teoría y práctica*. Aique.
- Ramírez, D., Reyes, M., y Romero, P. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de formación. *Scientia et Praxis*, 17(1), 45–58.
- Rodríguez, L. G. (2024). Rémoras de un pasado presente: Revisando inercias de la modernidad en la educación proyectual del siglo XXI. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (231), 87–97.
- Rodríguez, L. G. (2024). Revisiones para una educación proyectual contemporánea: situada, apropiada y sostenible. *AyP continuidad*, 11(21), 72–83.
<https://doi.org/10.35305/23626097v11i21.485>

- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio, o de la educación* (E. Imaz, Trad.). Losada. (Obra original publicada en 1762)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Sirvent, M. T. (2006). *Evaluación educativa: Políticas, prácticas y discursos*. Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2007). *La evaluación como práctica de poder. Ensayos y experiencias*. Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2012). *Evaluar en contextos complejos: La evaluación como construcción social y política*. Novedades Educativas.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Terigi, F. (1999). Currículum y cultura escolar: entre la prescripción y la experiencia. En M. Tiramonti (Comp.), *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto* (pp. 83–97). Paidós.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds. y Trans.). Harvard University Press.

ANEXOS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las Percepciones de Estudiantes Sobre la Evaluación del Pensamiento Proyectual en la Carrera de Diseño Gráfico. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es describir e indagar sobre cómo perciben estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de un instituto de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la evaluación del pensamiento proyectual en un contexto educativo donde se implementan metodologías proyectuales. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Percepciones de Estudiantes Sobre la Evaluación del Pensamiento Proyectual en la Carrera de Diseño Gráfico

Este cuestionario busca describir **cómo percibís la evaluación del pensamiento proyectual en materias de la carrera que trabajan con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**. Nos referimos a las materias que comúnmente llamamos "**proyectuales**", algunos ejemplos de esas materias son: Introducción al Diseño, Morfología, Lenguaje Visual, Diseño de Marcas y Envases, Recursos Expresivos, Producción Gráfica, Sistemas Visuales, etc.

Tu participación es voluntaria, anónima y podés dejar de responder en cualquier momento. No se recopilan datos personales y completarlo lleva menos de 15 minutos.

Ante dudas, podés contactarme a ivana.venier@davinci.edu.ar.

La investigación forma parte de mi **Trabajo Final Integrador** para la Licenciatura en Educación (UFLO). Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos, resguardando siempre la confidencialidad y anonimato de los participantes, conforme a la Ley 25.326.

Al continuar, manifestás haber comprendido la información y aceptás participar voluntariamente en este estudio.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las Percepciones de Estudiantes Sobre la Evaluación del Pensamiento Proyectual en la Carrera de Diseño Gráfico. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es describir e indagar sobre cómo perciben estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de un instituto de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la evaluación del pensamiento proyectual en un contexto educativo donde se implementan metodologías proyectuales. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Nombre y Apellido *

2. DNI *

3. Al seleccionar **“Acepto participar”** confirmás que comprendiste la información y deseás continuar. *

Marca solo un óvalo.

Acepto participar

No acepto participar

4. ¿Qué edad tenés? *

5. ¿Con qué género te identificás? *

Marca solo un óvalo.

- Varón
- Mujer
- No binarie
- Prefiero no decirlo
- Otro

6. La mayoría de las materias que estás cursando actualmente corresponden al... *

Marca solo un óvalo.

- Primer año (1er y/o 2do cuatrimestre)
- Segundo año (3er y/o 4to cuatrimestre)
- Tercer año (5to y/o 6to cuatrimestre)

7. ¿Cuántas materias proyectuales cursaste? *

Marca solo un óvalo.

- Al menos 1
- Entre 2 y 5
- Más de 5

Sobre el PENSAMIENTO PROYECTUAL

El pensamiento proyectual es la manera en que los diseñadores pensamos y trabajamos: imaginar, probar ideas, tomar decisiones y resolver problemas de diseño, de forma creativa. Lo usamos todo el tiempo en las materias de taller, cuando investigamos, bocetamos, exploramos y corregimos lo que hacemos.

8. Sobre el pensamiento proyectual... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Durante tu formación en la carrera, te explicaron qué es el pensamiento proyectual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entiendo el significado del pensamiento proyectual a partir de lo trabajado en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Claridad y comunicación de criterios de evaluación *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
En las materias proyectuales, los criterios de evaluación se comunicaron con claridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendí qué aspectos del pensamiento proyectual iban a evaluarse en cada proyecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las consignas y/o rúbricas me ayudaron a entender cómo sería evaluado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo que se evaluó coincidió con lo que se anunció al inicio del proyecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generalmente supe por qué recibí la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

calificación
calificación
obtenida.
obtenida.

10. **Tipos y momentos de retroalimentación (frecuencia, utilidad, durante el proceso)**

*

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Recibí devoluciones claras y útiles durante el desarrollo de los proyectos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las correcciones me ayudaron a mejorar mi proceso antes de la entrega final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La devolución llegó tarde y no me sirvió para ajustar el proyecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La corrección grupal en clase fue una instancia formativa valiosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pude hacer consultas y recibir orientación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

entre una
entrega y
otra.

11. **Participación en la evaluación (auto/co-evaluación y diálogo) ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
Tuve oportunidades de autoevaluación (reflexionar sobre mis avances/dificultades).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participé en coevaluaciones (dar/recibir feedback entre compañeros) con criterios claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentí que hubo diálogo sobre la evaluación (pude preguntar/negociar criterios).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No tuve voz en el proceso evaluativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **Proceso vs. producto final (seguimiento del proceso / recorrido proyectual) ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
La evaluación tuvo en cuenta mi proceso (investigación, exploraciones, evolución).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se valoró sólo el resultado final, no el proceso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El registro del proceso (bitácora, avances, justificaciones) influyó en la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las correcciones en pre-entregas influyeron en la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Coherencia y transparencia ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
La evaluación fue justa y coherente con los objetivos propuestos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aplicaron los mismos criterios para todo el grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percibí inconsistencias entre lo que se enseñó y lo que se evaluó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entendí cómo se construyó la calificación (qué pesó más y por qué).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Sentido formativo y utilidad para aprender ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Generalmente	A veces	Pocas veces	Nunca
La evaluación me ayudó a aprender y mejorar como diseñador/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las devoluciones me orientaron para próximos proyectos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación se vivió sólo como control.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las materias proyectuales, la evaluación me resultó pertinente y significativa para mi formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Dejá aquí tus comentarios acerca de cómo sentís que en general evaluaron tus trabajos en las materias proyectuales, experiencias positivas, negativas, sugerencias, etc.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios