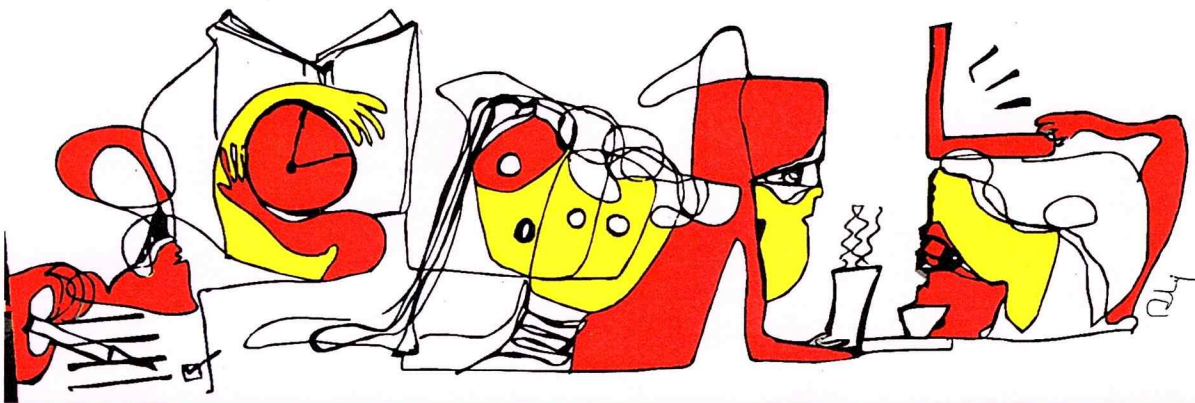


Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

PENSAR, SENTIR, CREAR...



Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual
en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.
Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial,
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

DI. DÍAZ AZORÍN, Carolina
Arq. MACCHI, Alejandra

directora:
mag. esp. arq. MARTÍNEZ, Ma. Cristina
co-directora:
esp. prof. YEDAIDE, Ma. Marta



Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes

**Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial,
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño**

Autoras:

DI. Díaz Azorín, Carolina & Arq. Macchi, Alejandra

Directora:

Mag. Esp. Arq. Martínez, María Cristina

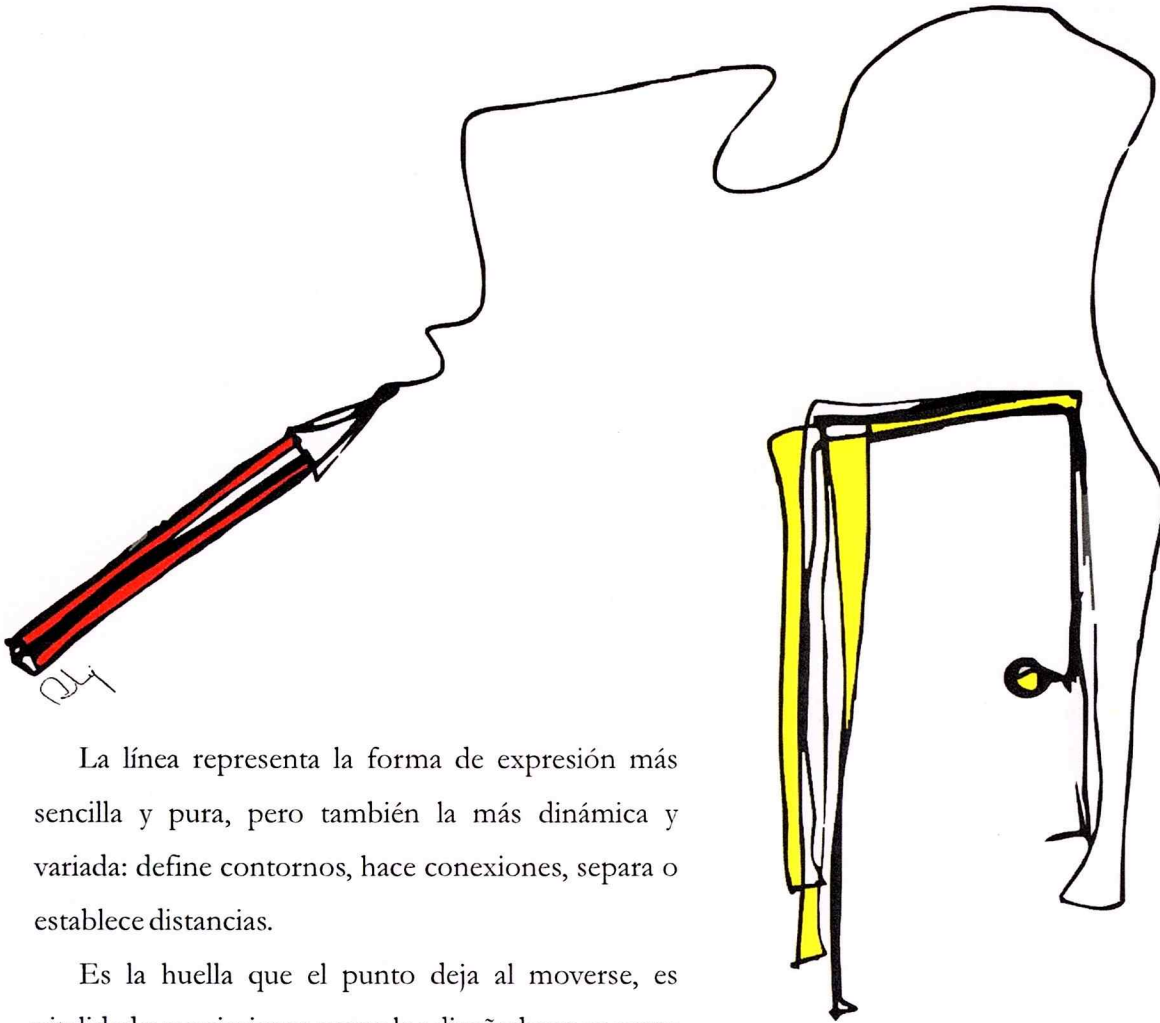
Codirectora:

Esp. Prof. Yedaide, María Marta

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata



La línea representa la forma de expresión más sencilla y pura, pero también la más dinámica y variada: define contornos, hace conexiones, separa o establece distancias.

Es la huella que el punto deja al moverse, es vitalidad y movimiento y para los diseñadores es gesto de pertenencia y definición.

Elegimos ilustrar este trabajo con dibujos a línea, con un gesto continuo, libre y espontáneo. Tentadas de poder expresar desde allí el modo de habitar de la impronta proyectual en el espíritu del docente, como búsqueda permanente de aquello que todavía no es, de lo posible, de la oportunidad...

Alejandra y Carolina.



Tabla de contenidos

1- Resumen	8
2- Introducción	10
3- Marco Contextual. La Carrera de Diseño Industrial	13
3.1- Un recorrido temporal hacia su consolidación curricular	13
3.2- Consideraciones generales sobre áreas, ciclos y orientaciones	14
4- Marco Referencial	20
4.1- Marco Conceptual. La Proyectualidad	20
4.1.1- El proyecto, las Disciplinas Proyectuales y el Diseño Industrial	20
4.1.2- Conocimiento y Pensamiento Proyectual	24
4.1.3- La Enseñanza del Proyecto, definiciones de una Didáctica Proyectual	27
4.1.4- Identificación de categorías de análisis	34
4.2- Marco Teórico. Didáctica en el Nivel Superior	39
4.2.1- Teoría & Práctica en la Formación Profesional	39
4.2.2- Análisis de las Prácticas Profesionales	40
4.2.3- Buena Enseñanza.	42
5- Definiciones Metodológicas	51
5.1- Fundamentación	51
5.2- Estrategias e instrumentos de recolección de datos	53
6- Análisis e Interpretación	59
6.1- Introducción. Aplicación de instrumentos	59
6.2- Lectura de los instrumentos	68
6.2.1- Desde la Realidad	71
6.2.2- Desde la Libertad	76
6.2.3- Desde el Compromiso	79
7- Reflexiones Finales	86
8- Referencias	90
ANEXO I. Plan de Estudios carrera de Diseño Industrial, FAUD, UNMdP	98
ANEXO II. Encuesta Estudiantil	99
ANEXO III. Procesamiento de Encuesta Estudiantil	101
ANEXO IV. Entrevista Docente. Guión	118
ANEXO V. Entrevista Docente. Desgrabación	120
ANEXO VI. Guía de Trabajo Práctico	141
ANEXO VII. Análisis descriptivo de la Guía de Trabajo Práctico	144
ANEXO VIII. Plan de Trabajo Docente de la asignatura seleccionada	148



Índice. Gráficos.

Gráfico 1.	
<i>Estructura del curriculum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según, áreas, ciclos y años.</i>	16
Gráfico 2.	
<i>Asignaturas del curriculum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según, áreas, ciclos y años.</i>	17
Gráfico 3.	
<i>Asignaturas del curriculum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según orientaciones, ciclos y años.</i>	18
Gráfico 4	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico de acuerdo a la estructura curricular de la carrera de DI de la FAUD.</i>	59
Gráfico 5.	
<i>Extracto de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico.</i>	60
Gráfico 6.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre el total de encuestas.</i>	61
Gráfico 7	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre del total de la población en condiciones de seleccionarla.</i>	62
Gráfico 8.	
<i>Extracto de la encuesta estudiantil. Valoración en la selección del TP con Escala Likert.</i>	63
Gráfico 9.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre el total de los encuestados.</i>	64
Gráfico 10.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	65
Gráfico 11.	
<i>Esquema síntesis de conceptos, categorías e instrumentos.</i>	70
Gráfico 12.	
<i>Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde la Realidad.</i>	71
Gráfico 13	
<i>Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Libertad</i>	76
Gráfico 14.	
<i>Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Compromiso</i>	79
Gráfico 15.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Características de la muestra, según orientación.</i>	101
Gráfico 16.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Características de la muestra, según medio de captura.</i>	102
Gráfico 17.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico de acuerdo a la estructura curricular de la carrera de DI de la FAUD.</i>	103
Gráfico 18.	
<i>Extracto de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico.</i>	103



Gráfico 19. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre el total de encuestas.</i>	104
Gráfico 20. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre del total de la población en condiciones de seleccionarla.</i>	105
Gráfico 21. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según año.</i>	106
Gráfico 22. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según orientación.</i>	106
Gráfico 23. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según ciclo.</i>	107
Gráfico 24. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según área.</i>	107
Gráfico 25. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según subárea.</i>	107
Gráfico 26. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 2. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	108
Gráfico 27. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 3. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	109
Gráfico 28. <i>Extracto de la encuesta estudiantil. Valoración en la selección del TP con Escala Likert.</i>	110
Gráfico 29. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre el total de los encuestados.</i>	111
Gráfico 30. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo con las premisas planteadas. Sobre el total de los encuestados.</i>	112
Gráfico 31. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por desarrollar la creatividad. Sobre el total de los encuestados.</i>	112
Gráfico 32. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por ser innovador. Sobre el total de los encuestados.</i>	112
Gráfico 33. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar en grupo. Sobre el total de los encuestados.</i>	113
Gráfico 34. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por establecer un vínculo con la realidad. Sobre el total de los encuestados.</i>	113
Gráfico 35. <i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar con imágenes. Sobre el total de los encuestados.</i>	113



Gráfico 36.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por estar relacionado con la futura profesión. Sobre el total de los encuestados.</i>	113
Gráfico 37.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir el arribo a un producto. Sobre el total de los encuestados.</i>	113
Gráfico 38.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	114
Gráfico 39.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo con las premisas planteadas. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	115
Gráfico 40.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por desarrollar la creatividad. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	115
Gráfico 41.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por ser innovador. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	115
Gráfico 42.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar en grupo. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	116
Gráfico 43.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por establecer un vínculo con la realidad. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	116
Gráfico 44.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar con imágenes. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	116
Gráfico 45.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por estar relacionado con la futura profesión. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	116
Gráfico 46.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir el arribo a un producto. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	116
Gráfico 47.	
<i>Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 4. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.</i>	117
Gráfico 48.	
<i>Previsualización de Guía de TP suministrada por la docente responsable.</i>	144

EL INICIO....



Resumen



1- Resumen

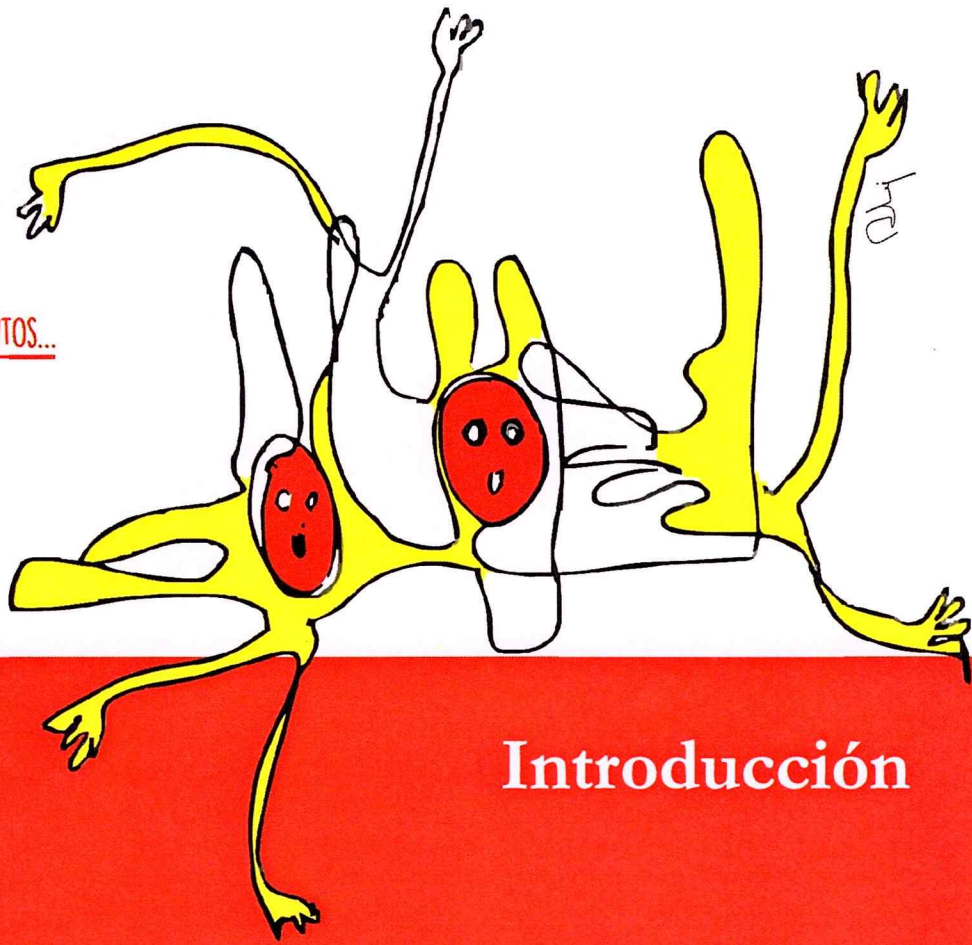
Este trabajo se propone indagar y reflexionar acerca de la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en otras disciplinas, cuyo campo de estudio específico no es el diseño. Nuestro objetivo es explorar, en el marco de una experiencia didáctica que se desenvuelve por fuera de la dinámica de las asignaturas con eje en la proyectualidad, los diferentes planos en los que se despliega el pensamiento proyectual, observando cómo sus modos de razonamiento y características definitorias son puestos en juego como recursos didácticos de buena enseñanza.

Anclado en la Carrera de Diseño Industrial perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, FAUD, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMdP, este estudio toma como unidad de análisis un Trabajo Práctico seleccionado por estudiantes avanzados de la carrera a través de una encuesta de sondeo. Nos focalizamos en explorar la metodología didáctica propuesta, a través de la indagación y el reconocimiento de rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual. Ese es el punto de partida para comenzar las observaciones en la cátedra de pertenencia a través de la Guía de Trabajo Práctico, y cruzarlas con una entrevista al docente responsable desde una perspectiva narrativa.

Si bien abordamos el estudio de un caso, nos proponemos la eventual construcción de categorías de análisis que aporten a un conocimiento didáctico que consideramos de interés desde dos aspectos. Por un lado, creemos que este ejercicio tiene la capacidad de promover la reflexión crítica en los docentes, especialmente en aquellos ubicados por fuera del tronco de las asignaturas proyectuales; por otro lado, esperamos visibilizar prácticas que favorecen la construcción del conocimiento disciplinar, pero que se validan desde otras áreas, consideradas como concurrentes o aportantes a la proyectualidad.

Palabras clave: disciplinas proyectuales, didáctica específica, buena enseñanza.

TODOS JUNTOS...



Introducción



2- Introducción

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación: “*En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales. Aportes desde la perspectiva biográfico-narrativa en los docentes memorables*”, radicado en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y se encuentra focalizado en la problemática de la didáctica disciplinar cuyo eje son las prácticas proyectuales. Se propone así la continuidad en la FAUD de las investigaciones llevadas adelante por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, centradas en la formación del profesorado, las buenas prácticas docentes y los docentes memorables a través de la investigación biográfico narrativa.

La tarea que nos convoca surge en ambas autoras, docentes de la carrera de Diseño Industrial, como una fuerte inquietud y cuestionamiento en relación a la praxis de los diferentes campos disciplinares de la carrera y su acercamiento a la didáctica proyectual como estrategia pedagógica. Nos planteamos entonces el desafío de realizar una visión focalizada de la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño, desde el concepto de *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1989) y en el marco de la *nueva agenda de didáctica* (Litwin, 2005), con una mirada centrada en explorar la metodología propuesta en los trabajos prácticos, estrategia reconocida como elemento fundamental de las prácticas docentes en las carreras proyectuales.

El marco teórico de esta investigación rescata de las ideas de Schön su mirada acerca de las *buenas prácticas* como aquellas que son dignas de tener como modelo en el contexto de los procesos que componen el pensamiento práctico del profesional. En ese sentido recurriremos a Anijovich para reflexionar acerca de cómo se nutre la buena enseñanza del conocimiento práctico y personal de los maestros, así como de Fenstermacher y Richardson en su redefinición del mismo concepto incorporando la noción de enseñanza de calidad. También recurriremos a la perspectiva Bain de los mejores profesores, quienes “diseñan cuidadosamente el entorno para que los estudiantes aprendan” (2007: 62). Nos guiaremos con Litwin y su interpretación de la buena enseñanza basada en la recuperación de la ética y los valores en las prácticas y con Jackson (1990) y Perkins (1992, 1999) y sus modos de vislumbrar

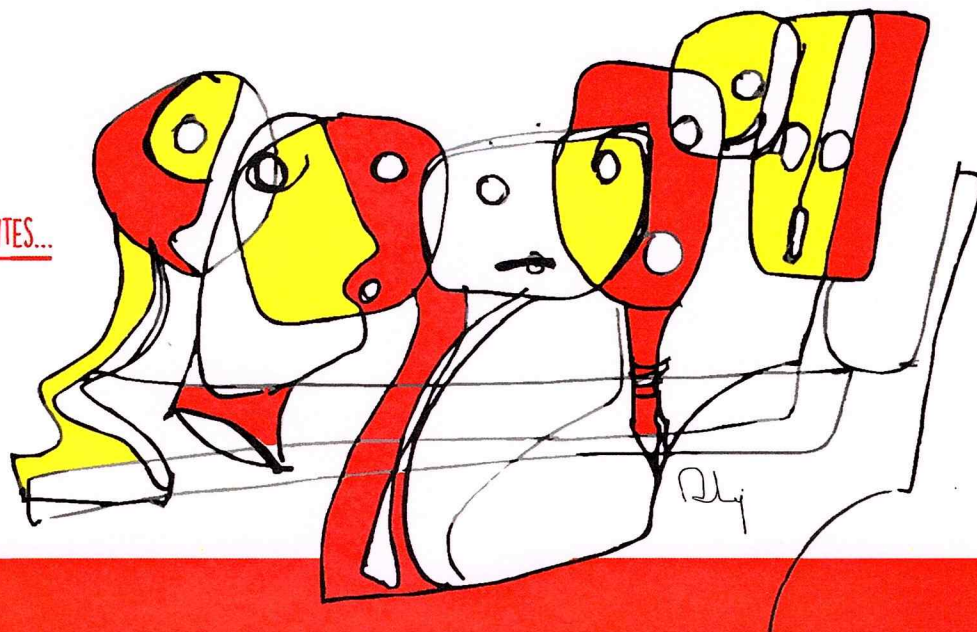


las múltiples maneras y métodos de actuar del docente para abordar la observación de aquellos comportamientos y procederes particulares que el docente despliega en virtud de beneficiar los procesos de construcción del conocimiento.

La metodología que nos proponemos para desarrollar este trabajo se centra en la investigación cualitativa desde un enfoque narrativo. Seguiremos los lineamientos marcados por Erikson, Bolívar, Connelly y Clandinin desde una perspectiva interpretativa, poniendo en juego categorías ya trabajadas por el GIEEC e indagando en el surgimiento de otras nuevas, devenidas del marco teórico y del propio relato docente. Levaremos adelante la investigación desde un doble abordaje: el análisis crítico de una propuesta práctica definida por los estudiantes como de *buena enseñanza*, dentro de una asignatura ubicada por fuera del área proyectual, y la entrevista en profundidad al docente responsable de dicha práctica tanto desde su dimensión personal como profesional, a partir de instrumentos que derivan de la investigación biográfico-narrativa.

Nos proponemos a partir de allí, la observación y el posterior análisis de una construcción narrativa que nos revelará el bastidor sobre el que se teje la profesión de un docente universitario seleccionado como representativo de la *buena enseñanza*. Este será el punto de partida en un recorrido orientado al hallazgo de aquellos indicios que den respuesta a la pregunta guía de nuestra investigación acerca de si se favorece la construcción de conocimiento al emplear la didáctica proyectual como estrategia de enseñanza en otras áreas de conocimiento. Y si es así, deseamos comprender cuánto y en qué medida contribuye al éxito de la práctica docente. Creemos que este es un camino desde donde pueden surgir aportes muy valiosos a la hora de pensar en la formación de docentes en carreras o disciplinas cuyo objeto de conocimiento se presenta desvinculado del área proyectual.

UNOS Y OTROS, DIFERENTES...



Marco contextual



3-Marco Contextual. La Carrera de Diseño Industrial

3.1- Un recorrido temporal hacia su consolidación curricular

La carrera de Diseño Industrial (en adelante, DI) se inserta en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo desde el año 1989 con innegables influencias de la sede receptora, tanto epistemológicas, como metodológicas y curriculares.

El proceso de creación de la carrera de DI se desenvuelve en el marco de la vuelta a la democracia. La llamada primavera democrática impacta en la Universidad, generando un proceso de democratización y normalización que favorece la creación de carreras de DI, como es el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante, UNMdP), la Universidad de Buenos Aires (UBA), y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El retorno al ejercicio de las instituciones democráticas propicia las carreras más abiertas a la innovación, ya que resultan inherentes a las disciplinas proyectuales los principios éticos y la libertad (Devalle, 2007).

Así, la carrera de DI de la UNMdP surge bajo la impronta de la normalización tanto de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (entonces FAU) como de la Universidad. En paralelo al inicio de su primera cohorte se aprueba el nuevo Estatuto de la UNMdP dejando establecidos propósitos que marcan la definición curricular de la nueva carrera:

(...)preservar la herencia científico cultural promoviendo la creación de nuevos conocimientos que fundamentalmente se relacionen con la problemática nacional y regional, formando con el más alto nivel académico a todos los que accedan a ella para permitirles actuar eficazmente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, garantizando las formas democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de la conciencia crítica de sus estudiantes,(..) estudiando los problemas del país con el objeto de proponer soluciones, teniendo en cuenta el interés general(...) (Estatuto UNMdP, artículo 1).

Durante la gestión normalizadora del primer Rector surgido de la elección de sus claustros, arq. Javier Hernán Rojo y del arq. Roberto Fernández en el decanato de la FAUD, se convoca al DG Nicolás Jiménez con el fin de crear la carrera de DI. En el marco de este pedido, el prof. Nicolás Jiménez invita a prestigiosos diseñadores como el arq. Ricardo Blanco para integrar el primer equipo docente y realizar seminarios de posgrado que formen recursos docentes locales. La carrera surge orientada a cubrir las necesidades del medio socio industrial, local y regional, tal como se desprende del documento *Fundamentos para la creación de la carrera de Diseño Industrial en la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Anexo a la OCS 124).



Se fundamenta la inserción de la carrera en la Facultad de Arquitectura a partir de una analogía en los parámetros que caracterizan las dos profesiones: la creatividad como origen de su accionar, el conocimiento técnico como soporte y el compromiso social como participación en la comunidad. También se mencionan aspectos coyunturales como la intención de la diversificación de carreras reorientando la matrícula universitaria, la existencia en la FAU de asignaturas afines, estructura física y bibliografía pertinente, y la inserción del DI y la arquitectura dentro del campo de las disciplinas proyectuales.

Las carreras de DI en la UBA y en la UNC, contemporáneas en su proceso de conformación, también se incluyen en la Facultades de Arquitectura, en un cambio de paradigma en la enseñanza de la disciplina, ya que la tradición argentina las vinculaba a las Facultades de Bellas Artes, como es el caso de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Las carreras de Diseño se constituyen como herederas del pensamiento moderno, de su lógica y sistematicidad. La relación con la arquitectura no deja de ser polémica; si bien por un lado se cuenta con una sólida formación de los equipos docentes, existen voces críticas que consideran que a veces el DI actúa como válvula de seguridad para facultades superpobladas (Bonsiepe, 1985). Desde esta mirada, se suele entender el problema del objeto de Diseño como un simple cambio de escala con respecto de la obra arquitectónica. Si bien teóricos como Tomas Maldonado (1977) cuestionan la supremacía de la arquitectura como disciplina dominante, resulta un modelo de referencia de los diseños, básicamente por ser una formación afín con larga tradición.

3.2- Consideraciones generales sobre áreas, ciclos y orientaciones

La carrera de DI en la UNMdP se inicia con un alto grado de experimentalidad y flexibilidad viable por el reducido número inicial de alumnos. En el año 1995 se implementa una modificación al plan de estudios (OCA 2092) mediante la cual se elimina la condición de a término y se agregan seis (6) materias que apoyan el campo de conocimiento del proyecto, extendiendo la duración de la carrera. En el año 2007 se generan las últimas modificaciones sobre la estructura curricular modificando el sistema de correlatividades y arribando a la propuesta actual (OCS 1864).



DI de la FAUD tiene una impronta dada por la formación de las disciplinas proyectuales, en tanto al surgir desde la articulación de diversas áreas del conocimiento, el corpus teórico está formado del conocimiento exacto, vinculado a una epistemología de la tecnología, de un conocimiento social que considera los aspectos sociales y económicos derivados del capitalismo y de un conocimiento estético heredero de la epistemología del arte. La estructura curricular de la carreras proyectuales organizada desde una perspectiva disciplinar implica el enfoque del objeto de estudio desde diversas áreas, muchas veces a cargo de expertos de diferentes disciplinas que le confieren un modo particular de apropiarse del conocimiento propio de su recorte disciplinar. Sin embargo, la enseñanza del diseño requiere para su desarrollo de una teoría, un método y en definitiva una caracterización del conocimiento referido a los procesos proyectuales.

El análisis del currículo de la carrera se plantea desde un enfoque conceptual (Grundy, 1991) en tanto plan de estudios (ver *Anexo I. Plan de Estudios*). Un primer acercamiento a la carrera indica que tiene un régimen de plan anual y un curriculum relativamente cerrado y fuertemente estructurado, planteando un recorrido marcado por gran cantidad de correlatividades. Prevé una duración teórica de cinco (5) años y veintiséis (26) asignaturas organizadas en tres (3) áreas de conocimiento: Área Teoría y Práctica Proyectual, Área Tecnológico - Productiva y Área Histórico - Social, y tres (3) ciclos pedagógicos: Ciclo Básico (1er año), Ciclo de Desarrollo (2do, 3ro y 4to. año), y Ciclo de Investigación y Extensión (5to. año). El ciclo Básico se presenta con un fin propedéutico y de articulación con la enseñanza media, el ciclo de Desarrollo implica el abordaje de la especialización, y el ciclo de Investigación y/o Extensión tiene un propósito integrador y de articulación con el medio. Ninguno de sus ciclos tiene propósitos terminales y por ende no existen títulos o certificaciones intermedios.

Respecto de las áreas, el Plan propone un área central que asume un rol vertebrador (Mazzeo, 2007), el área de Teoría y Práctica Proyectual, y áreas periféricas o aportantes a la proyectual: el área Tecnológico - Productiva y el área Histórico - Social. Esta carrera resulta un reflejo de la estructura curricular habitual de las carreras proyectuales, que plantea como centro, o materia troncal, a los talleres de diseño, dentro del área proyectual, acorde a un modelo de relación entre asignaturas de concentración (Camilloni, 1991). Se ilustra a continuación, la estructura general del curriculum de la carrera de DI de FAUD UNMdP.

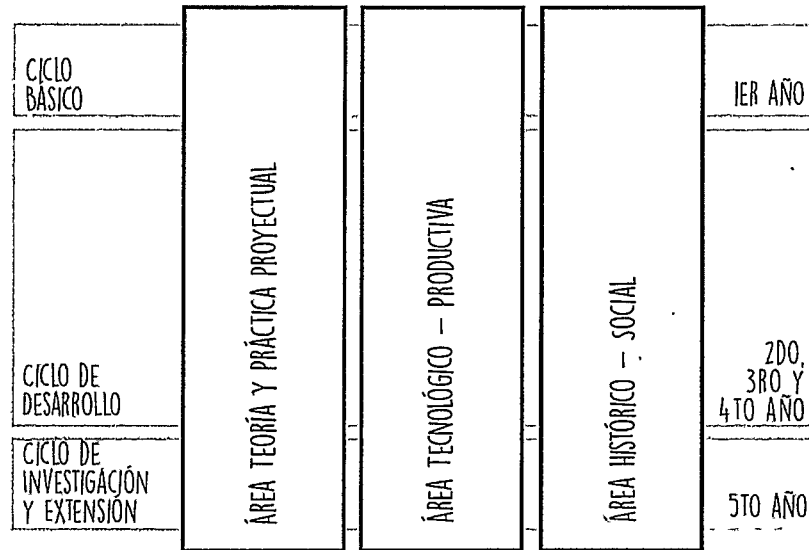


Gráfico 1.

Estructura del curriculum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según, áreas, ciclos y años.

Otra característica significativa de la estructura de la carrera es la disposición en función de materias de organización vertical con un nivel introductorio y tres (3) niveles articulados que atraviesan la totalidad de la currícula. Estas asignaturas corresponden a: *Diseño, Tecnología, Lenguaje Proyectual y Pensamiento Contemporáneo.*

El concepto de talleres verticales comprende cursos de diferentes años pero integrados para realizar un proyecto común (Ander-Egg, 1991). Se trata de un mismo plan de trabajo docente con aplicación en niveles diferentes, que redundan en beneficios en la correlación entre los contenidos. Desde el punto de vista curricular, el taller vertical propende a una organización de curriculum en espiral, considerado en general como la mejor forma de diseñar una secuencia de contenidos (Camilloni, 2001), ya que se presenta como una combinación de las virtudes del modelo de secuencia lineal y el modelo de programación concéntrica, retomando conceptos fundamentales y reconstruyéndolos, agregando nuevos problemas y campos de aplicación.

El siguiente gráfico, sobre el esquema anterior, presenta las asignaturas, organizadas aéreas, ciclos y años de cursada.

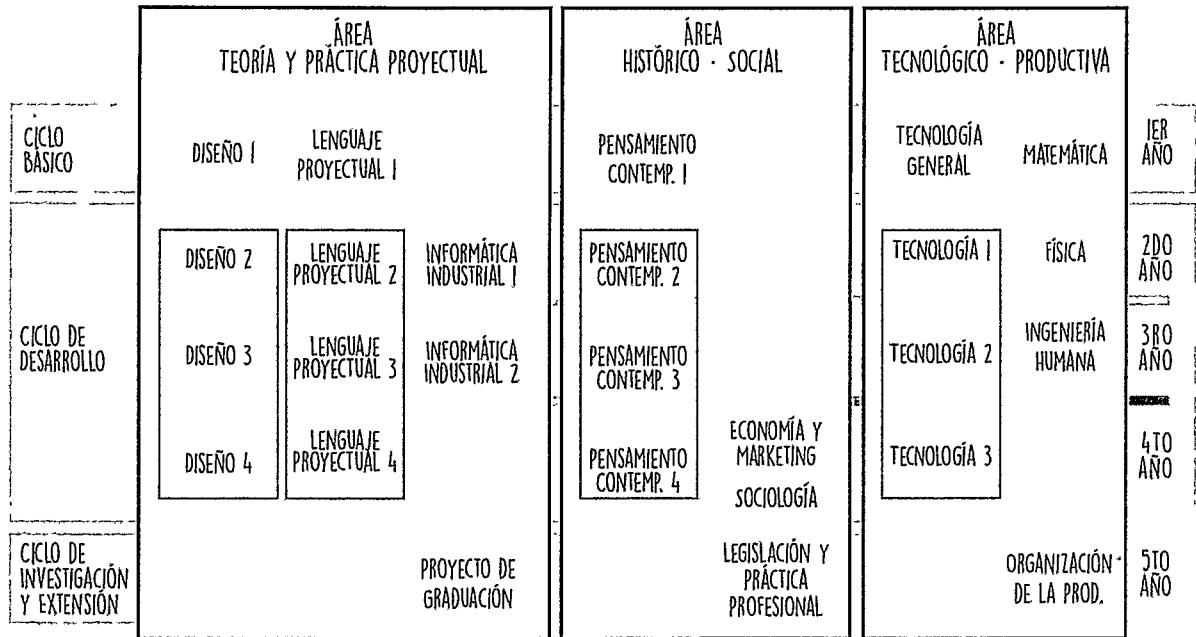


Gráfico 2.

Asignaturas del currículum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según, áreas, ciclos y años.

Acorde con las características del sistema universitario público nacional, la carrera otorga título habilitante para el ejercicio profesional. La carrera es centrífuga en el grado, y presenta un perfil único en tanto ofrece tres orientaciones o ramas definidas, *Productos*, *Textil*, e *Indumentaria* agrupadas desde la óptica del Diseño Industrial, brindando un título de Diseñador Industrial sin especificación de la orientación realizada. La implantación de las orientaciones textil e indumentaria en el paradigma de la producción industrial es específica para la carrera de DI de la FAUD, ya que tradicionalmente el Diseño Industrial se vincula a la orientación producto. La carrera dispone de un importante tronco uniforme, ya que la rama electiva y por lo tanto los contenidos específicos a la orientación, sólo se imparten en el taller vertical de *Diseño* (niveles 2, 3 y 4), el taller vertical de *Tecnología* (niveles 1, 2 y 3) y la materia *Proyecto de Graduación*. En el siguiente gráfico se visibiliza la estructura curricular de acuerdo a las opciones de orientaciones.



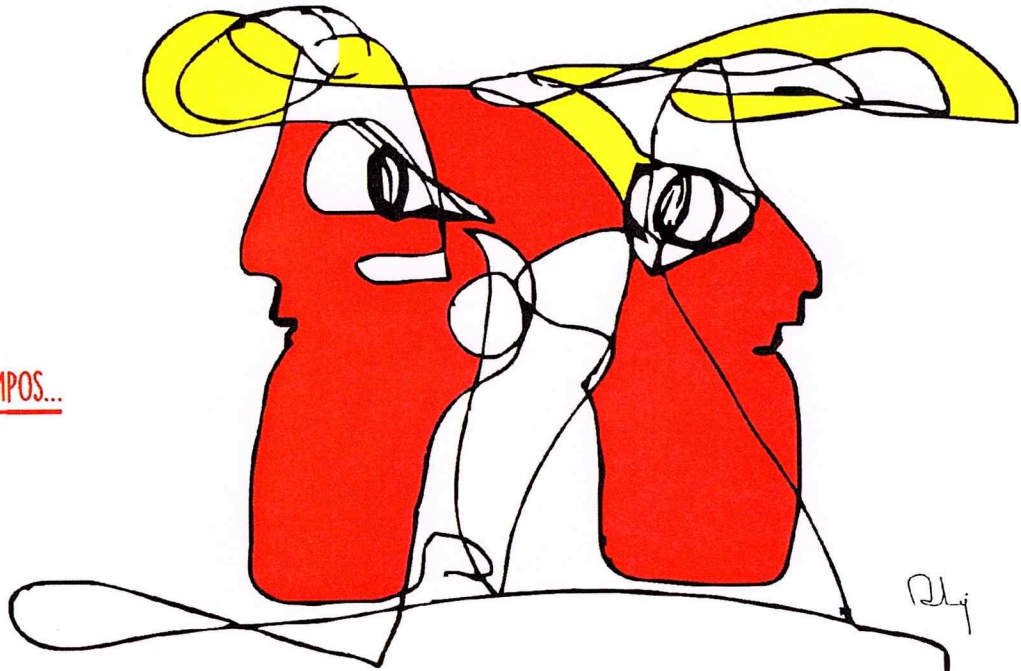
		ASIGNATURAS COMUNES			ORIENTACIÓN PRODUCTOS		ORIENTACIÓN TEXTIL		ORIENTACIÓN INDUMENTARIA	
CICLO BÁSICO	1ER AÑO	LENGUAJE PROYECTUAL 1	PENSAMIENTO CONTEMP.	DISEÑO 1	TECNOLOGÍA GENERAL	MATEMÁTICA				
	2DO AÑO	LENGUAJE PROYECTUAL 2	PENSAMIENTO CONTEMP. 2	INFORMÁTICA INDUSTRIAL 1	FÍSICA					
CICLO DE DESARROLLO	3RO AÑO	LENGUAJE PROYECTUAL 3	PENSAMIENTO CONTEMP. 3	INFORMÁTICA INDUSTRIAL 2	INGENIERÍA HUMANA					
	4TO AÑO	LENGUAJE PROYECTUAL 4	PENSAMIENTO CONTEMP. 4	ECONOMÍA Y MARKETING	SOCIOLOGÍA					
CICLO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN	5TO AÑO	LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA PROF.	ORGANIZACIÓN DE LA PROD.			PROYECTO DE GRADUACIÓN PROD.		PROYECTO DE GRADUACIÓN TEXT.		PROYECTO DE GRADUACIÓN INDUM.

Gráfico 3.

Asignaturas del currículum de la carrera de DI, FAUD, UNMdP, según orientaciones, ciclos y años.

Desde una mirada historicista, la currícula presenta una fuerte impronta de la Hochschule für Gestaltung de Ulm (1958-1968) que impuso un modelo de formación de diseñadores a partir de la introducción de materias teóricas. Esta influencia se genera, entre otros factores, a partir de la figura de uno de sus directores, Tomas Maldonado, diseñador argentino que colabora en el armado de las primeras carreras vinculadas al DI en Argentina, como son las implantadas en la Universidad Nacional de Cuyo UNCu en 1958, y en la Universidad Nacional de La Plata en 1961. La Escuela de Ulm es heredera a su vez de la Bauhaus (1919-1933), pionera en la formación de diseñadores desde la interacción de materias de formación estética y materias de formación técnica y la importancia del curso preliminar.

DOS CAMPOS...



Marco Refencial



4.1- Marco conceptual. Campo de la proyectualidad

4.1.1- El proyecto, las Disciplinas Proyectuales y el Diseño Industrial

Etimológicamente la palabra proyecto proviene del latín, *proiectus*, derivado del verbo *prociere*, donde *pro* significa hacia adelante, y *iacere*, lanzar. De esto se desprende que proyectar significa *arrojar hacia a delante*, o en términos de Jean Pierre Boutinet, “hacer venir hacia sí un futuro deseado” (Boutinet, 1990: 77). Este autor, que indaga sobre el proyecto como “figura emblemática de nuestra modernidad” (Boutinet, 1990: 16), indica que en todo proyecto, a través de la identificación de un futuro deseado y de los medios propios para lograrlo, se fija un cierto horizonte temporal en el interior del cual evoluciona (Boutinet, 1990). Si bien sus obras indagan sobre el proyecto personal desde una mirada biológica, sociológica y psicológica, su búsqueda de una antropología del proyecto resulta de interés para nuestra disciplina. El autor indica que biológicamente el proyecto “marca la propiedad teleonómica de los organismos vivientes, de los seres con finalidad, de tender hacia lo que aún no son” (Boutinet, 1986: 159); sociológicamente se impuso, sobre todo en estos últimos años, “como anticipación operatoria del futuro”, advirtiendo que “así como la sociedad industrial ha sido la fabricante y distribuidora de objetos, nuestra sociedad post-industrial muestra un frenesí para diseñar y consumir proyectos” (Boutinet, 1986: 160). Psicológicamente, el proyecto “representa esta capacidad del individuo de ser creador de acción, y no simplemente, como los animales sometidos a la adaptación, a los estímulos momentáneos de su ambiente” (Boutinet, 1986: 161). Sin embargo, su mirada desde la psicología social no deja de poner en relevancia el rol de las tradicionales disciplinas del proyecto:

El proyecto traduce claramente un dominio del sujeto sobre su espacio habitado, espacio por modificar, por recrear. Por tanto no hay que sorprenderse de que sean los arquitectos quienes usan ampliamente el término proyecto para caracterizar los modelos de organización que ellos esbozan. (Boutinet, 1986: 17).

Tal como advierte Gui Bonsiepe al interior de la disciplina, el proyecto es una actividad de base con ramificaciones capilares en todas las manifestaciones humanas, de modo que ninguna profesión puede pretender un monopolio sobre el proyecto (1978), y pone manifiesto la posibilidad de concebir al diseño como una disciplina fundamental capaz de abarcar todos



los niveles de educación, ya que no existen campos de conocimiento ni actividades humanas que no esté relacionadas con la proyectación (1999). Para cerrar con esta mirada amplia del proyecto resulta de interés citar al Nobel Herbert Simon:

Diseña todo aquel que piensa en formas de actuar dirigidas a cambiar las situaciones existentes por otras preferidas. La actividad intelectual que produce artefactos materiales no es fundamentalmente diferente de la que prescribe remedios para un paciente enfermo o la que diseña un nuevo plan de ventas para una compañía o una política de bienestar social para un estado. El diseño, así entendido, es el núcleo de toda formación profesional: es lo que diferencia principalmente a las profesiones de las ciencias. (Simon, 1996: 111)

Si bien, como se explicitó en el punto anterior, el proyecto no resulta privativo de una profesión, en el contexto de este trabajo llamaremos disciplinas proyectuales a un conjunto inacabado de campos de conocimiento vinculados al proyecto como transformación de la cultura material. Roberto Fernández en su libro *Mundo Diseñado*, ensaya una definición amplia del Proyecto, a partir de la identificación de un conocimiento proyectual que comprende:

un saber sobre las transformaciones producidas en un territorio o entorno dado (incluyendo extensivamente, transformaciones de la cultura material y el intercambio simbólico entre las sociedades) tanto como un saber sobre las transformaciones a producirse, es decir un cierto saber-hacer lo que aún no existe. (Fernández, 2011: 258).

En un intento de abordar el alcance de las llamadas disciplinas proyectuales, resulta relevante citar a Richard Buchanan. Este autor indica que para poder mensurar la extensión del diseño en la vida contemporánea, pueden considerarse “cuatro grandes áreas en las que el diseño es explorado en todo el mundo por diseñadores profesionales y por otros que no se ven a sí mismo como diseñadores” (Buchanan, 1992: 10). Estas categorías implican el “diseño de comunicaciones simbólicas y visuales”, el “diseño de objetos materiales”, el “diseño de actividades y servicios”, y por último, el “diseño de sistemas complejos o ambientes para vivir, trabajar, jugar y aprender”. El “diseño de comunicaciones simbólicas y visuales” involucra el tradicional trabajo de diseño gráfico, pero también la fotografía, película, televisión y exhibición de computadora el diseño de objetos materiales. El “diseño de objetos materiales” incluye el abordaje de los “productos del diario –vestido, objetos domésticos, herramientas, instrumentos, maquinaria y vehículos – pero se ha expandido a una más cuidadosa y diversa interpretación de las relaciones físicas, psicológicas, sociales y culturales entre los productos y el ser humano”. El área definida como de “diseño de actividades y servicios” se vincula a “la tradicional administración concerniente con logística, combinando recursos físicos,



instrumentos y recursos humanos en una secuencia eficiente y fechas para lograr objetivos específicos”. Respecto del “diseño de sistemas complejos o ambientes para vivir, trabajar, jugar y aprender” encierra “las preocupaciones de la ingeniería en sistemas, arquitectura y planeación urbana o análisis funcional de las partes complejas y la subsecuente integración en jerarquías”. Buchanan advierte que si bien “el trabajo de los diseñadores en cada una de estas áreas ha creado un marco para las experiencias humanas en la cultura contemporánea”, en la actualidad se manifiesta un fenómeno en el cual dentro de cada profesión del diseño “su preocupación primaria comienza en un área, pero la innovación viene cuando la selección inicial es repositionada en otro punto dentro del marco de referencia, con nuevas preguntas e ideas” (Buchanan, 1992: 11).

Considerando a las disciplinas como “dominios sistemáticos de conocimiento que implican componentes, tales como estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, sintaxis entre conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y comunidades científicas” (Camilloni 1999: 37), la observación conjunta de las disciplinas proyectuales implica una mirada articulada de conceptos, procedimientos, métodos, etc., que redundan en beneficios para estas jóvenes disciplinas.

En este sentido, si bien las características del conocimiento avanzado moderno vinculadas a la tendencia a la especialización y la autonomía (Clark, 1991) impactan en el diseño, en tanto paulatinamente se generan nuevas especialidades que van distanciándose entre sí, la articulación de las mismas a partir del abordaje de un conocimiento proyectual permite el desarrollo de una didáctica proyectual. En relación a esta situación, desde el interior de la disciplina, Doberti indica: “festejemos que se está concretando la idea de un nivel de interpretación en el que el proyecto tienen condiciones generales que pueden ser abordadas sin especificación de la rama particular del diseño en el que se instala” (Doberti, 2007: 13). Víctor Margolin, uno de los historiadores del diseño más significativos, advierte que en un entorno marcado por la necesidad de un pensamiento integrado, las divisiones educativas generan formas de pensar que separan diferentes tipos de diseño, inhibiendo formulaciones atrevidas que aseguren una presencia más integrada dentro de la sociedad (Margolin, 1991: 7). En relación a las desventajas de la especialización propia del nivel superior, Morin señala que “el



énfasis en la transmisión de conocimientos teóricos, técnicos y especializados en áreas reducidas genera una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre los saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin 1999: 13).

En este contexto, abordaremos la disciplina del Diseño Industrial. Una de las definiciones más extendidas y reconocidas es aquella esbozada por Tomás Maldonado, recopilada en su libro “Diseño Industrial Reconsiderado”. En él indica que “se entiende por Diseño industrial a la proyectación de objetos fabricados industrialmente” (Maldonado, 1993: 9), agregando que:

(...) proyectar la forma significa coordinar, integrar y articular todos aquellos factores que, de una manera o de otra, participan en el proceso constitutivo de la forma del producto. Y con ello se alude precisamente tanto a los factores relativos al uso, fruición y consumo individual o social del producto (factores funcionales, simbólicos o culturales), como a los que se refieren a su producción (factores técnico-económicos, técnico-constructivos, técnico sistemáticos, técnico productivos y técnico distributivos). (Maldonado, 1993: 12).

El origen del Diseño Industrial resulta controversial. La actividad de dar forma y determinar los atributos de los objetos del entorno material es natural al ser humano y por lo tanto se remonta a los orígenes del hombre. La generación de objetos o artefactos resulta de la acción conjunta de dos facultades inherentes al hombre: la facultad de combinar imágenes y la facultad del lenguaje y el proceso conceptual resultante del mismo (Salinas Flores, 1992). Sin embargo, recién con el dominio de las tecnologías aplicadas en la industria a partir del siglo XVII que potencia la división del trabajo, se propicia la separación de las tareas de concepción de las de fabricación que habitualmente se desarrollaban sincrónicamente en manos de artesano. La producción industrial logra, de esta forma, separar dos actividades que no se interpretaban de manera aislada: la concepción y la fabricación (Gay y Samar, 2004). De este modo, no sólo surge la figura del diseñador como un profesional especialista en la preconcepción sistematizada de los objetos, sino que se individualizan y jerarquizan las actividades de proyecto y diseño como un proceso previo de configuración mental, o prefiguración, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. El diseño surge así como una de las parcelas en las que se subdivide la creatividad objetual en la Sociedad Industrial (Ricard, 1982).



Si consideramos que la fabricación de un artefacto no puede comenzar antes de que el diseño se haya concluido, queda claro que el proceso de diseño tiene que proporcionar una descripción final de lo que se va a fabricar, siendo esta la actividad esencial del diseño (Nigel, 1999).

4.1.2- Conocimiento y Pensamiento Proyectual

En la actualidad, existen miradas desde estas disciplinas que pugnan por encontrar un espacio epistemológico específico para el Proyecto. En este sentido, Roberto Doberti (2005) considera que los campos de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo resultan siempre difíciles de catalogar, de ubicar en un cuadro o taxonomía sin que resulten impropios o parcializados los lugares que se les asignan.

Sea en el esquema diádico (Arte y Ciencia) o en el triádico (Arte, Ciencia y Tecnología) el caso es que las prácticas proyectuales (me estoy refiriendo a la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo, tanto en sus dimensiones operativas como reflexivas) no se incluyen en ninguna de las categorías señaladas. (Doberti, 2005, parr. 3)

Ante ello, el autor propone una cuarta posición que implica un modo específico y primordial de mirar y operar la realidad. En este sentido, él considera que el Proyecto, desde la consideración en todas sus modalidades, tiene el mismo rango y valor identificador y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología; “esto quiere decir que no puede subsumirse en ninguna de las otras posiciones, ni es una mezcla o combinación de ellas” (Doberti, 2005: 6).

Ante esta problemática, Gui Bonsiepe en su libro *Historia del Diseño en América Latina y el Caribe*, advierte que la dificultad de insertar las carreras de diseño en la red de categorías de los saberes universitarios y en el sistema de ciencia y tecnología implica una obsolescencia de las taxonomías tradicionales para organizar las áreas del conocimiento humano. El autor, a su vez, señala que “la adscripción a un determinado campo tradicional de las ciencias humanas (como se hace en general), o de las ciencias duras es más que nada arbitrario” y lo que resulta grave es que “desvirtúa el diseño y frustra sus posibilidades de crecimiento” (Bonsiepe, 2008: 15).



Hebert Simon también habla de la Ciencia del Diseño indicando que así como las ciencias naturales hablan de cómo son las cosas, la ciencia del diseño está interesada en “como las cosas deberían ser” (Simon, 1996: 114).

El campo proyectual se presenta como un conocimiento superior articulador de otros conocimientos. Se desarrolla durante el siglo XX, a partir de la Bauhaus, institución educativa que marca un hito fundacional en la disciplina y del desarrollo del movimiento moderno, experiencia vanguardista en los campos de la arquitectura, el arte, la industria, la técnica, la filosofía y el psicoanálisis. El movimiento moderno, también denominado racionalismo, utiliza el método desarrollado por el padre de la filosofía moderna, René Descartes (1596-1650) y expuesto esencialmente en su Discurso del Método (1637). Descartes plantea cuatro ejes para todo razonamiento, basados en no aceptar nunca ningún a priori, subdividir los problemas, razonar desde lo simple hacia lo complejo y realizar exhaustivas enumeraciones de todo proceso lógico. Este método se basa en la razón analítica, en la distinción y clasificación, y utiliza procesos lógicos y matemáticos que tienden a la abstracción explorando los elementos complejos a partir del análisis y la descomposición y reducción a sus elementos básicos. El hilo conductor de la metodología clásica es la reducción de la complejidad (Burdeck, 1994).

Sin embargo, la consolidación de las metodologías proyectuales se da a partir de mediados del siglo XX, en paralelo con el desarrollo de la Teoría General de Sistemas (TGS) de Von Bertalanffy. Esta metateoría parte del abstracto concepto de sistema, buscando reglas de valor general aplicables a cualquier sistema y en cualquier nivel de la realidad. Resulta innegable la influencia de la TGS en las metodologías proyectuales, en tanto se asume como un método que engloba la totalidad de los elementos del sistema, estudiando así las interacciones que existen entre los elementos y la interdependencia entre ambos. Esta perspectiva orienta los problemas de manera que se haga énfasis en la estructura más que en el análisis de las partes, recordando el dictum aristotélico retomado desde la Teoría de la Forma: *el todo es más que la suma de las partes*. En este sentido, un proyecto de diseño requiere del análisis de las variables sistémicas de la Macroestructura y Microestructura del proceso Proyectual (Bonsiepe, 1978), observando especialmente la organización, distinguiendo las partes constituyentes, sus interacciones y el comportamiento del todo. En un contexto en el cual las certidumbres modernas comienzan a desvanecerse, Christopher Alexander (1965) indica que



tratar la construcción como sistema es un modo de considerarla como resultado complejo de la yuxtaposición de elementos aislables de los cuales es posible valorar sus relaciones y problemas en un momento preliminar de ensayo y preproyecto. Evidentemente esta nueva visión indica un cambio paradigmático en tanto cambio radical del pensamiento dominante (Kunh, 1985).

Resulta evidente la tendencia que indica que el diseño se encuentra impactado por el paradigma de la complejidad heredero de la teoría de sistemas. En el año 1999, Ezio Manzini, ponderando una visión estratégica del diseño que permita proyectar en la complejidad, presenta la estrategia como una secuencia de elecciones finalizada en un objetivo colocado en un contexto impredecible. De este modo, si bien la actividad proyectual puede adoptar una aproximación planificadora o una aproximación estratégica, cuando más turbulento es el contexto, más dominante resulta la aproximación estratégica (Manzini, 1999). En la actualidad el diseño se encuentra inmerso en una proliferación de teorías o "pluralismo teórico" desde la óptica de Feyerabend (1981), en tanto no existe una sola teoría que de cuenta de todos los fenómenos que se presentan en torno a la disciplina. Desde este enfoque, el anarquismo teórico resulta más realista y promueve el progreso de la ciencia y la sociedad, despreciando una uniformidad teórica que favorezca el dogmatismo e inutilice el poder crítico de los científicos.

Por último, resulta relevante ponderar una perspectiva que pone en el acento en el diseño y específicamente en el modo del pensamiento del diseño para trasladarlo a otras áreas disciplinares. Desde las ciencias cognitivas, David Perkins (1989) propone una mirada diferenciadora del conocimiento como diseño, sobre el conocimiento como información- uno subraya el conocimiento almacenado y el otro el conocimiento como un proceso definido a partir de propósitos, estructura y modelos con un sentido práctico. Actualmente el pensamiento de diseño es un concepto que se ha extendido como una aproximación diferente a la solución de problemas, proponiendo una metodología aplicable tanto a ámbitos empresariales como a la búsqueda de ideas innovadoras para problemas sociales complejos. En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento como diseño tiene mucho que ofrecer. Trascender la acumulación de información es uno de los grandes retos, ya que



proporciona un punto de vista pasivo del conocimiento en vez de tomarlo como implemento de la acción.

La actividad del diseñador se centra en la noción del proceso proyectual, caracterizado por un tipo de pensamiento denominado proyectual que genera un concepto que deviene en objeto a partir de un modo particular de observación, reflexión y acción. El proceso proyectual implica una síntesis a partir de datos pertenecientes a múltiples disciplinas, como las ciencias lógicas formales, las ciencias humanas, la estética, el pensamiento filosófico, la tecnología, etc. que se articulan entre sí y confluyen en la actividad de diseñar.

En este sentido, la dinámica de la práctica proyectual se sostiene en procesos de transformación. Estos procesos se orientan siempre a la resolución de un problema y es en dirección a la resolución de ese problema que se orientan las acciones a seguir. Muchas de estas acciones son intuitivas pero todas conllevan de modo implícito el cambio intencional de un estado inicial a otro final y, por consiguiente, están invariablemente dotadas de sentido.

El sentido en el pensamiento proyectual es la guía, que, a modo de itinerario virtual, organiza el viaje de la información; separa aquella que le es útil de lo que no lo es, conformando paulatinamente un modo de accionar que va perfilando la solución deseable. Como acción orientada a un fin, la acción proyectual entra dentro del campo de las operaciones intencionales, que se alejan de los modelos aleatorios o azarosos, aunque muchas veces los resultados de esas acciones resulten en lo imprevisto o no pensado.

4.1.3- La Enseñanza del Proyecto, definiciones de una Didáctica Proyectual

La función de la educación formal como legitimador del rol social de una disciplina no es un proceso específico para el diseño. Sin embargo, tratándose de una disciplina nueva, un momento significativo en su consolidación lo representa su institucionalización en las casas de formación, ya que se puede afirmar que una actividad está reconocida como profesión desde el momento en que se le confiere un orden didáctico institucionalizado (Bonsiepe, 1978). La institucionalización académica de la carrera de DI en Argentina lleva casi 60 años; dentro de este recorrido se ha insertado en diferentes Unidades Académicas en sistemas públicos y privados y en sectores múltiples (Clark, 1991).



La profusión de instituciones que incluyen la oferta educativa del DI revela tanto la inestabilidad del sistema didáctico de esta disciplina, como la misma naturaleza de una profesión vinculada a la interrelación entre tecnología, arte y ciencia. Esta articulación que da origen y sentido a la disciplina genera una impronta en su enseñanza, ya que en la lucha dialéctica entre racionalismo y expresionismo se mueven tanto el ejercicio de la disciplina como las doctrinas pedagógicas del DI, y como es lógico, en el marco de esta última es donde la polémica adquiere su dimensión más especulativa y problemática (Mañá, 1974). Resulta lógico afirmar que los diversos modelos institucionales manifiestan distintas concepciones del saber, de su papel social y de las relativas modalidades de producción y transmisión (Chiapponi, 1999). En este sentido, las características y los recursos propios de cada centro determinan el tipo de perfil del profesional que se supone debe salir de las aulas y su orientación hacia factores creativos, culturales y humanos, o hacia factores técnicos y de estructura industrial (Herrera Fernández, 1995). Algunas cuestiones de actualidad para la formación en el campo del diseño industrial pertenecen a controversias de la historia de la institución universitaria, en especial el debate de incluir una formación profesionalizante, o de restringirla a una formación liberal.

Desplazando el eje de lo institucional a lo didáctico, en el área de las disciplinas proyectuales, la didáctica específica suele denominarse didáctica proyectual. Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Estos criterios de diferenciación son variados y entre los más usuales encontramos los siguientes: según las disciplinas, según los niveles del sistema educativo, según las edades de los alumnos, según el tipo de institución, según las características de los sujetos, etc. (Camilloni, 2008). Si bien el diseño resulta una disciplina no pedagogizada, existen determinadas prácticas avaladas por la tradición y un buen número de autores que comienzan a abordar esa área de conocimiento.

En cuanto a los autores de referencia, a continuación detallamos una selección de las fuentes relevadas y consultadas vinculadas a una didáctica de la disciplina.

En primer lugar existe una bibliografía que en la actualidad puede considerarse como fuentes históricas, como es el caso de Hebert Read con el capítulo “La Educación artística en



la época industrial” del libro *Arte e industria, Principios de Diseño Industrial*, cuya primera edición data del año 1934 y el apartado “La enseñanza del estética industrial” de *La Estética Industrial* de Denis Huisman y Georges, publicado por primera vez en el año 1965. Resultan de interés algunos capítulos que incorporan la problemática de la enseñanza en el marco de un análisis de la disciplina. Entre estos casos podemos citar a Jordi Mañá, con “La pedagogía del diseño” en *El diseño Industrial* (1974); Gui Bonsiepe con “Aspectos Pedagógicos del Diseño Industrial”, de *Teoría y Práctica del Diseño Industrial* (1978) y “Memorandum para la didáctica del diseño” de *Del objeto a la interfase* (1999), Medardo Chiapponi, con “Didáctica, Investigación y Diseño Industrial” en *La Cultura Social del Proyecto* (1999) y Heiner Jacob con “La enseñanza del diseño” en el libro de Silvia Fernández y Gui Bonsiepe, *Historia del diseño en América Latina y el Caribe* (2008).

También son muy destacables las reflexiones sobre las problemáticas de la didáctica del proyecto desde el interior de la disciplina vinculados a experiencias desarrolladas en el marco de Universidades Nacionales argentinas. Dentro de este grupo encontramos los libros de Cecilia Mazzeo y Ana María Romano, *La enseñanza de las disciplinas proyectuales* (2007) prologado por Edith Litwin; el de María Carmen Frigerio; Silvia Pescio y Lucrecia Piattelli, *Acerca de la enseñanza del diseño* (2008); el de Frigerio, Peñalva, Rodío y Souto, *La Enseñanza de lo Proyectual* (2008), la compilación de Mariana Fiorito *Enseñar, Proyectar, Investigar: Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente* (2009), y los trabajos abordados desde la relación del GIEEC con la FAUD: el libro *Pasiones; Roberto Kuri* de Luis Porta y María Cristina Martínez (2014), y los artículos “Como enseñan los buenos docentes, fundamentos y valores” de María Cristina Martínez, Silvia Branda y Luis Porta (2013) y “Entre croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual” de María Cristina Martínez (2011).

A nivel internacional y en otros idiomas, resultan destacables algunos autores que desde la epistemología de la disciplina abordan cuestiones vinculadas a la enseñanza de diseño, como el investigador inglés Nigel Cross, editor en jefe de la revista *Design Studies* de la Editorial Elsevier, con su artículo “Designerly Ways of Knowing” (1982), que deriva en el libro *Designerly Ways of Knowing* (2006), y sus investigaciones sobre metodología proyectual presentes en el libro *Engineering Design Methods* (1989), con una edición en español *Métodos de Diseño. Estrategias para el diseño de Productos* (1999). Otro caso es el del estadounidense Víctor Margolin,



propios de la disciplina y de los que confluyen interdisciplinariamente, asumiendo un rol protagónico en la construcción del aprendizaje.

En este contexto, la búsqueda del conocimiento se da en la acción, lo cual convierte al estudiante en un autoformador imprescindible. Bajo la premisa fundamental del aprender haciendo (Schön, 1992), el estudiante se convierte en el motor de su propio aprendizaje a partir de un proceso de autorreflexión y metacognición. Donald Schön (1992) indica que aprendizaje del diseño implica una paradoja, ya que en el comienzo del proceso de aprendizaje, el estudiante no puede comprender lo que necesita aprender, sólo puede apprehenderlo formándose a sí mismo, y solo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer algo que aun no comprende.

En este entorno, el docente asume un rol preponderante en tanto propone transformaciones espacio temporales del saber, que se dan fundamentalmente en dos trasposiciones didácticas: la reconceptualización y la recontextualización de los saberes (Chevallard, 1991). La relación docente - alumno cumple un papel fundamental en la construcción del pensamiento proyectual, ya que del particular interjuego que este vínculo desarrolle dependerá la posibilidad que el alumno asuma un rol protagónico que habilite la comprensión de su proceso y su meta proceso (Frigerio, Pescio y Piatelli, 2008). Al docente le corresponde la tarea de planificador del proyecto de taller, ser un estímulo, una orientación, una asesoría técnica, tanto teórica como metodológica, bibliográfica y de documentación.

Dentro del proceso de aprendizaje trabajado a partir de un proceso de diseño, la comunicación asume un papel fundamental, ya que sin dialogo el taller como estrategia de enseñanza y de aprendizaje no puede funcionar (Ander-Egg, 1991). Se trata de un proceso racional y comunicable; esto es lo que permite intervenir sobre él didácticamente, aun cuando atravesase momentos de cerrada hermeticidad (Mazzeo Romano, 2007). Esta comunicación se da, además, a nivel interpersonal, intrapersonal y de forma grafica y verbal, estableciéndose relaciones dialécticas entre estos conceptos. La dinámica de taller implica la noción que hablar y dibujar son formas paralelas de diseñar y en conjunto constituyen el lenguaje de diseño (Schön, 1992). En este sentido, la traducción necesaria en el proceso proyectual implica para el alumno la necesidad de dominar diferentes códigos que se retroalimentan entre sí. Desde el



punto de vista de la subjetividad, el alumno trae para su consideración lo que es producto de su interioridad y le resulta difícil aceptar la crítica como algo exterior a él (Mazzeo Romano, 2007). Esta crítica del docente usualmente llamada corrección, constituye un proceso de evaluación formativa que se da en paralelo y retroalimenta el proceso proyectual del estudiante. En la compleja interacción del trabajo en taller se involucran mecanismos psicológicos que intervienen en las relaciones interpersonales y marcan el rumbo del proceso pedagógico proyectual; en este contexto “reconocer el papel de la subjetividad en las ciencias del comportamiento no es algo que hay que avergonzarse, sino que por lo contrario es el punto de partida de la construcción del conocimiento” (Díaz Barriga, 1995).

La enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas proyectuales han inspirado muchas experiencias educativas innovadoras. En la actualidad, la enseñanza por proyectos se presenta como uno de los métodos más usuales por fuera de la disciplina, inclusive fuera de la educación superior. Fue delimitado y descrito por William Kilpatrick, que, influenciado por John Dewey, presenta su ensayo *El método de Proyectos* en el año 1918. El método de proyectos o aprendizaje por proyectos emerge de una perspectiva en la cual los estudiantes toman una mayor independencia y responsabilidad por su propio aprendizaje, y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en clase, arribando a un aprendizaje más relevante y significativo.

De hecho, si bien el aprendizaje por proyectos fue modelizado por Kilpatrick, su origen suele vincularse al siglo XVI en el contexto de la creación de las primeras academias de arquitectura en Europa (Boutinet, 1993). El proyecto, como un método institucionalizado de enseñanza, tuvo su origen en el movimiento de profesionalización de la arquitectura e ingeniería dado en Italia durante los últimos años del s. XVI (Knoll, 1997). Michael Knoll indica cinco fases en la evolución del proyecto. Una primera fase se desarrolla entre los años 1590 y 1765, donde el trabajo de proyectos es introducido en academias de arquitectura de Roma y París a partir del trabajo sobre una obra como una catedral o una plaza. Una segunda etapa transcurre entre 1765 y 1880, en la cual el proyecto se asume como método regular de enseñanza en escuelas de ingeniería de Francia, Alemania y Suiza. La tercera etapa se ubica entre 1880 y 1915, periodo en el cual el método de proyecto pasó de ser un método regular de enseñanza en el entrenamiento manual a la educación técnica y luego en la enseñanza de las



ciencias en general, incorporándose a la educación general pública en Estados Unidos. Es en la cuarta fase, entre los años 1915 y 1965, cuando el método de proyecto es redefinido y trasplantado desde Estados Unidos para Europa. La última fase comienza en 1965 y llega hasta nuestros días, e implica un redescubrimiento del método de proyecto como el más adecuado para la enseñanza en una sociedad democrática, y una tercera ola de difusión internacional.

El proyecto usado como método en la enseñanza implica el abordaje de cuatro etapas que deben ser llevadas a cabo por los estudiantes en la elaboración de un proyecto: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación, todas de alto potencial didáctico.

Philippe Perrenoud (2000) indica que una metodología de proyecto puede apuntar a uno o a varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias; 2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares; 3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de *motivación*; 4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto; 5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto; 6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final; 7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva; 8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de toma de un poder de actor; 9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas; 10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos. (Perrenoud, 2000, parr. 16)

En el contexto de las disciplinas proyectuales, el uso de proyectos como método de enseñanza para abordar el proyecto como contenido didáctico resulta algo habitual e incuestionable. Esta superposición entre el medio y el fin deviene en una característica específica de estas áreas de conocimiento. Al interior de disciplinas del proyecto, esta metodología cuenta con las ventajas de estimular la creatividad, promover el trabajo cooperativo en grupo, motivar por los temas de interés de los estudiantes, vincularse a las competencias profesionales y ayudar a organizar y planificar las etapas en la concreción de un trabajo.

Las carreras proyectuales presentan una imbricación del proceso de aprendizaje con el proceso proyectual. A propósito de esta peculiaridad, Doberti se plantea: “¿es más complejo el proceso de proyecto o la enseñanza del proceso de proyecto?” (2007: 11). Si en el entorno de



las carreras proyectuales, el proyecto asume el doble rol de objeto de estudio y estrategia de enseñanza, el producto de ese proceso de diseño, ¿es el producto del proceso de enseñanza? Claramente no. Al respecto, Medardo Chiapponi, en el capítulo Didáctica Investigación y Diseño Industrial de su libro *Cultura social del Producto* indica:

Tal vez se pueda preguntar acerca de la oportunidad de que toda la riqueza de la actividad didáctica sea expresada sintéticamente mediante la presentación de los resultados de los ejercicios proyectuales y sobre la capacidad de tales ejercicios de hacer saber las ideas, los fermentos y las visiones que se comparan y a veces chocan dentro de la escuela de DI (Chiapponi, 1999: 132)

Por fuera del proyecto, Philip Jackson en su libro *Práctica de la Enseñanza* expresa:

(...) a los docentes suele costarles mucho dar prueba de sus méritos, incluso ante ellos mismo. Resulta bastante fácil entender por qué es así. El hecho es que, en gran medida, la enseñanza a diferencia de la albañilería, la neurocirugía, la mecánica de automóviles, e incluso la recolección de residuos, no tiene ningún producto visible, ningún objeto físico concreto que fabricar, reparar o considerar propio. (Jackson, 2002: 81).

En este sentido, resulta entendible que, ante la convergencia de ambos procesos, y la carencia de un producto tangible resultante del proceso de enseñanza, se asuma al producto del proceso proyectual como tal, aunque se traten de elementos diferenciados.

Para cerrar, resulta pertinente la advertencia Rosa María Torres que indica que en la actualidad se vive de un fenómeno que denomina *proyectitis* en el mundo de la enseñanza, ya que el vocablo proyecto “se usa hoy de manera indiscriminada ya sea para decir metodología, técnica, programa, plan, estrategia, acción puntual y de corta duración, experimento o innovación” (2000: 72). Compartimos la preocupación por esta polisemia, que suele acentuarse en el contexto de la enseñanza del proyecto.

4.1.4- Identificación de categorías de análisis

Ahondar en la comprensión de una epistemología proyectual lleva implícita una profundización en el proceso proyectual y en forma directa en su práctica, que es de donde deviene ese conocimiento. Podríamos, entonces, establecer a priori categorías de observación del modo de pensamiento proyectual sostenidas en rasgos distintivos de su práctica. En relación a esa práctica y de los tipos de razonamiento que se involucran, reconocemos características que lo determinan de modo particular.



Listamos a continuación los seis ejes que, derivados de este desarrollo teórico, serán el punto de partida en la construcción de las categorías de observación de la proyectualidad sobre la base de las cuales se ha diseñado la encuesta a los alumnos avanzados de la carrera que ha definido el caso de análisis (Trabajo Práctico, en adelante TP) base de este estudio. Desarrollaremos brevemente cada uno: (1) el modo analógico de la proyectualidad, (2) el modo heurístico de la proyectualidad, (3) el modo colaborativo de la proyectualidad, (4) el modo temporal de la proyectualidad, (5) el modo fáctico de la proyectualidad, (6) el modo profesionalista de la proyectualidad.

El modo analógico de la proyectualidad

El razonamiento analógico es aquel que lo liga al mundo de las imágenes de manera inequívoca. Trabaja con semejanzas, con equivalencias al campo eminentemente perceptual y habilita a la experiencia del diseñador. La imagen contextualizada en el proceso cognitivo permite orientar así el proceso decisorio del diseñador, guiando su accionar al fin deseado. Si bien el análisis y la síntesis son inferencias propias de muchos modos de pensamiento incluido el proyectual, la abducción y la analogía son tipos de razonamiento prototípicos de éste y por lo tanto los tomamos particularmente en consideración para este trabajo. En la abducción y en la analogía existe una evocación, una resonancia no lineal, un salto; son la presencia perceptiva en el pensamiento y operan en el mundo de los conceptos o de los símbolos, aunque provienen del mundo de las imágenes (Frigerio, Pescio y Piattelli, 2008). Desarrollar el pensamiento desde la analogía es parte del proceso de *externalización* que refiere Jerome Bruner (1997); es la materialización de la intencionalidad del diseñador fuera de su mente, y también el arribar a un producto - forma. Es a través de modelos de representación que es posible poner en presencia en el campo bi-dimensional lo que no existe y le pertenece al mundo de lo tridimensional. El dibujo funciona como un contexto para la experimentación porque concede al diseñador la posibilidad de eliminar aquellos rasgos del mundo real que podrían llegar a entorpecer su experimentos; estos mundos virtuales resultan de utilidad a los profesionales de la practica (Schön, 1992). Esta correspondencia se da a través de sistemas geométricos que, en el seno de su misma operatoria, son además el lugar de la construcción del sentido orientado a un fin fáctico, y que es también susceptible a otra solución que puede ser capaz de dar igual respuesta al problema inicial planteado.



El modo heurístico de la proyectualidad

En el libro *Heurística del Diseño* de Gaston Breyer (2007) define a la Heurística como “teoría del pensar innovativo, (que) entronca con una teoría psicológico-filosófica de la invención” (2007:19). En un sentido amplio, la vincula a la innovación, la teoría del problema, la ciencia de la pregunta y el posicionamiento del sujeto, ya que estudia los modos del conocimiento inteligible con el fin de desarrollar la capacidad de problematizar, abarcando cualquier actividad desarrollada por el hombre.

A partir de esa mirada, se corre hacia la proyectualidad a partir de su consideración como “un estudio del sujeto individuo en su actitud de diseño” (2007:29), apuntando a las áreas de un hacer concreto, sea una instancia de diseño o proyectación, o en su momento de concreción o construcción material. Así que lo más puede interesarnos es que:

(...) la dialéctica subtendida entre el representar y el presentar; entre la idea y el objeto y, retomando el tema de la imaginación, la intuición, la invención y la imitación, con él estaríamos programando un Diseño en toda su extensión y sentido. (Breyer, 2007: 101).

El modo colaborativo de la proyectualidad

La enseñanza proyectual invariablemente implica la utilización del dispositivo pedagógico del taller, procurando que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica. El taller de proyecto resulta un lugar decisivo para la formación de todas las ramas del diseño y es una modalidad específica y notable dentro de los procesos de aprendizaje (Doberti, 2007). Tal como indica el sentido estricto de la palabra, el taller es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma. Aplicado a la pedagogía, se trata de un modo de enseñar y sobre todo de aprender haciendo de forma conjunta. El taller se fundamenta en el llamado aprendizaje por descubrimiento y favorece la adquisición de conocimiento a través del hacer colectivo e individual. Esta modalidad implica la superación de la actual división entre teoría y práctica a través de la realización de un proyecto de trabajo. Desde su naturaleza, tiende a la interdisciplinariedad y al trabajo en grupo, ya que la adquisición del conocimiento se da desde múltiples perspectivas, tejiendo relaciones con algunos de los conocimientos ya adquiridos.



El modo temporal de la proyectualidad

En todo proyecto, a través de la identificación de un futuro deseado y de los medios propios para lograrlo, se fija un cierto horizonte temporal dentro del cual éste evoluciona (Boutinet, 1990). El proyecto se piensa y se resuelve mediando cierto período de tiempo y como representación mental resulta un modelo de construcción largo, abundante, vasto y continuo, signando la pertinencia de la dimensión temporal en su proceso. El concepto de proceso implica desde ya un tiempo como hilo conductor, que se convierte casi en un presente continuo cuando la revisión y la exploración constante y no lineal transforman permanentemente la imagen resultante en la búsqueda de la más apta, mejor respuesta al problema planteado, que sería aquella que da la solución final. Esta característica posiciona al pensamiento proyectual en un constante meta-análisis de la situación. Así lo sintetizan Mazzeo y Romano (2007: 70) cuando definen el carácter orgánico del proceso proyectual: “en todas las etapas están presentes las restantes, con distinto grado de desarrollo y presentes, también en las proyecciones y retroproyecciones del propio proceso”. La misma perspectiva, en este caso denominada como *iteración*, vinculándolo al pensamiento complejo pero con la misma base de retroalimentación, proponen los autores Frigerio, Pescio y Piattelli:

Dentro del pensamiento proyectual, otra característica que se destaca del proceso de diseño es la iteración, concepto que tomamos de algunos teóricos del caos. Una de las principales características de ésta es la de provocar procesos de realimentación, lo que implica el acto de volver al inicio del proceso desde una visión retrospectiva, junto con una continua reabsorción de lo que ocurrió previamente a ella. (Frigerio, Pescio y Piattelli, 2008: 25)

El proceso proyectual se conforma así en acción en un tiempo continuo, una acción como determinante de un producto pero no como proceso cerrado sino justamente como un proceso abierto y posible de ser reorientado, continuado.

El modo profesionalista de la proyectualidad

Tal como indica Chiappone (1999), si aún quien sigue estudios teóricamente más “desinteresados” como los de filosofía, en la mayoría de los casos lo hace con el objetivo de obtener aptitudes necesarias para desempeñar una profesión como docente, periodista, gestor cultural, etc., esto tiene mayor relevancia para quien frecuenta estudios aplicativos por naturaleza como es el caso del diseño. Si bien la cuestión de las carreras profesionalistas será abordado en la siguiente sección, podemos adelantar que el derecho generalizado a educación



superior ha influido en los fines y funciones sociales de la universidad, sensibilizándola ante las exigencias de quien la frecuenta con la esperanza de una emancipación social y un acceso al mundo del trabajo. Sin embargo, la constatación del carácter profesionalizante de la formación del diseñador no debe empañar la necesidad de un carácter liberal, lo que resulta “tener como referencia una profesionalidad ampliada” Chiappone (1999: 127). Esta afirmación de herencia *newmaniana* que subraya la importancia de una enseñanza que sea útil para la sociedad en general y no sólo para el futuro especialista, recuerda a su vez las afirmaciones de Vitrubio según el cual un arquitecto deber ser un profesional completo, que sea experto en el diseño, preparado en geometría, que conozca la opinión de los juristas y un buen número de narraciones históricas, que tenga instrucción literaria y musical, que haya seguido con atención lecciones de filosofía, e inclusive adquirido las leyes de astronomía y tenga algunas nociones de medicina.

El modo fáctico de la proyectualidad

Definiendo a lo fáctico, según la RAE, como lo que está fundamentado en hechos o limitado a ellos, en oposición a lo teórico o imaginario, enfatizamos el hacer como eje de la práctica profesional que se desplaza, a su vez, a los modos de enseñanza. Sin embargo, tal como advierte Gilles Ferry, “recordemos que es falso pensar en formarse haciendo, ya que la experiencia de un trabajo profesional sólo será formadora si se encuentran los medios para repensar lo hecho y se realiza un balance reflexivo” (1997: 56). Esto nos lleva otra vez a Schön y su aprendizaje a partir del hacer en el que se presentan dificultades similares a las que se enfrentará el futuro profesional, superando la enseñanza tradicional en la que prevalece el saber teórico separado de la práctica. Este aprender a diseñar implica hacer diseño.

Por otra parte, ese hacer se traduce en objetos, y tal como dicen Frigerio, Pescio y Piattelli (2008), en los talleres de diseño los conceptos son aprendidos y aprehendidos desde la aplicación concreta, revelando el lugar del hacer como la concreción formal y dejando de lado el discurso como la argumentación del objeto.



4.2- Marco conceptual. Campo de la didáctica del Nivel Superior

4.2.1- Teoría & Práctica en la Formación Profesional

Si consideramos que el conocimiento superior, el que se enseña en las universidades, en la actualidad está destinado a formar profesionales, nada estaría más lejos de lo que hoy exige el ejercicio profesional que la fosilizada polémica entre formación profesional e investigación científica como funciones opuestas para la universidad (Camilloni, 2010 b).

Los antiguos choques entre la tradición francesa (o *napoleónica*) basado en la excelencia en la formación profesional, la anglosajona (o *newmaniana*) de educación general o liberal y la alemana (o *bumboldtiana*) en la formación investigadora con una base universitaria, han perdido vigencia en un contexto actual de universidad de masas. El pasaje de una universidad elitista a una universidad de masas ha influido notablemente en las funciones sociales de la universidad, ya que quienes acceden a ella, lo hacen motivados por ingresar al mundo del trabajo.

En este contexto, previendo que el profesional debe ser capaz de resolver en forma no rutinaria problemas complejos, por medio de la utilización de herramientas conceptuales, procedimientos e información de base científica actualizada fundamentando teóricamente sus decisiones su formación, se requieren exigencias que no pueden circunscribirse al logro de aprendizajes mecánicos y fragmentarios (Camilloni, 2010 b).

Para Alicia Camilloni (2001) la formación de un profesional consiste en cómo se traduce y se transforma el conocimiento teórico en la resolución de los casos prácticos con el armazón teórico del análisis de la situación práctica, en un contexto específico y con un problema específico. El verdadero aprendizaje resulta a partir de que el estudiante puede aplicar lo que sabe a la resolución de una cantidad de problemas y de la casuística teórica en la resolución de los casos (Camilloni, 2001).

En referencia a la articulación entre teoría y práctica, en un marco de las disciplinas y de las asignaturas de una currícula, resulta necesario definir algunos conceptos: se entiende a la disciplina como un “campo de conocimiento sistemático” que se caracteriza por “estudiar determinados objetos de conocimiento, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación, e incluso de aplicación, y con un tipo de discurso que también le es propio” (Camilloni, 2010 a: 59); y una asignatura se concibe como un conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser



enseñados en un período lectivo (Camilloni, 2001: 39). En la enseñanza universitaria no existen asignaturas que no sean teóricas, ya que lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría. Puede enseñarse, por supuesto, a usar la teoría, pero la materia prima del conocimiento universitario es el conocimiento teórico. Sin embargo, la práctica siempre es indispensable y debe también ser bien resuelta la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica (Camilloni, 2001: 44).

Talcott Parsons tampoco establece una rígida separación entre lo académico (teoría) y lo práctico, ya que incluso las profesiones más prácticas, para tener un status profesional, deben contar con un grupo de profesionales encargados de las tareas de formar y desarrollar la tradición de las profesiones, de modo que el saber general y la observación empírica deben ir de la mano.

Otro referente en educación profesional es la obra de Edgar Schein *Professional Education* (1973). Este autor encuentra tres elementos del conocimiento profesional: (1) un componente científico, la ciencia básica, como disciplina subyacente, es el marco sobre el que descansa la práctica y desde la cual ésta se desarrolla; (2) un componente técnico, la ciencia aplicada de la que se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico así como también las soluciones de sus problemas; y (3) un componente actitudinal y de habilidad, que se refiere a la actuación real de los servicios, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

4.2.2- Análisis de las Prácticas Profesionales

El análisis de las prácticas profesionales referencia a actividades que están organizadas en un marco de formación profesional, inicial o continua, y conciernen fundamentalmente a los profesionales que ejercen funciones con un alto componente de relaciones humanas (Blanchard-Laville y Fablet, 2000). Según Barbier (1999 y 2000) es considerada, sobre todo, como una herramienta de formación, o profesionalización, con un campo de aplicación en adultos con una trayectoria profesional preocupados por fundamentar el desarrollo de sus competencias a partir de su experiencia. Se cree que trabajar a partir de experiencias, tratando de entender lo que sucedió, es el mejor medio para formarse. Sin embargo en la actualidad, el análisis de las prácticas también se presenta como una herramienta para la acción y la investigación. El análisis de las prácticas puede constituir un instrumento para hacer progresar



la acción. La mayor parte de los nuevos modos de organización del trabajo (tareas de proyecto y de calidad, producción integrada, colectivos de trabajo y de formación) usualmente están fundadas sobre una actividad individual o colectiva de formalización de los procesos llevados a cabo por las mismas personas que las realizan, y requieren para hacerlo de determinadas herramientas intelectuales que permitan ese abordaje. En este contexto, resulta habitual que los empleadores creen situaciones donde los empleados reflexionen sobre su propio trabajo para mejorarlo y hacerlo más eficaz. Del mismo modo, las tareas de investigación cada vez más están interesadas en la inteligibilidad de los procesos, los itinerarios, las dinámicas, “no los estados, sino los cambios, y las disciplinas clásicas permiten comprender con más facilidad los estados que los cambios” (Barbier 1999: 72). Barbier expone un concepto de interés: las prácticas siempre son inéditas, ya que dependen de condiciones particulares; existe una singularidad en la práctica que se debe afrontar con la dificultad que las herramientas científicas habituales no dan cuenta de lo singular.

Schön (1992, 1998) expone el aporte significativo de la reflexión crítica en el desarrollo del conocimiento de los profesionales al señalar que todo profesional, consciente o inconscientemente, construye conocimientos a partir de su práctica cuando debe resolver problemas que la misma le plantea. Y si bien muchos profesionales encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión, cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico (Schön, 1998). La mirada de Schön surge como una respuesta a la necesidad de profesionalización y tiene la intención de superar la relación entre una teoría o conocimiento científico - técnico y una práctica supeditada a éste.

Schön concibe la reflexión como una forma de conocimiento y como un análisis y propuesta global que orienta la acción. En este contexto, el conocimiento académico se transforma en un instrumento de los procesos de reflexión, considerando que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento activados por el profesional en su práctica. La práctica reflexiva para Schön implica reflexionar sobre la acción, pero también, reflexionar desde la acción, de modo que el hacer y el pensar resulten complementarios, presentando una mirada superadora del planteo tradicional dicotómico entre ambos conceptos.



4.2.3- Buena Enseñanza

Arribando al campo de la enseñanza resulta innegable el potencial del análisis de las buenas prácticas, ya que a partir de la valoración de prácticas valiosas, éstas pueden servir de modelo. Sin embargo, considerando la singularidad e impredecibilidad propia del contexto de la enseñanza, tal como advierte Litwin (2008), el gran desafío de las investigaciones didácticas es el de la conformación de esa epistemología de la práctica de la que nos habla Schön.

Las buenas prácticas resultan inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación, ya que la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich, 2010). Al trabajar sobre las experiencias que los docentes traen de sus clases, poner en común las reflexiones que producen e investigar sobre sus propios materiales, los docentes se apropian de herramientas científicas de análisis pedagógico y toman conciencia de los problemas en el aula, convirtiéndose finalmente en una herramienta de profesionalización (Barbier, 1999).

A continuación, desarrollamos las miradas de algunos autores que consideramos relevantes en la definición, búsqueda y análisis de la buena enseñanza.

En primer lugar, nos resulta de interés la perspectiva de Fenstermacher (1989) que expone la conexión entre enseñar y aprender como una dependencia ontológica invitando a no confundirla con una relación causal, e interpela luego a la buena enseñanza con la enseñanza con éxito. En sus palabras:

(...) el uso del adjetivo *buena* no es simplemente un sinónimo de *con éxito*, de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa, por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989: 158).

El autor vincula a la buena enseñanza en el sentido moral con las acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes, y a la buena enseñanza en el sentido epistemológico con lo racionalmente justificable y digno de que el estudiante conozca, crea o entienda (Fenstermacher, 1989).

Recuperamos la mirada de Edith Litwin interpretando a Fenstermacher que indica que la definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las



prácticas de enseñanza y que esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual, de modo que no implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro, si no que se refiere a actitudes, a conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase (Litwin, 1997).

Siguiendo con esta autora, que constituye una referencia ineludible en materia de buena enseñanza, ella indica que la buena enseñanza se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, implicando una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico, y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998).

Litwin (2008) afirma que un enfoque posible para el estudio de la didáctica refiere al estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas, la toma de decisiones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aun en circunstancias cambiantes. Estos elementos constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza. Por qué y cómo se elige una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o se construye un caso sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes. Esta singularidad de la que hablaba Barbier está en línea con Jackson (2002: 34) quien advierte que “la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas” y Perkins (1995: 59) cuando señala que se “requiere métodos distintos para ocasiones distintas”.

Fenstermacher y Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza incorporando el concepto de *enseñanza de calidad*. En este marco, la buena enseñanza aparece como sólo uno de los cuatro *ingredientes* que implican una enseñanza de calidad, ya que “debe existir (1) buena voluntad y esfuerzo por parte del alumno, (2) una envolvente social que apoye la enseñanza y el aprendizaje, (3) oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones,



tiempos y recursos y por último, (4) buena enseñanza” (2005: 3). Estos autores ponen de manifiesto que el enseñar y el aprender son dos procesos diferentes, y que la buena enseñanza es solo un factor para el aprendizaje de los alumnos, aunque el único directamente dependiente del docente y su accionar.

Otro autor que también nos resulta de interés considerar es Don Finkel (2008), quien en su libro *Dar clase con la boca cerrada* cuestiona la transmisión oral, desplazando la buena enseñanza desde la clase magistral hacia otras prácticas no narradas. Define así a la buena enseñanza como la creación de las circunstancias apropiadas que conducen al aprendizaje relevante de otros; hace énfasis en el aprendizaje por encima de la enseñanza como factor clave de la educación. El autor propone prácticas que van del seminario abierto, los talleres conceptuales, la enseñanza con otro colega, clases sin dirección, el énfasis en la lectura, la escritura y la dinámica de grupos. Rescatamos su ponderación del valor del trabajo en grupo al cual encuentra distintas tipificaciones como: grupos de estudio, autorreflexivo, como aula política, de escritura, dentro de la clase, fuera de la clase, previo al examen, previo al seminario. Finkel considera que dar voz a las ideas es el mejor camino para poder saber lo que se piensa y este entorno grupal colabora a verbalizar los propios pensamientos, clarificarlos, formalizarlos, tomar distancia y actuar en consecuencia. Además, la presencia de otros supone un enriquecimiento de las propias ideas, la posibilidad de generar otras nuevas, no concebidas en la reflexión individual previa, que tienen un efecto dinámico unas sobre otras, constituyendo un factor adicional de motivación.

Otra referencia obligada para nuestro trabajo la constituye la obra de Ken Bain *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007) en la cual, en sus palabras, “intenta capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de los Estados Unidos, para registrar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre todo, para comenzar una caracterización de sus prácticas” (Bain, 2007: 14). Rescatamos algunas perspectivas de interés como son:

Crean un entorno para el Aprendizaje Crítico Natural

La búsqueda de la interdisciplinariedad en la respuesta a preguntas o problemas intrigantes es uno de los factores fundamentales a la hora de crear un ambiente para lo que Bain llama *Aprendizaje Crítico Natural*. Esta idea se sostiene en motivar a los alumnos para



atravesar situaciones problemáticas a menudo desde un punto de partida provocador, y que en su resolución requieran de la conformación de equipos de discusión y de resolución interdisciplinarios. Esto contribuye a desarrollar una respuesta propia al problema planteado colaborando con su propia comprensión. Bain identifica los cinco elementos básicos para que se desarrolle el Aprendizaje Crítico Natural- es crítico por pensar desde razonamientos variados e ingeniosos; es natural porque su desarrollo intelectual se propone dentro de tareas que resultan atractivas, auténticas y que despiertan la curiosidad del estudiante. Estos cinco elementos son: (1) la pregunta o el problema intrigante, (2) el tipo de orientación que ayuda a comprender el significado de la pregunta, (3) la realización de actividades intelectuales de orden superior: aplicación, comparación, análisis, síntesis, evaluación, (4) el entorno que ayuda a responder las preguntas, (5) dejar a los estudiantes con una pregunta.

Erudición y pensamiento metacognitivo

Los profesores extraordinarios dominan sus áreas de incumbencia con idoneidad, son detallistas y profundos en sus presentaciones, conocen su materia extremadamente bien, y más allá de las muchas o pocas publicaciones, los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan en forma valiosa y original, estudian con cuidado y en abundancia.

Bain hace referencia en un principio al conocimiento que pareciera base, sin lugar a dudas, para cualquier profesor, pero luego describe lo que sus estudios arrojaron como resultado inobjetable, y es que ese conocimiento está al servicio de un proceso de pensamiento metacognitivo que les permite analizar, desentrañar, desagregar y hacer asequibles procesos complejos de modo que otros puedan emplearlos para construir sus propios caminos de comprensión. Ese proceso, establece Bain, es responsable de su excelencia como docentes: “Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, como llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad” (Bain, 2007: 21). Los mejores profesores usan el tiempo de clase para ayudar a “pensar desde la disciplina”, es decir a “pensar sobre la información y las ideas a la manera de los eruditos de la disciplina” (Bain, 2007: 74). Usan su metacognición para hacer que los estudiantes sean explícitamente



conscientes de ese proceso y no enseñan su disciplina, sino que enseñan a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones en el entorno de su disciplina.

Interés y compromiso de sus estudiantes

Una verdadera devoción hacia los objetivos del curso es otra de las cuestiones que los profesores extraordinarios logran de sus estudiantes, al desarrollar en ellos la firme certeza de que lo que el profesor tiene como meta es la misma que ellos creen que deben alcanzar. “Una parte importante de su planificación se centraba en lo que deberían hacer con los estudiantes para ganarse su devoción por los objetivos del curso, es decir que promesas intelectuales podrían hacer” (2007: 44). A partir de la afirmación “conseguir su atención y no perderla” (2007: 71), indica que los buenos docentes intentan de un modo consciente captar la atención de los estudiantes con alguna acción, pregunta o afirmación sugerente. Para ello, comienzan “con los estudiantes en lugar de con la disciplina” (2007: 71). Esta mirada, implica que a menudo los “estudiantes que empiecen a pelearse con un asunto desde su propia perspectiva, incluso antes de que sepan mucho de él” (2007: 71). Encontramos en esta perspectiva un punto en contacto con Schön cuando habla del “aprendizaje en la acción”.

Entendemos que la búsqueda de interés tiene un punto de contacto con la búsqueda de compromiso por parte de los alumnos. El autor expresa una especial dedicación en este sentido, afirmando que “los profesores excepcionales piden a sus estudiantes un compromiso con la clase y el aprendizaje”, marcando una diferencia “sutil pero extremadamente importante entre este enfoque y el de los profesores que intentan gobernar a la manera de los sargentos de instrucción”, ya que “nunca intentaban mandar sobre los estudiantes; en lugar de eso, pedían que se comprometieran si habían previsto hacer el curso” (2007: 73).

Aprender desde múltiples experiencias, e inclusive fuera de clase

De los principios que Bain recoge de las prácticas recurrentes en los buenos docentes, rescatamos dos de un modo articulado: crear experiencias de aprendizaje diversas, e inclusive ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase. Para ello invocan a la diversificación de experiencias de aprendizaje, trasladando incluso el aprendizaje fuera de la clase. Bain indica que los profesores más efectivos “hacen en el aula lo que creen que ayudará más y animará a sus estudiantes a aprender fuera del aula, entre una clase y la siguiente” (2007: 74) incorporando una perspectiva totalmente diferente al docente tradicional.



Por otra parte, nos interesa destacar algunas de las categorías que seleccionamos para nuestro análisis dentro de aquellas desarrolladas en la producción académica del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este grupo, desde el año 2003, ha indagado en las autobiografías de los profesores memorables en el entramado que enlaza su desarrollo personal con el profesional, aportando conocimiento acerca de la buena enseñanza.

Unas de las figuras investigadas por este grupo es la de Mentor, desde la inquietud a la luz de las biografías educativas de buenos docentes por develar las huellas de esas experiencias en sus vidas actuales. Explorando el origen del término, el grupo se remite a la Odisea de Homero, donde se “origina el papel del *mentor*, que acompaña el desplazamiento de indagación y desarrollo durante esos viajes docentes en los cuales estas antiguas alegorías cobran nuevos significados” (Alvarez, Porta, Sarasa, 2010: 43). Estos autores indican, citando a Orland Barak y Yinon (2005), que ya desde los inicios el vocablo mentor ha indicado vínculos formales o informales, generalmente de tenor voluntario, entre un maestro y su protegido, y a Levinson, Darrow, Levinson, y Mc-Kee, (1978) que acuñó la idea del mentor de vida como aquel que escolta los rumbos de la maduración profesional de jóvenes adultos. En este marco, el rol del mentor comprende “la provisión de modelos y fuentes de conocimiento, el acompañamiento intelectual y la evaluación del aprendizaje y la investigación del pupilo”, comprendiendo “los matices de la amistad, la guía intelectual y el suministro de información” (Alvarez, Porta, Sarasa, 2010: 44). Referenciando a Orland Barak y Yinon, (2005) para identificar las características de un mentor experto, mencionan el ser mentalmente flexible, sensible ante el trabajo a emprender; imaginativo y perceptivo en la visión de problemas y sus patrones significativos; proveedor de fuentes de información válidas para resolver problemas; autónomo y apto frente al cambio y reflexivo en la acción, y agregan que la relación entre mentor - protegido respecto de profesor - alumno resulta menos jerárquica y más colaborativa. Las investigaciones enmarcadas dentro de esta mirada permiten conceptualizar el papel de los expertos en la formación de los novatos, y de este modo evaluar las tradicionales de acciones informales de supervisión de auxiliares docentes, investigadores en formación, tesisistas o becarios.

Asimismo, el GIEEC ha realizado numerosos trabajos en torno a la definición de la pasión (Porta, Álvarez, Yedaide, 2012; Flores y Porta, 2012; Porta, 2012; Flores, Yedaide y



Porta, 2013) referidos al discernimiento de su naturaleza y sus implicancias éticas. Una definición simplificada la delimita como “una característica asociada a la buena práctica docente, que aparece explícitamente señalada como amor, entusiasmo o fuerza motivadora que convoca al estudiante” (Porta y Yedaide, 2013). La pasión y el rol de los afectos y las emociones no sólo surgen como categorías nativas de las investigaciones en el marco del GIEEC, sino que son foco de interés vigente por su ubicuidad y potencial para la interpretación de la enseñanza. La categoría “Pasión por la enseñanza” nace a partir de su recurrencia en los relatos de los docentes memorables instalando el tratamiento de la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente.

En las biografías de profesores memorables, estos temas se imponen, como dan cuenta los trabajos mencionados sobre los grandes maestros y su pasión por enseñar en el aula universitaria, al hablar de aquellos docentes que dejaron huellas imborrables en sus estudiantes. En el marco de esta investigación, resulta de alta relevancia el trabajo *Como enseñan los buenos docentes, fundamentos y valores* (Martínez, Branda y Porta, 2013) y el libro *Pasiones; Roberto Kuri* (Porta y Martínez, 2014), en los cuales a partir de una entrevista en profundidad a un docente seleccionado por estudiantes de la FAUD de la UNMDP se aborda la historia de vida de un docente memorable y su pasión por enseñar. En referencia a la pasión, los autores reflexionan: “la pasión se convierte en un componente esencial entre docentes y estudiantes, porque la pasión construye pertenencia por el objeto que nos es común” (Martínez, Branda y Porta, 2013: 31). Al respecto, Christopher Day señala en el mismo sentido:

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde...Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. (Day, 2006: 28)

La de Day es una visión donde la enseñanza apasionada tiene una función casi emancipadora que puede influir en la capacidad de los alumnos, ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos. Su libro *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (2006), constituye una referencia obligada en esta perspectiva.



Para indicar la presencia de la temática en los foros de investigación resultan de interés las palabras de estos investigadores que señalan que la pasión “avanza hoy en los debates en torno a la buena enseñanza legitimada por la recurrencia en los relatos y narrativas de los grandes maestros, aunque bordeando los límites de la academia y generando aún resistencias” (Flores, Yedaide, Porta, 2013).

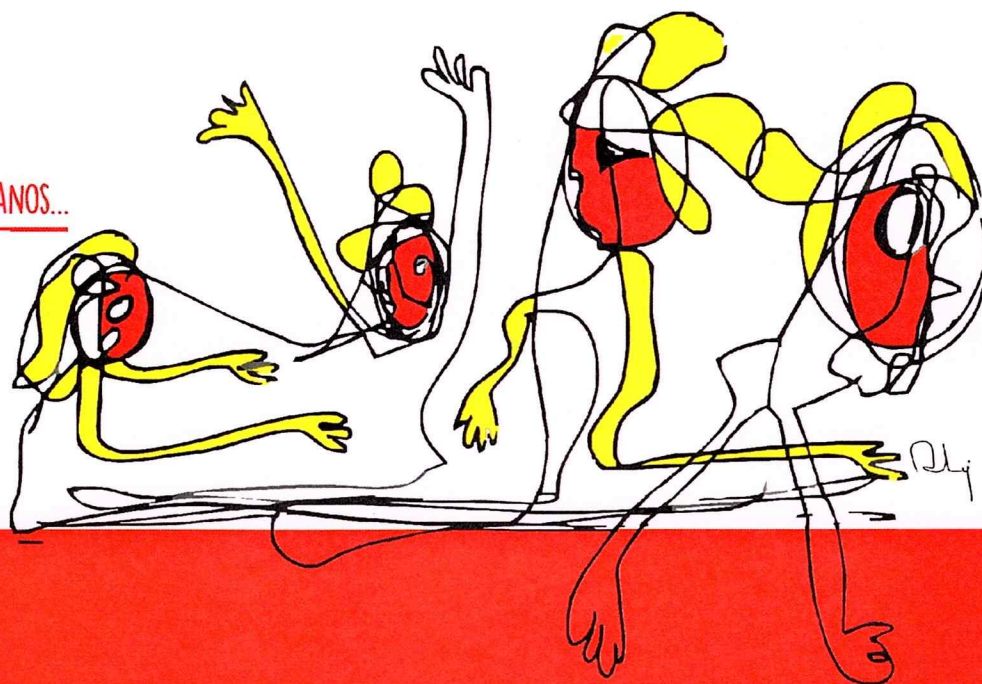
“Urdimbre que conjuga intelecto y afecto” constituyen palabras de uno de los entrevistados que guían la investigación a partir de autores como Bain (2007), Litwin (1997, 1998, 2008), Day (2006), Eisner, (2002), Fenstermacher (1989) Mac Intyre (2008) Jackson, (2002), Freire (2009), Denzin (2008), Finkel (2008), entre otros, que recuperan la centralidad de los valores morales en la educación. Resultante de entrevistas realizadas sobre docentes memorables, esta categoría permite leer la conjunción intelecto y afecto en los profesores desde su práctica, integración entre profesionalismo y condiciones morales (Porta y Flores, 2013). Las conclusiones de sus investigaciones muestran que los buenos profesores enseñan en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, pero también ético y emocional de sus estudiantes. En este sentido, en la apreciación que realizan los estudiantes de los docentes que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría valora paralelamente la experticia profesional y las condiciones morales, destacando el compromiso, el respeto, la pasión, el entusiasmo, el amor y el interés que muestran en fomentar la participación en clase.

Las palabras de Day exponen los valores inherentes a la dimensión ética de la pasión por enseñar:

Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presenten sólo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propios y de los alumnos (Day, 2006: 78).

Para los buenos docentes, el estudiante, asumido como el “otro” no resulta indiferente ni ocupa el lugar de aprendiz y los vínculos interpersonales no se establecen en función de utilidad, si no que construyen lo que Day denomina “una cultura de respeto mutuo” (Day, 2006: 57) a partir de valores como el reconocimiento y la confianza

MUCHAS MANOS...



Definiciones Metodológicas



5- Definiciones Metodológicas

5.1- Fundamentación

La perspectiva metodológica desde la que desarrollamos este estudio está centrada en la investigación cualitativa. Si bien este se considera un concepto “paraguas” bajo el que pueden cobijarse varios paradigmas (Guba, Lincoln 2002: 113), aquel que guía nuestra investigación se sostiene en algunos argumentos esenciales e implícitos a este tipo de abordaje. Por un lado consideramos innegable la inclusión del comportamiento humano refiriéndonos siempre a los propósitos que estos le proporcionan a sus actividades, además del desarrollo de una percepción e interpretación de la información recolectada en el marco contextual de la situación social estudiada.

Así considerado, el paradigma cualitativo se define como una concepción filosófica integral que aún en vínculo con determinados métodos e instrumentos, no excluye la posibilidad de emplear otros en pos de una combinación más adecuada para las necesidades de la investigación (Cook, Reichardt 1986: 6). En ese sentido, este trabajo se estructura en base a un enfoque biográfico narrativo en los términos de Antonio Bolívar (2007), como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación a través de la cual podemos acceder a resignificar, explicar y comprender las motivaciones de la acción. Pero, fundamentalmente, estamos convencidas que la indagación narrativa en su vínculo con el campo de la investigación educativa presenta enormes posibilidades que pueden evolucionar como reales aportes en la redefinición de las pedagogías de todos los niveles educativos. Así lo sostienen Hube, Caine, Huber y Steeves (2014), cuando se permiten imaginar un futuro donde la pedagogía de la narración sostenida en el enorme poder de los relatos de aquellos actores inmersos en el sistema educativo, finalmente se hagan oír. La expectativa es, entonces, poder recrear la profesión del profesor y regenerar el atractivo para ejercerla (Bolívar, 2007).

Esta posibilidad de explorar los pensamientos docentes desde una perspectiva narrativa se lleva adelante a través de una entrevista en profundidad de tipo autobiográfica. Esta tiene el carácter de semi flexible con un guión de preguntas a modo de hilo conductor a lo largo del



viaje biográfico personal y de formación del entrevistado, tanto escolar, universitario como profesional, de manera de poder guiarlo a través de la revisión de su propia vida.

Partiendo de la idea de que “el estudio de las narrativas es el estudio de las maneras en la que los humanos experimentan el mundo” (Connelly y Clandinin 1990: 2) y considerando al relato como objeto de estudio y a la narrativa como método o patrón de investigación, se busca desentrañar la experiencia desde los tres términos de la indagación o lugares comunes que le brindan un marco conceptual a la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 2006): *la temporalidad*, que dirige la atención hacia el pasado, el presente y el futuro, *la socialidad* que dirige la atención hacia la interacción entre lo personal y lo social y el *lugar* que dirige la atención hacia el lugar o los lugares donde se viven o relatan narrativas de experiencias.

El modo de trabajar en el análisis de este material presenta según Bolívar (2010) un grave déficit metodológico por ser un discurso narrativo. El autor rechaza para esto un uso del relato del tipo *ilustrativo* (como un extracto que expone o aclara los aportes del investigador) o de *textualismo radical* (con una transcripción completa imaginando que la sola presencia de las palabras del entrevistado definirán los aportes a la comprensión de su acción). Adscribimos a ese sentido a la postura del autor de trabajar con *análisis categorial*, es decir, sobre la realización de agrupaciones temáticas que permitan encontrar convergencias y de este modo hacer manejable y reducible la información brindada por el entrevistado, posibilitando la realización de inferencias e interpretaciones focalizándonos en una perspectiva hermenéutica. Se hace foco así en la interpretación, privilegiando por sobre la recolección de datos o información, la búsqueda de la comprensión de la realidad social, haciendo hincapié en los sentimientos vivencias y acciones que dependen de esos contextos específicos (Bolívar, 2002).

Nuestro proyecto se propone indagar y reflexionar acerca de la influencia de la *didáctica de la enseñanza proyectual en otras disciplinas*, cuyo campo de estudio específico no es el diseño. Lo hacemos a través de la voz de una docente que fue seleccionada por sus estudiantes a través de un Trabajo Práctico identificado por ellos como ejemplo de *buena enseñanza*.

Desde este lugar, podemos decir que se perfila un doble abordaje del trabajo que requiere de técnicas y métodos combinados en la búsqueda de aquellas que respondan más adecuadamente a los objetivos propuestos. La identificación y definición del TP demanda del



empleo de métodos cuantitativos que permiten la definición de la unidad de análisis (Trabajo Practico -TP- definido por los estudiantes como ejemplo de buena enseñanza). Se hizo uso de encuestas por muestreo, de tipo descriptivas y auto administradas. Las limitaciones en el empleo de las encuestas se corresponden con el carácter estático de la información y el procesamiento de tipo estadístico, donde es necesario dar un margen de confiabilidad de los datos, una medida del error estadístico posible al no haber encuestado a la población completa. Pero, por otro lado, las ventajas de este instrumento nos resultaron sumamente importantes a la hora de contar de manera rápida con la identificación de la unidad de análisis que se define como punto de partida para el inicio del trabajo. La rapidez en la obtención de resultados, así como la gran capacidad para estandarizar los datos, a través del tratamiento informático y el análisis estadístico, nos aportaron agilidad en el procesamiento de la información.

A partir de una metodología narrativa se recogen los datos de la entrevista oral a la docente identificada como responsable del TP. Como estudio de caso o singular, el carácter narrativo se ve aquí reforzado, según la perspectiva de Bolívar (2002), ya que se pone en realce el contexto individual o grupal y se hace foco en las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) y argumentales (foco y dinámica). Si tomamos como punto de partida que la actividad docente es una práctica con objetivos e intenciones determinadas, el relato como modo de comprensión y expresión de la vida desde el modo narrativo es una forma de comprenderla.

5.2- Estrategias e instrumentos de recolección de datos

El enfoque biográfico seleccionado para el abordaje de este trabajo nos define un marco de investigación del tipo cualitativo, centrado en la necesidad de la interpretación y análisis del relato (Clandinin, 1986, 1989).

Nuestra propuesta se encuadra en un análisis de caso como entrevista en profundidad a la docente responsable de un Trabajo Practico identificado como ejemplo de *buena enseñanza* por los estudiantes. Nos centramos en las definiciones teóricas en relación a las *Buenas prácticas* y *Buena enseñanza* que se conformaron como fundamentales a la hora de caracterizar el marco



referencial de las categorías de análisis, junto con aquellas que seleccionamos como válidas dentro del marco de referencia de las investigaciones del GIEEC.

En el contexto de la enseñanza, las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores y ya hemos señalado, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich, 2010). En este sentido buscamos reconstruir las prácticas de enseñanza a partir del relato del docente entendiendo que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2008: 26).

El proceso de identificación del TP de buena enseñanza se lleva a cabo a través de una encuesta por muestreo del tipo semi estructurada (ver modelo de encuesta en *Anexo II*). Se aplica sobre estudiantes avanzados de la Carrera de DI que cursen el ciclo de Investigación y Extensión, y por ende, hayan recorrido el ciclo Básico y el ciclo de Desarrollo. Luego, se desarrolla un procesamiento mixto de tipo estadístico que permite la identificación de cátedra y docente responsable del TP, y un análisis interpretativo hermenéutico donde se detectan variables de observación que se cruzan con las trabajadas posteriormente en la entrevista docente.

Así, la encuesta se construye a partir de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, auto administrado (no es requerido un encuestador), que resulta adecuado para recabar los datos que se estiman útiles a los fines del estudio, de manera rápida y directa.

El diseño del bloque de preguntas cerradas de la encuesta se corresponde con el tipo descriptivo encuadrándose en lo que C. A. Monje establece como aquellas que reflejan o documentan actitudes o condiciones presentes, intentando describir una situación planteada en relación a una determinada población. Esta manera de encuestar da como resultado respuestas más fáciles de cuantificar y de carácter uniforme. El bloque de respuestas abiertas incluye además una escala de Likert o método de evaluaciones sumarias, a partir de la cual los estudiantes deben justificar la selección de rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual en el TP elegido (Ver *pto 4.1.4. Marco Referencial. Identificación de categorías de análisis*). Los cuestionarios tipo escala de Likert han demostrado una muy buena respuesta en lo que se



refiere a la medición de actitudes. Tomando en cuenta que “la actitud por su naturaleza subjetiva no es posible de ser observada de manera directa, ha de inferirse de la conducta manifiesta, en este caso, a través de la expresión verbal de los sujetos de investigación” (Malave, 2007).

El medio de captura empleado fue simultáneamente soporte papel y digital, a través de redes sociales (Facebook) y también por correo electrónico a través de la web. Originalmente se había planteado una captura exclusiva mediante la red, pero en función de la baja tasa de respuestas, dado que habitualmente el sujeto no se motiva a responder a no ser que tenga algún interés en los resultados del estudio, se complementó con el soporte papel.

La identificación de población del muestreo se define a partir de datos provistos por Secretaría Académica de la FAUD. A principios del ciclo lectivo 2014, los estudiantes que estaban cursando las asignaturas Proyecto de Graduación para sus tres orientaciones eran 65. A partir de esos datos, se realizan 49 encuestas estudiantiles con igual representación por orientación, tomando una muestra del 75% de la población total. En función de lo desarrollado en *pto. 3.2- Marco Contextual. Consideraciones generales sobre áreas y orientaciones*, resulta necesario cuidar particularmente la aparición de un posible sesgo en los resultados a partir de la definición de la población encuestada. Es en función de esta particularidad de la población que de los alumnos encuestados, el 37% corresponde a alumnos de la orientación productos, 37% a indumentaria y un 26% textil.

A continuación realizamos la entrevista en profundidad a la docente responsable del TP identificado por los alumnos avanzados como ejemplo de buena enseñanza. El guión para esta entrevista está basado en el modelo empleado para las entrevistas con docentes memorables (Martínez, Branda y Porta, 2013) aunque con modificaciones vinculadas a nuestra orientación de análisis. Se estructura en dos grandes bloques: el primero buscaba indagar sobre la biografía personal, itinerarios de formación, elección vocacional, influencia de profesores, opción por la docencia, prácticas de enseñanza, cargos reales, posible o futuros, discontinuidades, perfeccionamiento, actualidad, expectativas. El segundo se dirige a conocer su postura pedagógica en la cátedra, su vínculo a los estudiantes y los fundamentos, objetivos y metodología puestos en acción dentro del TP seleccionado.



El guión actúa así a modo de disparador, permitiéndole al entrevistado entretrejer dentro del relato referencias personales y profesionales, de modo que las cuestiones afectivas se entrelacen de forma permanente.

La educación es la vida y la vida es educación y el estudio de la vida, el estudio de la educación, es el estudio de la experiencia. Como un filósofo de la experiencia, Dewey teoriza los términos claves personal, social, temporal y situación para describir características de la experiencia basadas en sus principios de interacción y continuidad. (Huber y col., 2014: 44)

Desde el planteo de la entrevista, se pretende dar prioridad a la vivencia y la narración de las prácticas como proceso experiencial. Según Pinnegar y Daynes (2007) la concepción de los relatos como datos consigue el traslado hacia lo particular desde lo universal, así como el reconocimiento de formas de conocer borrosas, tentativas y múltiples. Pinnegar y Daynes caracterizan a todos estos movimientos como resultantes de un desplazamiento fundamental donde se tornó imprescindible la atención a la experiencia de la gente. En este desplazamiento hacia la comprensión de la experiencia, ésta se concibe como “los relatos que la gente vive. La gente vive relatos y al contarlos los reafirma, los modifica y crea otros nuevos” (Clandinin y Connelly, 1994: 415).

En este sentido, la perspectiva biográfico - narrativa nos permite reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los profesores, entendiendo que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2008: 26). Citamos aquí para apuntalar esta perspectiva de trabajo los desarrollos de John Dewey sobre la educación del siglo XX, entendiéndola como una trama generada con la vida y la experiencia como una sola y única cosa. Se trata de reconstruir las practicas a través del vívido relato del docente, posicionándonos en un lugar de reconocimiento del valor del relato biográfico, al mismo tiempo que nos permite desnudar una praxis docente que crea un espacio de aprendizaje muy alejado del concepto de alumno iluminado o genio que prevalece en nuestras carreras.

Emprendemos el análisis de la entrevista docente examinando sus itinerarios de vida profesional en general, y de la experiencia áulica en particular, y comenzamos un proceso de categorización de la información, generada a partir de la base de los propios datos. Alejados de lo que Bolívar (2010) denomina como un exceso de tratamiento categorial que expropie las



voces de los sujetos investigados, se buscan las agrupaciones temáticas que nos permitan interpretaciones mediante su reducción y obtención de conclusiones. Nuestro propósito involucra contribuir en la comprensión de una didáctica específica como es la proyectual a partir de un perfil de caracterización de sus rasgos particulares, y abrir un espacio de aporte y orientación a la formación docente de otras disciplinas.

ELLA, APASIONADA...



Interpretación



6- Análisis e interpretación

6.1- Introducción. Aplicación de instrumentos.

Encuesta Estudiantil

De acuerdo a la metodología explicitada en el *pto 5- Definiciones Metodológicas*, a partir de la encuesta estudiantil (ver *Anexo II*) que se administra entre estudiantes avanzados de la carrera, se identifica un Trabajo Práctico desarrollado en una asignatura de área de conocimiento no proyectual (área Tecnológico - Productiva o área Histórico - Social) durante el ciclo introductorio o ciclo de desarrollo (ver 3- *Marco Contextual, Consideraciones generales sobre áreas y orientaciones*). Se propone la consigna de señalarlo a partir de la identificación como un ejemplo de *buena enseñanza*, con una cita donde se indica, tal como ha sido definido en este trabajo, que la buena enseñanza consiste en la creación de las condiciones para generar un aprendizaje profundo y duradero, donde el docente propone un entorno para el aprendizaje crítico natural, “diseñando cuidadosamente el entorno para que los estudiantes aprendan” (Bain, 2007).

	ÁREA TEORÍA Y PRÁCTICA PROYECTUAL		ÁREA HISTÓRICO · SOCIAL	ÁREA TECNOLÓGICO · PRODUCTIVA	
CICLO BÁSICO	DISEÑO 1	LENGUAJE PROYECTUAL 1	PENSAMIENTO CONTEMP. 1	TECNOLOGÍA GENERAL MATEMÁTICA	1ER AÑO
CICLO DE DESARROLLO	DISEÑO 2	LENGUAJE PROYECTUAL 2	PENSAMIENTO CONTEMP. 2	TECNOLOGÍA 1 FÍSICA	2DO AÑO
	DISEÑO 3	LENGUAJE PROYECTUAL 3	PENSAMIENTO CONTEMP. 3	TECNOLOGÍA 2 INGENIERÍA HUMANA	3RO AÑO
	DISEÑO 4	LENGUAJE PROYECTUAL 4	PENSAMIENTO CONTEMP. 4	TECNOLOGÍA 3 ECONOMÍA Y MARKETING SOCIOLOGÍA	4TO AÑO
CICLO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN	PROYECTO DE GRADUACIÓN		LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL	ORGANIZACIÓN DE LA PROD.	5TO AÑO

Gráfico 4

Análisis de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico de acuerdo a la estructura curricular de la carrera de DI de la FAUD.



El procesamiento de la encuesta estudiantil es desarrollado extensamente en el *Anexo III. Procesamiento de Encuesta Estudiantil*. Nos resulta de interés rescatar algunos resultados arrojados por este instrumento.

La encuesta implica una mirada sobre las prácticas desarrolladas en catorce (14) asignaturas, que, considerando las alternativas de cátedras paralelas y de orientación, amplían la elección a los TPs desarrollados por veintitrés (23) cátedras. En la encuesta, los alumnos a partir de la consigna: “Te pedimos que identifiques un trabajo práctico que hayas elaborado en algunas de estas asignaturas y que consideres que se podría definir como un ejemplo de “buena enseñanza”, realizado en un contexto diseñado para que los estudiantes aprendan” (ver *Anexo I*), deben tildar una de las opciones de cátedra disponibles.

1er año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 A (Garamendy) <input type="checkbox"/> Tecnología General <input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 B (Mazza)
2do año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 A (Fernández) <input type="checkbox"/> Tecnología 1 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 1 textil <input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 B (Torres Cano) <input type="checkbox"/> Tecnología 1 indumentaria
3er año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 A (Fernández) <input type="checkbox"/> Tecnología 2 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 2 textil <input type="checkbox"/> Ingeniería Humana	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 B (Torres Cano) <input type="checkbox"/> Tecnología 2 indumentaria
4to año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 A (Fernández) <input type="checkbox"/> Sociología <input type="checkbox"/> Economía y Marketing <input type="checkbox"/> Tecnología 3 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 3 textil	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 B (Torres Cano) <input type="checkbox"/> Tecnología 3 indumentaria

Gráfico 5.

Extracto de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico.

Al procesar las encuestas, notamos que la asignatura Tecnología 2 de Textil es la más seleccionada por los estudiantes, dado que un 24% del total de los encuestados identifica un TP desarrollado elaborado durante su cursada como un ejemplo de buena enseñanza.

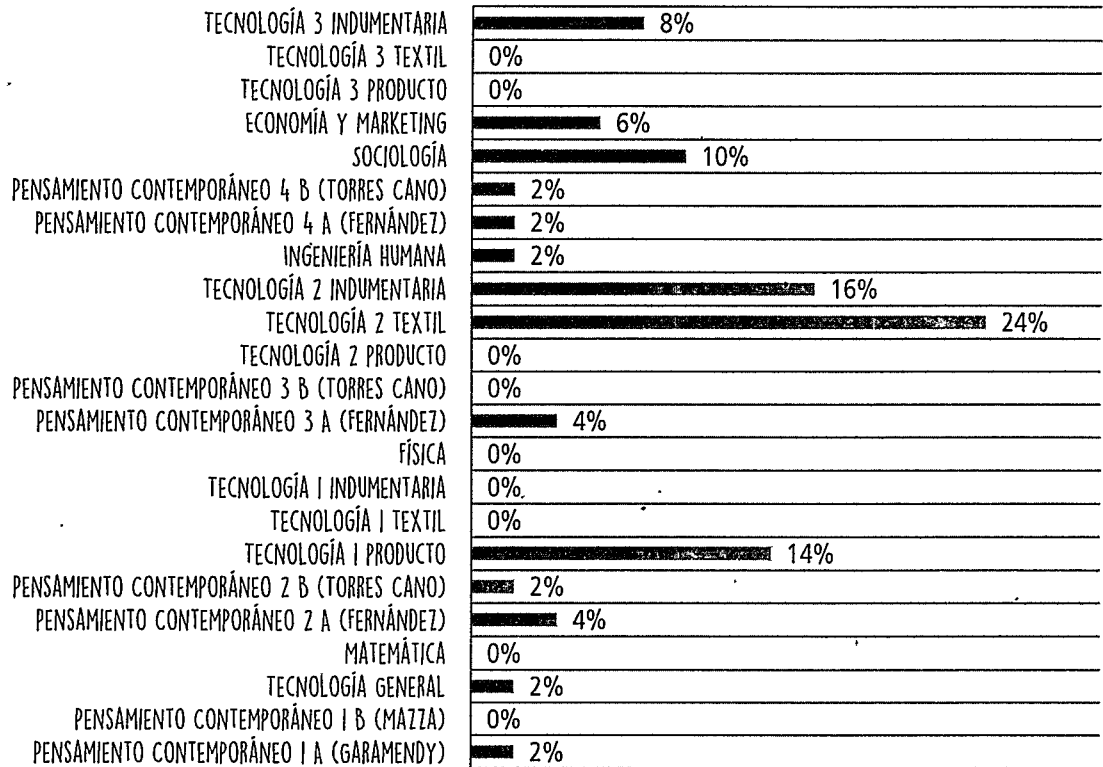


Gráfico 6.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre el total de encuestas.

Sin embargo, al considerar que las asignaturas denominadas Tecnología sólo cuentan como potencial elección de aproximadamente un tercio de los encuestados, por tratarse de asignaturas orientadas, se realiza una nuevo cálculo donde se ressignifica este dato. Si ponderamos cada asignatura de modo individual, a partir del total de la población en condiciones de seleccionarla, los valores resultan aún más convincentes en la elección realizada por los estudiantes. De este modo, el 96% de los entrevistados del total de alumnos que estarían en condiciones de escogerla optó por un TP realizado en la asignatura Tecnología 2 Textil.

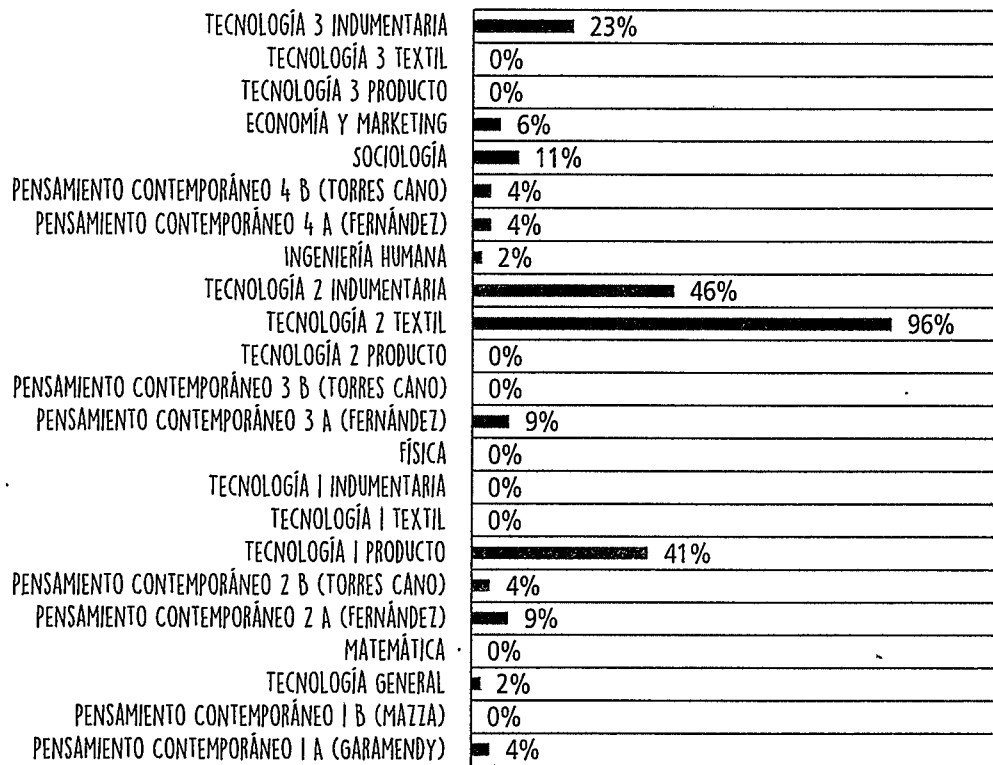


Gráfico 7

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre del total de la población en condiciones de seleccionarla.

Ante la siguiente pregunta de la encuesta estudiantil, consistente en “¿Cuál era? (Si recordás, anotá el número y/o el tema)”, se arrojan respuestas variadas en profundidad y precisión pero sostenidas en la selección del caso. Del total que seleccionaron la asignatura de pertenencia, el 100% hizo referencia al mismo TP, que luego identificamos como “TP 6” ó “Gestión de la Producción” o, casualmente, “Gestión de Metaproyecto” (ver Guía del TP en *Anexo VI*).

Los estudiantes debían describir el TP apelando a la memoria, a partir de la pregunta “¿Podés mencionarnos algunas características del práctico?”. En el caso del TP objeto de estudio, más allá de las respuestas descriptivas de la actividad propuesta, resulta de interés resaltar la mención valoraciones como “innovador”, “completo” o “acercarse a la realidad” y la identificación de acciones como “proyectar”, “planificar”, “rediseñar”, “crear”, “desarrollar”, “elaborar”, “de lo general a lo particular”, que no hacen otra cosa que ratificar nuestras presunciones iniciales.



La encuesta continúa con la justificación de la selección del TP a partir de una escala de Likert o método de evaluaciones sumarias, en relación a rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual. Las preguntas que los estudiantes deben valorar según esta escala psicométrica, en función del nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración, se plantean de este modo: “¿Crees que pensaste en ese TP porque cuando lo hiciste... desarrolló tu creatividad? ...te permitió trabajar en equipo? ...fue innovador? ...se vinculaba a la realidad? ...te permitió trabajar con imágenes? ...estaba relacionado con tu futura profesión? ...te permitió arribar a un producto?”

4- ¿Crees que pensaste en ese TP porque cuando lo hiciste...				
... desarrolló tu creatividad?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió trabajar en equipo?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... fue innovador?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... se vinculaba a la realidad?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió trabajar con imágenes?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... estaba relacionado con tu futura profesión?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió arribar a un producto?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo

Gráfico 8.

Extracto de la encuesta estudiantil. Valoración en la selección del TP con Escala Likert.

Para justificar la selección de los Trabajos Prácticos, el 94% ponderó que se vinculaba con la realidad, el 90% que estaba relacionado con la futura profesión, el 85% el desarrollo de la creatividad, el 84% que se trabajó con imágenes, el 80% señaló el arribo a un producto, el 65% manifestó que se trató de un Trabajo Práctico innovador, y por último el 64% valoró la



posibilidad de trabajar en equipo. Esto nos lleva a pensar que más allá de la cierta dispersión en la selección de los TPs, existe un nivel de acuerdo importante con las categorías planteadas.

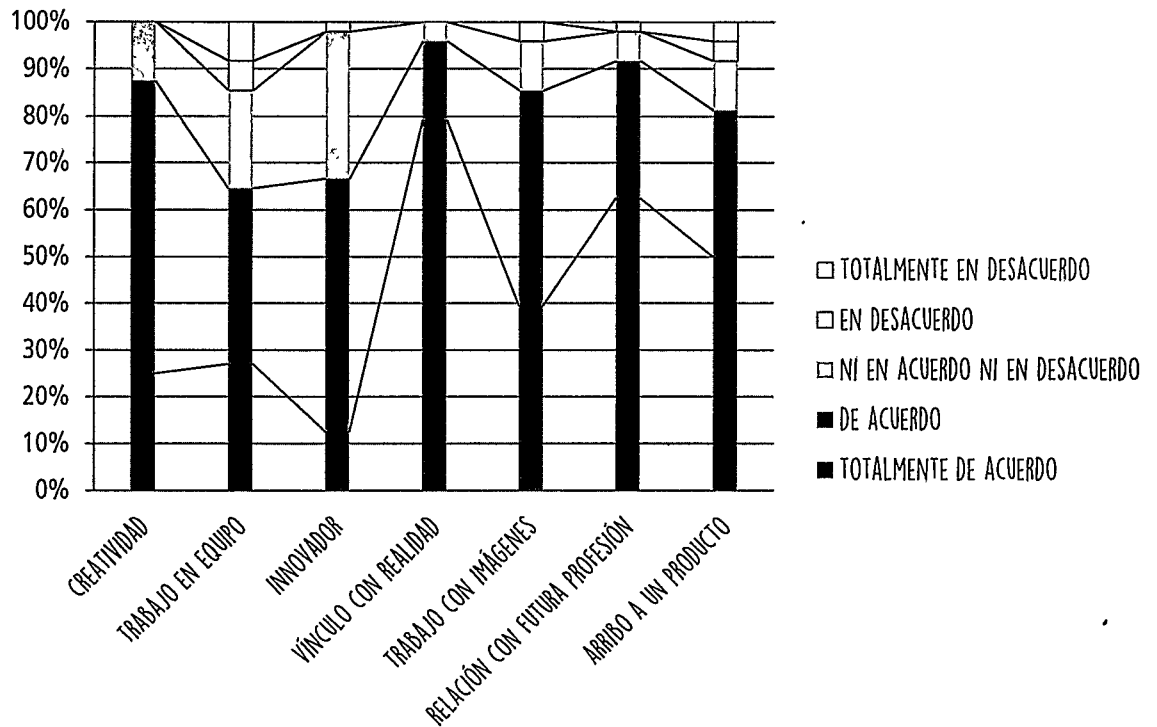


Gráfico 9.

Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre el total de los encuestados.

Estos datos resultan más contundentes cuando circunscribimos el procesamiento al TP más seleccionado. La población que seleccionó el TP unidad de análisis justificó la selección del TP a partir de la valoración de la posibilidad de trabajar en equipo en un 83%; el desarrollo de la creatividad en un 91%, el nivel de innovación en un 91%; la relación con la futura profesión en un 92%; y el vínculo con la realidad, el trabajo con imágenes y el arribo a un producto en el 100% de los casos. Los valores no sólo siguen la tendencia planteada en el análisis general, sino que se hacen más evidentes, ya que las premisas vinculadas a los rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual son fuertemente señaladas, con un nivel de acuerdo del 83 al 100%.

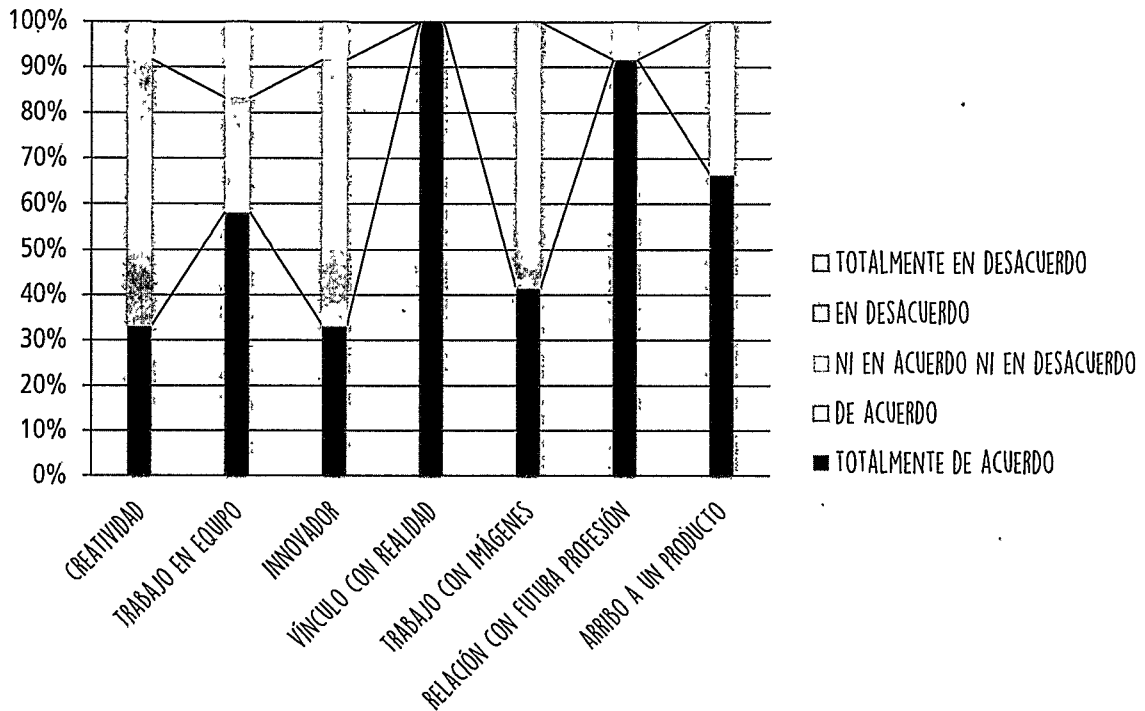


Gráfico 10.
*Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP.
 Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

La pregunta 4 incluía una opción abierta, con la alternativa de incluir otra justificación en la selección del Práctico. Si bien solo tres encuestados optaron por completarla, tiene algunos elementos reveladores y anticipadores de la entrevista: la mención de que se trata de una “actividad totalmente englobadora”, y el énfasis en la formación profesional a partir de expresiones como “nos permitió un acercamiento real a la profesión”, “ayuda mucho a relacionarnos con nuestra futura profesión”, “la profesora (...) nos ayudó a entender (...) las variables que se nos puedan presentar en el futuro”, evidenciando un marcado interés de los estudiantes en el futuro, la realidad y la profesión.



Entrevista Docente

Una vez identificado el TP seleccionado por los estudiantes a partir del instrumento Encuesta estudiantil, contactamos a la docente a cargo para realizar una entrevista en torno a su formación, sus prácticas docentes y el abordaje del TP.

La docente es una diseñadora industrial de la orientación textil graduada en la FAUD, UNMdP de las primeras cohortes. Desempeña funciones en Tecnología 2 del taller vertical de Tecnología Textil, inserta en área Tecnológico Productiva del Ciclo de Desarrollo de la carrera de DI de la FAUD. En el *Anexo V* se presenta la desgrabación total de la entrevista con la docente. Tal como se explicita en *pto 5- Definiciones Metodológicas*, se parte de un guión prediseñado (ver *Anexo IV*) organizado en tres bloques, uno vinculado a la biografía personal y familiar de la docente, otro que apunta a la formación profesional, desarrollos formativos, elección de su carrera, iniciación docente y por último el relacionado a la práctica docente y el diseño del TP definido como unidad de análisis.

En análisis de la entrevista se realizará en el siguiente punto, de un modo articulado con los otros instrumentos.

Guía del Trabajo Práctico

A partir del contacto con la docente responsable también tomamos conocimiento de la Guía del TP seleccionado (ver *Anexo VI. Guía de Trabajo Práctico*). Este TP, desarrollado durante el ciclo lectivo 2013, se presenta como “nro’ 6” y está vinculado a la “unidad 4. Gestión de la Producción” y se presenta como un actividad con una dinámica de trabajo grupal. Se trata de un TP integrador, donde se abordan los diferentes contenidos de la asignatura, eminentemente técnicos (ver *Anexo VIII. Plan de Trabajo Docente de la asignatura seleccionada*). Resulta de interés la enunciación del título “Gestión de Metaproyecto”, ya que a partir del proyecto de una “microcolección de prendas”, se aborda “el proyecto de la unidad productiva” que permite alojar ese proyecto inicial, en definitiva un proyecto del proyecto que le da origen al concepto.

En el *Anexo VII. Análisis descriptivo de la Guía de Trabajo Práctico* se presenta una descripción del TP a la luz de la Guía (ver *Anexo VI*) provista por la docente responsable.





relación al ambiente de *aprendizaje crítico natural* donde el desarrollo intelectual se propone dentro de tareas que les resultan atractivas, auténticas y que despiertan su curiosidad (Bain, 2007). “Creo que la educación en general tiene que salir un poco de acá, de los bancos y los pizarrones” (DD).

La propuesta de análisis de una situación práctica específica posible de ser aplicada en otros contextos que Camillioni (2001) describe como el armazón teórico y el verdadero aprendizaje en pos de la formación del profesional, se traduce en la estructura del TP concebido como metaproyecto donde el punto de partida son casos reales de análisis orientados a resolver una situación problemática más compleja. Lo observamos desde una lectura cruzada con el documento Guía de Trabajo Practico Nro 6. En el apartado mencionado como: “material proporcionado por la cátedra” podemos observar las fuentes y recursos propuestos por la docente para el desarrollo de la práctica. Allí se especifica la disponibilidad de una gran cantidad de recursos, pero se puede además apreciar un extenso ítem correspondiente a “estudios de casos” realizados por los alumnos a partir de las visitas *in situ* además de un “apéndice” con material extra como “videos”, “catálogos”, “artículos y notas periodísticas” en relación a los mismos. Muchos de estos estudios parten de visitas a fábricas... “hago visitas desde el 2005”, refiere DD. Nos remitimos en este punto a la idea del *práctico competente* que desde la perspectiva del diseño Schön (1992) define como aquellos que permiten “aprender a experimentar sobre el marco conceptual, lo que les sirve para imponer una determinada coherencia sobre situaciones confusas y, a partir de ahí, descubrir consecuencias e implicaciones de los marcos que han elegido” (Schön, 1992: 146). Esta naturaleza compleja vinculada a la problemática del diseño desde la incertidumbre y el conflicto se estructura desde el formato de una práctica globalizadora y articuladora “creo que sienten (...) que todo lo que fueron viendo, incluso datos y cosas investigadas por ellos, terminan volcadas en un solo trabajo” (DD), “que por más que estemos en un área tecnológica, quiero que vinculen todo el tiempo todo” (DD). Los estudiantes rescatan este perfil ante la pregunta de las características más importantes que le adjudicaban al TP de buena enseñanza:

Fue una actividad totalmente englobadora, no solo desde lo tecnológico, sino también de economía y diseño. (Encuesta 45)

Abarcaba todas las áreas: proyección, diseño, gestión, muy completo (Encuesta 33)



Fue un TP globalizador (Encuesta 45)

Este manejo de la complejidad deja al desnudo un modelo de construcción temporal del aprendizaje que refleja la valoración del proceso por sobre el resultado, y que se muestra a través del relato de la docente como una línea de vida. Es la dinámica de la relación temporal en la dimensión del proyecto la que le permite producir y validar las operaciones propuestas desde la práctica.

6.2.2- Desde la libertad

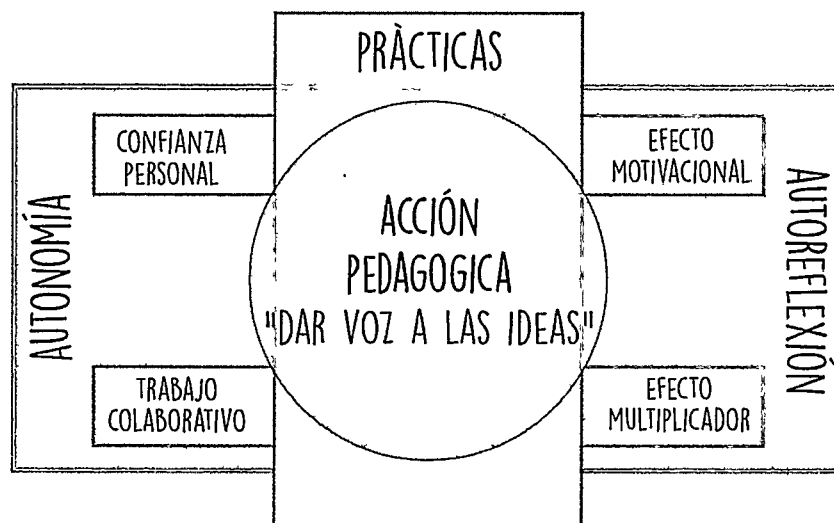


Gráfico 13

Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Libertad

Confianza y entorno grupal como co-acción

La docente enfoca la libertad en el aula desde la perspectiva de la autonomía del estudiante gestada en la confianza personal y el trabajo colaborativo. La idea de colaboración propone una organización de la clase basada en lo que Brunner (1997: 39) define como una “comunidad de aprendices mutuos”, en contraposición con la clase expositiva de “transmisión” unilateral, considerando que: “...en la mayoría de las materias en las que hay que llegar a dominar un tema, también queremos que los aprendices alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen bien unos con otros”.



estudiantes sean explícitamente conscientes de ese proceso y no enseñan su disciplina, sino que enseñan a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones en el entorno de su disciplina.

Los alumnos dicen: Decinos algo. Y yo trato que ellos hagan su camino (...) No, haber, pensemos. Y por ahí algún alumno sabe manejarlo y se le ocurrió... Entonces lo trae y ven? Vengan míren como lo hizo.....saben que trabajan solos... tienen pocas correcciones. (DD)

Autonomía en la construcción del pensamiento

La libertad es para nuestra entrevistada una característica fundante de su formación profesional en fábrica. Los comienzos laborales que evidencian carencias reales en su educación universitaria se fortalecen con el tiempo y el aprendizaje empírico desde la multiplicidad de las responsabilidades asignadas. Esa libertad experimentada desde el mundo laboral es extrapolada en forma directa al mundo académico a través de un proyecto docente cuya concreción es posible por una todavía inconclusa regulación de la carrera de Diseño Industrial. La docente, que se encuentra actualmente desarrollando su actividad en el ámbito universitario con un cargo de auxiliar ayudante con dedicación simple, está a cargo del nivel del Taller vertical, haciéndose cargo de las clases denominadas teóricas, de la configuración de la práctica y su implementación. Sin embargo lejos que esta situación se presente a lo largo de la entrevista como conflictiva, la percibe como la posibilidad cierta de una toma de decisiones integral y la vive desde un nivel de autonomía extremo.

La libertad entendida como posibilidad decisional se convierte así en el fuego que enciende el espíritu docente. “Agradezco que así como en su momento en las fábricas en las que trabajé siempre tuve vía libre para proponer, acá también me encontré con eso. Y eso es lo que a mí me gusta” (DD).

La autonomía, considerada fundamental en la construcción del pensamiento proyectual, se traduce en el docente como estímulo, planificador, orientador técnico y metodológico. Como afirmamos desde el marco contextual, no hay conocimiento proyectual sin práctica de diseño, práctica que en la búsqueda del conocimiento se da en la acción, lo cual convierte al estudiante en un autoformador imprescindible. Bajo la premisa fundamental del



aprender haciendo (Schön, 1992), el estudiante se convierte en el motor de su propio aprendizaje a partir de un proceso de autorreflexión y metacognición.

En este contexto, el docente asume un rol preponderante en tanto propone transformaciones espacio temporales del saber, que se dan fundamentalmente en dos trasposiciones didácticas: la reconceptualización y la recontextualización de los saberes (Chevallard, 1991). Recrea las condiciones que propone desde su quehacer metodológico rescatando la globalidad e integración de los contenidos en un único proyecto, que le otorga sentido al aprendizaje realizado: “creo que sienten (...) que todo lo que fueron viendo, incluso datos y cosas investigadas por ellos, terminan volcadas en un solo trabajo” (DD) . Un modo heurístico de desarrollar la capacidad de problematizar, abarcando cualquier actividad desarrollada por el hombre. La voz de los estudiantes lo expresa como: “Práctico innovador” (Encuesta 19); “...realmente desarrollaba la creatividad” (Encuesta 8), “...crear una empresa imaginaria” (Encuesta 14).

6.2.3- Desde el compromiso

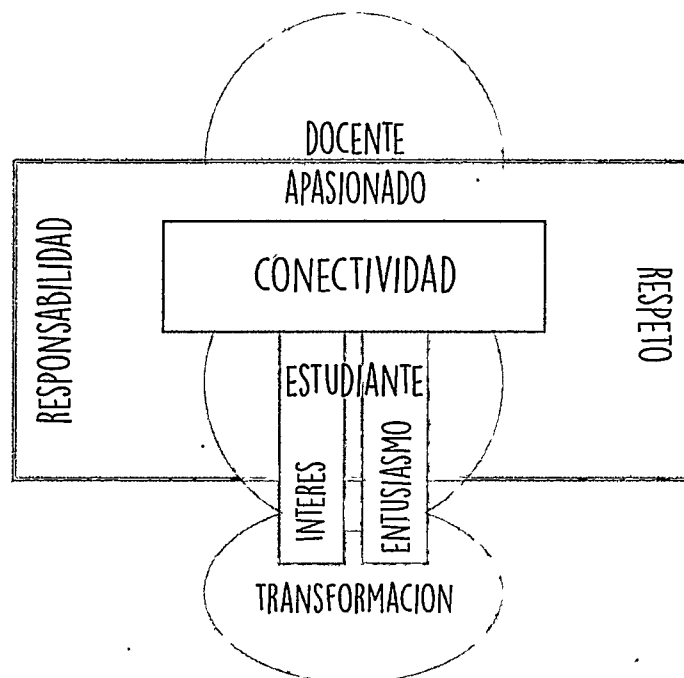


Gráfico 14.

Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Compromiso

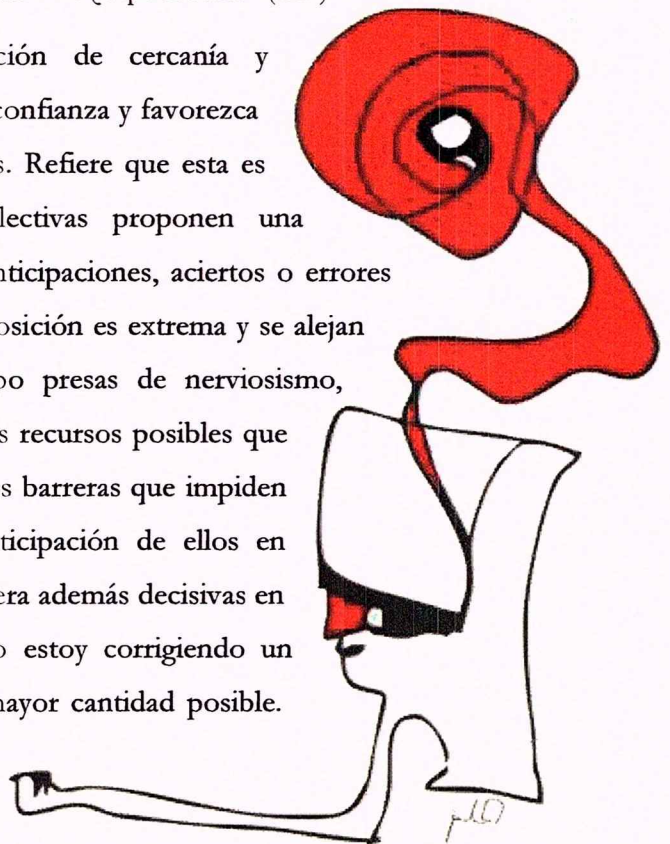


El respeto por el otro

La docente enfoca el compromiso en el aula desde la perspectiva de la responsabilidad por el estudiante. Particularmente, recuperamos la concepción de otredad, “en el sentido más amplio de la palabra, como un otro desde el afecto que aparece como factor constitutivo de su pasión por enseñar: “Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro” (Ricoeur 1996: 168). Es clave en la comprensión de la buena enseñanza el modo de actuar de los profesores en relación a sus estudiantes, el interés demostrado y el respeto hacia ellos (Bain, 2007:2). Dentro de las particularidades de este vínculo, el lenguaje empleado por el docente hacia sus estudiantes, el tono de voz o la invitación al diálogo dan la impronta del interés por el otro y contribuye a que éstos se impliquen emocionalmente en la materia. Fomentar un ambiente que favorezca y refuerce el vínculo aun más, creando una situación de conversación motivadora y relajante a la vez:

(...) hablo mucho con los chicos, no sé que hacen otros docentes sinceramente, si hablan o no, yo hablo, no sé si es mucho o poco. Pero bueno, quizás ahora con esto que me estás preguntando... pienso ¿Quizás hablo mucho.....? ¿Tipo madre?” (DD)

La intención de crear una situación de **cercanía** y tranquilidad, donde el trato personal sume la **confianza** y **favorezca** la participación en las correcciones colectivas. **Refiere que esta es** una situación difícil, las correcciones colectivas **proponen una** construcción personal sobre las preguntas, **anticipaciones, aciertos o errores** de sus compañeros, pero para muchos la **exposición es extrema** y se alejan o descomprometen su accionar en el grupo **presas de nerviosismo**, timidez o miedo. Se ponen en juego todos los **recursos posibles** que le permitan estrechar los vínculos y romper las **barreras que impiden** la interacción con sus estudiantes y la **participación de ellos** en instancias colectivas de corrección que considera **además decisivas** en las instancias de aprendizaje: “Por ahí si yo **estoy corrigiendo un** grupo de cuatro, trato de que se sumen la **mayor cantidad posible**. Algunos no quieren...” (DD).





7- Reflexiones Finales

Presentíamos al inicio de la investigación una influencia de la *didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas* aportantes cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño, y nos preguntábamos si los alumnos reconocían como buena enseñanza a los trabajos prácticos que pusieran en juego modos de pensamiento proyectual. Al consultar la voz de los estudiantes, la respuesta fue contundente. El TP más seleccionado y convertido en nuestra unidad de análisis se presenta como “Gestión de Metaproyecto”, un proyecto del proyecto desde donde los estudiantes justifican su elección a través de afirmaciones vinculadas estrechamente a los modos del pensamiento de diseño. La alta ponderación de los modos analógicos, heurísticos, colaborativos, temporales, profesionalistas y fácticos de la proyectualidad nos dan indicios de ello.

Desde la práctica arribamos a la docente responsable, una graduada de la UNMdP, y descubrimos en su accionar un sistemático acercamiento entre su vida privada, profesional y docente, ponderada por los estudiantes en el marco de una carrera profesionalista, como un ejemplo de buena enseñanza. Su autobiografía deja entrever un protagonismo destacado del mundo del trabajo en su trayecto formativo, que se trasvasa de manera directa en sus prácticas áulicas referenciando a la construcción de su propio conocimiento con un componente académico propiciado por metodologías proyectuales y un componente técnico aportado por sus experiencias laborales.

Esta investigación, en sus orígenes, se trazó desde de una potencial migración de la figura del docente memorable a la del Trabajo Práctico memorable, considerado como una estrategia didáctica enmarcada desde el aprendizaje crítico natural. Sin embargo, en el transcurrir de la investigación descubrimos que más allá de la creatividad y erudición puestas en el diseño de este recurso pedagógico, emergen las particularidades actitudinales del docente en el vínculo que establece con los estudiantes.

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes. Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

DIAZ AZORIN | MACCHI

BUE... PORQUE DE DÓNDE MI PAPA ES DE 75 D RECUERDA PORQUE NUNCA TODA A...

DE...

SI LA VERDAD ES O...

LOS PRIMEROS OTC...

VERDAD ES QU... R...

...

...

...

LA OTRA PUNTA DE...

SER LA NUEVA EN O...

HABITUALMENTE NO...

NUNCA NUNCA...

...

...

...

...

...

BACHILLER A LA MAI...

SALIS MAS PREPARAD...

COMO ES QUE...

...

...

EMPEZADA... QUE PASA SI NO EN...

APLICAR LA PSICOLOG...

BIFIN TAMBIEN...

...

...

...

Y DICE NO VUELVAN...

COMO ELEGITE LA...

NO ME ACUERDO EX...

LA ORGANIZACION...

...

...

...

APARTE NO ME IBA M...

TODOS LOS DISEÑADO...

GENERAL ME DA ESA...

DISEÑADO...

...

...

...

...

...

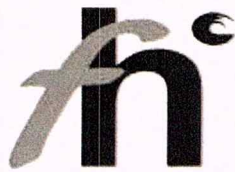
...

...

...

...

...



La cantidad de acciones que planea el docente para estimular la construcción del conocimiento, la búsqueda de nuevos caminos y estrategias muestra la constante preocupación por el otro. Es el docente apasionado que está pendiente de los estudiantes, que no se conforma con la atención de unos pocos o de los primeros o más cercanos. Está atenta a todo el grupo y más a aquellos que nota que no se involucran, y entonces toma la iniciativa de encontrar las respuestas a esa desvinculación:

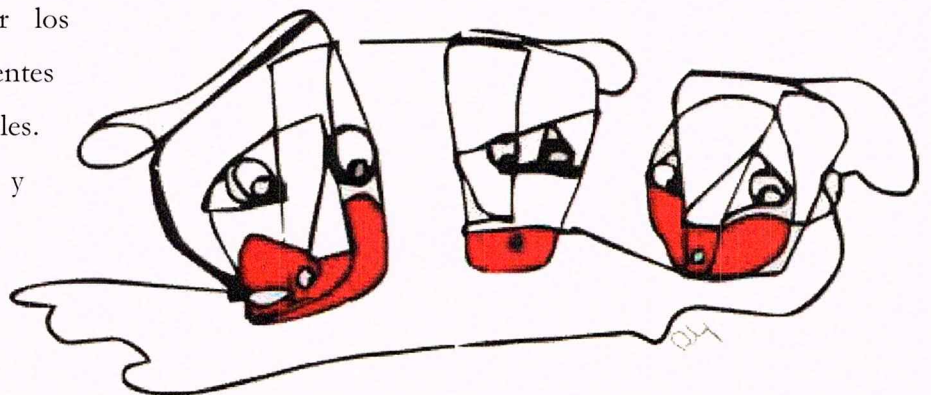
He tenido grupos que son mas “uh, si qué bueno” y otros que son mas de mirar de lejos. Yo digo: de lejos no sirve (...) lo que hago es acordarme el nombre de todos, el nombre de pila, y digo: “Juan que pusiste o está bien Ana?” (DD).

Nos refiere desde la entrevista a la pasión en la tarea: “soy muy pasional a la hora de dar la charla, de contar, de mostrarles” y evalúa que “eso a veces me lleva a enojarme bastante” y que por eso “para muchos soy medio mala onda, en ese aspecto”. En su narración refiere a conceptos como la falta de respeto o compromiso de los estudiantes y cómo se posiciona ante esto:

Y ahí me enojo. O me enojo si llegan tarde. A veces les digo: `perdonen que les hable como una madre´ (...) les digo: `yo concreto una visita y ud. no pueden llegar tarde...Es una cuestión de respeto, se trata de eso. (DD)

La observación del respeto mutuo Day (2006) que se sintetiza en una pasión cuyo objeto no es sólo enseñar, sino la creencia de que esa pasión será transformadora en ese u otro momento, de la vida del estudiante. Destacamos la pasión como categoría recurrente a lo largo de todo el análisis tal como lo desarrollamos en el marco teórico. Como en la importante línea de trabajo que viene desarrollando el GIEEC, el abordaje de la pasión es central para entender la buena enseñanza y particularmente la “pasión por la enseñanza” que se devela como clave a la hora de recuperar los relatos de los docentes llamados memorables.

(Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).







relación al ambiente de *aprendizaje crítico natural* donde el desarrollo intelectual se propone dentro de tareas que les resultan atractivas, auténticas y que despiertan su curiosidad (Bain, 2007). “Creo que la educación en general tiene que salir un poco de acá, de los bancos y los pizarrones” (DD).

La propuesta de análisis de una situación práctica específica posible de ser aplicada en otros contextos que Camillioni (2001) describe como el armazón teórico y el verdadero aprendizaje en pos de la formación del profesional, se traduce en la estructura del TP concebido como metaproyecto donde el punto de partida son casos reales de análisis orientados a resolver una situación problemática más compleja. Lo observamos desde una lectura cruzada con el documento Guía de Trabajo Práctico Nro 6. En el apartado mencionado como: “material proporcionado por la cátedra” podemos observar las fuentes y recursos propuestos por la docente para el desarrollo de la práctica. Allí se especifica la disponibilidad de una gran cantidad de recursos, pero se puede además apreciar un extenso ítem correspondiente a “estudios de casos” realizados por los alumnos a partir de las visitas *in situ* además de un “apéndice” con material extra como “videos”, “catálogos”, “artículos y notas periodísticas” en relación a los mismos. Muchos de estos estudios parten de visitas a fábricas... “hago visitas desde el 2005”, refiere DD. Nos remitimos en este punto a la idea del *práctico competente* que desde la perspectiva del diseño Schön (1992) define como aquellos que permiten “aprender a experimentar sobre el marco conceptual, lo que les sirve para imponer una determinada coherencia sobre situaciones confusas y, a partir de ahí, descubrir consecuencias e implicaciones de los marcos que han elegido” (Schön, 1992: 146). Esta naturaleza compleja vinculada a la problemática del diseño desde la incertidumbre y el conflicto se estructura desde el formato de una práctica globalizadora y articuladora “creo que sienten (...) que todo lo que fueron viendo, incluso datos y cosas investigadas por ellos, terminan volcadas en un solo trabajo” (DD), “que por más que estemos en un área tecnológica, quiero que vinculen todo el tiempo todo” (DD). Los estudiantes rescatan este perfil ante la pregunta de las características más importantes que le adjudicaban al TP de buena enseñanza:

Fue una actividad totalmente englobadora, no solo desde lo tecnológico, sino también de economía y diseño. (Encuesta 45)

Abarcaba todas las áreas: proyección, diseño, gestión, muy completo (Encuesta 33)



Fue un TP globalizador (Encuesta 45)

Este manejo de la complejidad deja al desnudo un modelo de construcción temporal del aprendizaje que refleja la valoración del proceso por sobre el resultado, y que se muestra a través del relato de la docente como una línea de vida. Es la dinámica de la relación temporal en la dimensión del proyecto la que le permite producir y validar las operaciones propuestas desde la práctica.

6.2.2- Desde la libertad

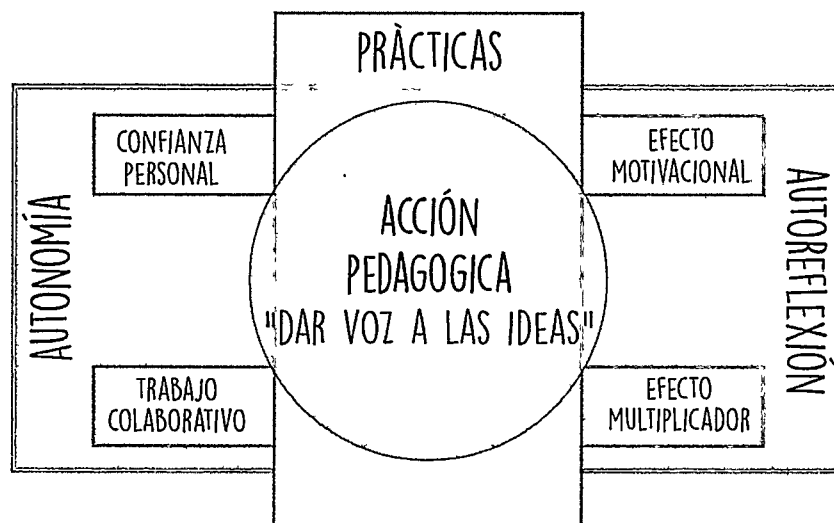
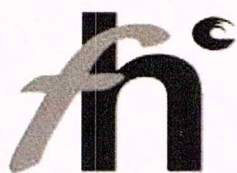


Gráfico 13

Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Libertad

Confianza y entorno grupal como co-acción

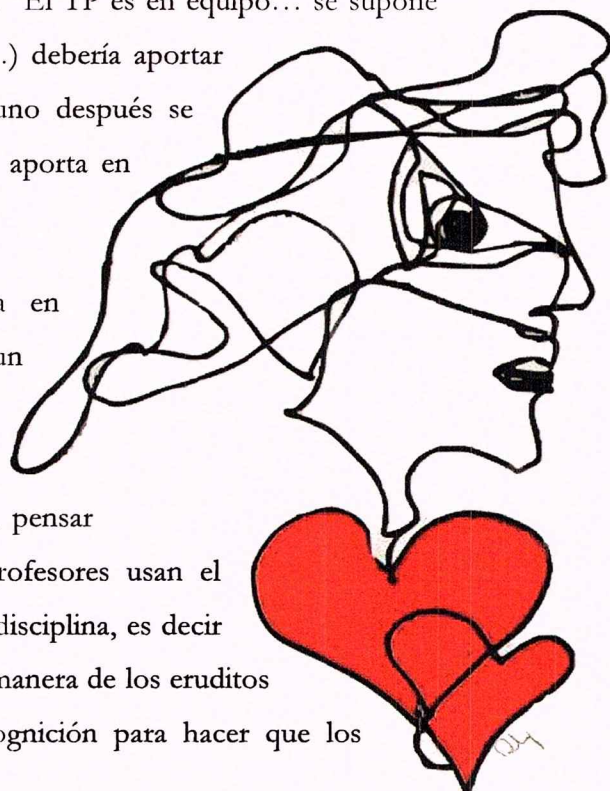
La docente enfoca la libertad en el aula desde la perspectiva de la autonomía del estudiante gestada en la confianza personal y el trabajo colaborativo. La idea de colaboración propone una organización de la clase basada en lo que Brunner (1997: 39) define como una “comunidad de aprendices mutuos”, en contraposición con la clase expositiva de “transmisión” unilateral, considerando que: “...en la mayoría de las materias en las que hay que llegar a dominar un tema, también queremos que los aprendices alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen bien unos con otros”.



En nuestro caso de análisis, los estudiantes rescatan en un alto porcentaje el trabajo grupal como una de las características por la que seleccionan ese TP aun después de más tres años de realizado, como ejemplo de buena enseñanza. Este modo de práctica que presenta distintas tipificaciones como: grupos de estudio autorreflexivo, dentro de la clase, fuera de la clase, previo al examen, previo al seminario es en opinión de Finkel (2008) la manera más viable y posible para que los estudiantes den voz a sus ideas, verbalicen sus pensamientos y de esta manera clarifiquen los pensamientos, hasta llegar a formalizarlos, tomar distancia y actuar en consecuencia. La utilización del dispositivo pedagógico del taller, procurando que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica, resulta decisivo y es una modalidad específica y notable dentro de los procesos de aprendizaje vinculado al proyecto (Doberti, 2007). El taller como un lugar donde se trabaja, se elabora, se transforma, se fundamenta en el llamado aprendizaje por descubrimiento a través del hacer colectivo e individual. Desde su naturaleza, tiende a la interdisciplinariedad se trabaja en la adquisición del conocimiento desde múltiples perspectivas, tejiendo relaciones con aquellos ya adquiridos.

Considerar la presencia de un entorno grupal como posibilidad de enriquecimiento de las ideas propias y la posibilidad de generar nuevas tiene un efecto de dinamismo multiplicador y constituye de por sí un elemento motivador. “El TP es en equipo... se supone que debería aportar una mirada en equipo (...) debería aportar para poder solucionar cuestiones a las que uno después se enfrenta... en general, una mirada en equipo aporta en todo” (DD).

El trabajo colaborativo se encuadra en potenciar en el estudiante el desarrollo de un modo de pensamiento autorreflexivo: “el trabajo en equipo... es como una co - acción, un complemento...” (DD). Bain nos ayuda a pensar desde allí cuando afirma que los mejores profesores usan el tiempo de clase para ayudar a pensar desde la disciplina, es decir a “pensar sobre la información y las ideas a la manera de los eruditos de la disciplina” (2007: 74). Usan su metacognición para hacer que los





estudiantes sean explícitamente conscientes de ese proceso y no enseñan su disciplina, sino que enseñan a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones en el entorno de su disciplina.

Los alumnos dicen: Decinos algo. Y yo trato que ellos hagan su camino (...) No, haber, pensemos. Y por ahí algún alumno sabe manejarlo y se le ocurrió... Entonces lo trae y ven? Vengan míren como lo hizo.....saben que trabajan solos... tienen pocas correcciones. (DD)

Autonomía en la construcción del pensamiento

La libertad es para nuestra entrevistada una característica fundante de su formación profesional en fábrica. Los comienzos laborales que evidencian carencias reales en su educación universitaria se fortalecen con el tiempo y el aprendizaje empírico desde la multiplicidad de las responsabilidades asignadas. Esa libertad experimentada desde el mundo laboral es extrapolada en forma directa al mundo académico a través de un proyecto docente cuya concreción es posible por una todavía inconclusa regulación de la carrera de Diseño Industrial. La docente, que se encuentra actualmente desarrollando su actividad en el ámbito universitario con un cargo de auxiliar ayudante con dedicación simple, está a cargo del nivel del Taller vertical, haciéndose cargo de las clases denominadas teóricas, de la configuración de la práctica y su implementación. Sin embargo lejos que esta situación se presente a lo largo de la entrevista como conflictiva, la percibe como la posibilidad cierta de una toma de decisiones integral y la vive desde un nivel de autonomía extremo.

La libertad entendida como posibilidad decisional se convierte así en el fuego que enciende el espíritu docente. “Agradezco que así como en su momento en las fábricas en las que trabajé siempre tuve vía libre para proponer, acá también me encontré con eso. Y eso es lo que a mí me gusta” (DD).

La autonomía, considerada fundamental en la construcción del pensamiento proyectual, se traduce en el docente como estímulo, planificador, orientador técnico y metodológico. Como afirmamos desde el marco contextual, no hay conocimiento proyectual sin práctica de diseño, práctica que en la búsqueda del conocimiento se da en la acción, lo cual convierte al estudiante en un autoformador imprescindible. Bajo la premisa fundamental del



aprender haciendo (Schön, 1992), el estudiante se convierte en el motor de su propio aprendizaje a partir de un proceso de autorreflexión y metacognición.

En este contexto, el docente asume un rol preponderante en tanto propone transformaciones espacio temporales del saber, que se dan fundamentalmente en dos trasposiciones didácticas: la reconceptualización y la recontextualización de los saberes (Chevallard, 1991). Recrea las condiciones que propone desde su quehacer metodológico rescatando la globalidad e integración de los contenidos en un único proyecto, que le otorga sentido al aprendizaje realizado: “creo que sienten (...) que todo lo que fueron viendo, incluso datos y cosas investigadas por ellos, terminan volcadas en un solo trabajo” (DD) . Un modo heurístico de desarrollar la capacidad de problematizar, abarcando cualquier actividad desarrollada por el hombre. La voz de los estudiantes lo expresa como: “Práctico innovador” (Encuesta 19); “...realmente desarrollaba la creatividad” (Encuesta 8), “...crear una empresa imaginaria” (Encuesta 14).

6.2.3- Desde el compromiso

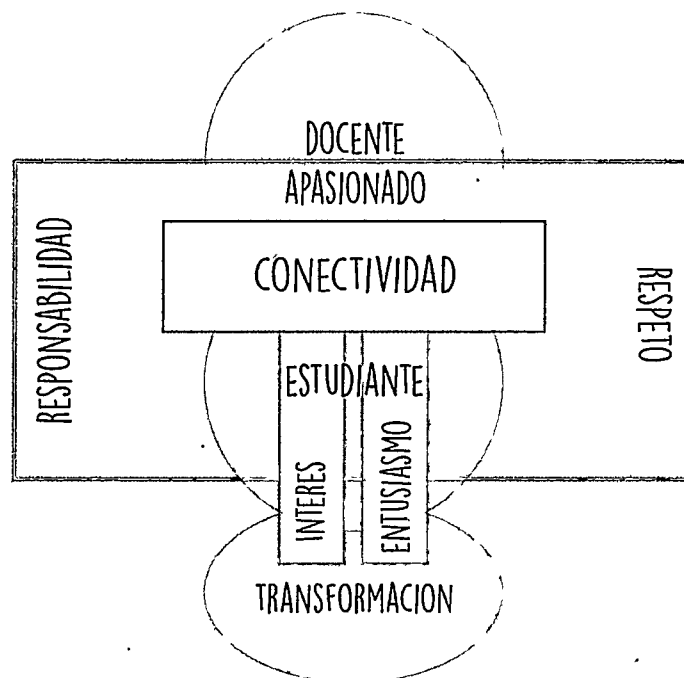


Gráfico 14.

Esquema síntesis de lectura de los instrumentos desde el concepto de Compromiso

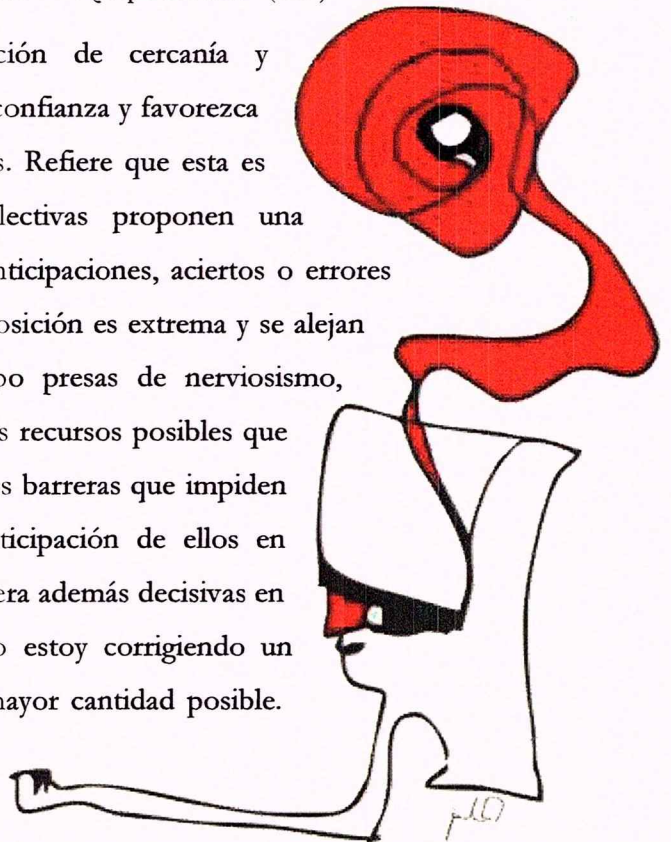


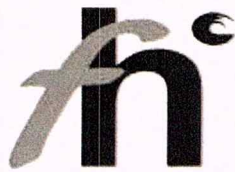
El respeto por el otro

La docente enfoca el compromiso en el aula desde la perspectiva de la responsabilidad por el estudiante. Particularmente, recuperamos la concepción de otredad, “en el sentido más amplio de la palabra, como un otro desde el afecto que aparece como factor constitutivo de su pasión por enseñar: “Porque alguien cuenta conmigo soy responsable de mis acciones ante otro” (Ricoeur 1996: 168). Es clave en la comprensión de la buena enseñanza el modo de actuar de los profesores en relación a sus estudiantes, el interés demostrado y el respeto hacia ellos (Bain, 2007:2). Dentro de las particularidades de este vínculo, el lenguaje empleado por el docente hacia sus estudiantes, el tono de voz o la invitación al diálogo dan la impronta del interés por el otro y contribuye a que éstos se impliquen emocionalmente en la materia. Fomentar un ambiente que favorezca y refuerce el vínculo aun más, creando una situación de conversación motivadora y relajante a la vez:

(...) hablo mucho con los chicos, no sé que hacen otros docentes sinceramente, si hablan o no, yo hablo, no sé si es mucho o poco. Pero bueno, quizás ahora con esto que me estás preguntando... pienso ¿Quizás hablo mucho.....? ¿Tipo madre?” (DD)

La intención de crear una situación de **cercanía** y tranquilidad, donde el trato personal sume la **confianza** y **favorezca** la participación en las correcciones colectivas. **Refiere que esta es** una situación difícil, las correcciones colectivas **proponen una** construcción personal sobre las preguntas, **anticipaciones, aciertos o errores** de sus compañeros, pero para muchos la **exposición es extrema** y se alejan o descomprometen su accionar en el grupo **presas de nerviosismo**, timidez o miedo. Se ponen en juego todos los **recursos posibles** que le permitan estrechar los vínculos y romper las **barreras que impiden** la interacción con sus estudiantes y la **participación de ellos** en instancias colectivas de corrección que considera **además decisivas** en las instancias de aprendizaje: “Por ahí si yo **estoy corrigiendo un** grupo de cuatro, trato de que se sumen la **mayor cantidad posible**. Algunos no quieren...” (DD).





La cantidad de acciones que planea el docente para estimular la construcción del conocimiento, la búsqueda de nuevos caminos y estrategias muestra la constante preocupación por el otro. Es el docente apasionado que está pendiente de los estudiantes, que no se conforma con la atención de unos pocos o de los primeros o más cercanos. Está atenta a todo el grupo y más a aquellos que nota que no se involucran, y entonces toma la iniciativa de encontrar las respuestas a esa desvinculación:

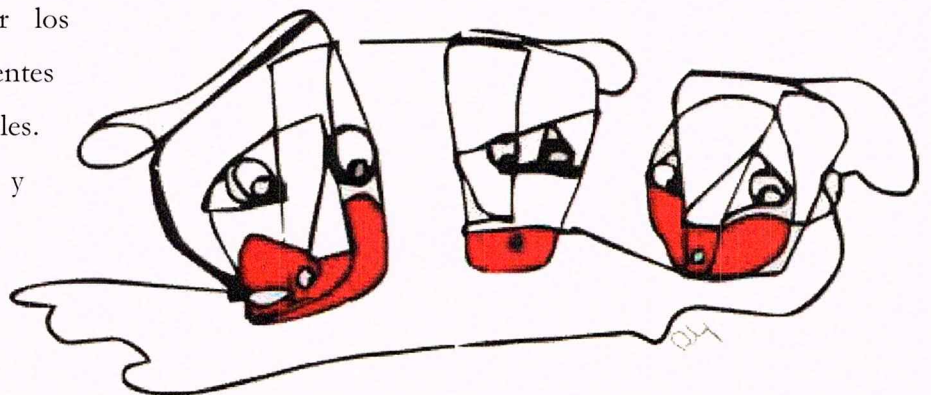
He tenido grupos que son mas “uh, si qué bueno” y otros que son mas de mirar de lejos. Yo digo: de lejos no sirve (...) lo que hago es acordarme el nombre de todos, el nombre de pila, y digo: “Juan que pusiste o está bien Ana?” (DD).

Nos refiere desde la entrevista a la pasión en la tarea: “soy muy pasional a la hora de dar la charla, de contar, de mostrarles” y evalúa que “eso a veces me lleva a enojarme bastante” y que por eso “para muchos soy medio mala onda, en ese aspecto”. En su narración refiere a conceptos como la falta de respeto o compromiso de los estudiantes y cómo se posiciona ante esto:

Y ahí me enojo. O me enojo si llegan tarde. A veces les digo: `perdonen que les hable como una madre´ (...) les digo: `yo concreto una visita y ud. no pueden llegar tarde...Es una cuestión de respeto, se trata de eso. (DD)

La observación del respeto mutuo Day (2006) que se sintetiza en una pasión cuyo objeto no es sólo enseñar, sino la creencia de que esa pasión será transformadora en ese u otro momento, de la vida del estudiante. Destacamos la pasión como categoría recurrente a lo largo de todo el análisis tal como lo desarrollamos en el marco teórico. Como en la importante línea de trabajo que viene desarrollando el GIEEC, el abordaje de la pasión es central para entender la buena enseñanza y particularmente la “pasión por la enseñanza” que se devela como clave a la hora de recuperar los relatos de los docentes llamados memorables.

(Porta, Alvarez y Yedaide, 2012).



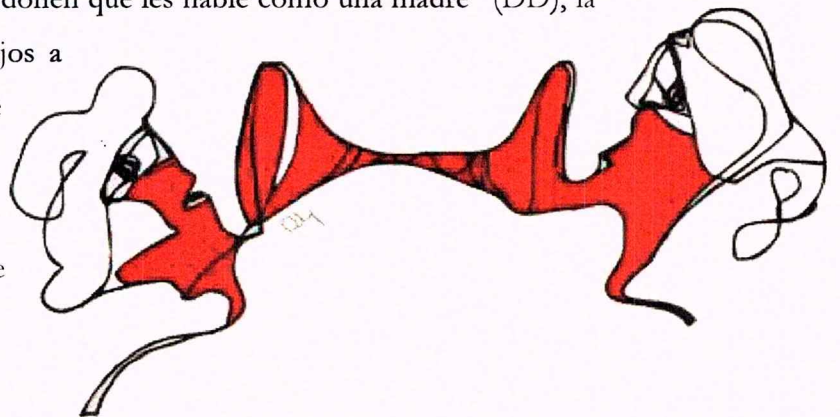


Conectividad y amor pedagógico

Alcanzar la “conectividad” de la que habla Day (2006) es una prioridad en los docentes apasionados y eje de motivación y entusiasmo. Es una búsqueda cargada de originalidad y que ha abandonado definitivamente el acartonamiento de la rigidez académica tradicional para abreviar en nuevas formas pedagógicas más libres y enriquecedoras. La docente nos muestra a lo largo de la charla el cambio constante que se propone desde sus estrategias de abordaje de las prácticas y eso involucra cambios actitudinales y también espaciales. Establecemos un paralelo con las dimensiones éticas de Day aquellas que son claves en el buen docente, lo que el autor relaciona con el “amor pedagógico” como el instinto de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes (Day, 2006). Es ese amor el que transluce un buen profesor cuando no construye relaciones con sus estudiantes con fines utilitarios, sino través de lo que Day define como “una cultura de respeto mutuo” (2006: 57) y que se configura a partir de valores como el reconocimiento y la confianza.

Cuando consultamos a nuestra entrevistada sobre el porqué de la elección de su práctico como de *buena enseñanza*, lo vincula de manera directa a su pasión, a su voluntad en una puesta donde el uso del lenguaje cobra mucha importancia “puede ser porque soy muy pasional (...) a la hora de dar la charla, de contar, de mostrarles (...) Eso a veces me lleva a enojarme bastante” (DD). Los buenos profesores emplean un “lenguaje cálido” que contribuye a que los estudiantes se impliquen emocionalmente en la materia, su forma de comunicarse muestra que están pendientes de la reacción de los estudiantes, provocando un clima de vinculación, se esfuerzan por crear una “sensación de conversación” (Bain, 2007: 138).

Una actitud, casi maternalista “perdonen que les hable como una madre” (DD), la lleva también a desarrollar consejos a partir de su experiencia sobre cómo insertarse en el mercado laboral, en la búsqueda de allanar el camino, contando algunos de sus secretos” (Bain, 2007).





...no pueden no conocer las marcas. ... ¿y no vas a saber la historia de esa marca?. ...si hoy no lo sabes, hazlo para cuando te presentes a esa entrevista de trabajo y estudiá primero previamente, como está, y porque está en las condiciones en que está' (DD).

La vocación de un compromiso real con sus estudiantes desde el lugar del respeto por sus demandas y opiniones, así como la manifestación de un especial interés por la autoevaluación y la retroalimentación de sus prácticas: "hablo mucho con los chicos", "algunos me han hecho devoluciones (...) Porque creo que se construye entre todos" (DD), nos muestra un docente *singular* en los términos de Jackson (2002: 34) "la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas" y Perkins (1995: 59) cuando señala que se "requiere métodos distintos para ocasiones distintas". Una singularidad que se sigue potenciando cuando al recuperar su historia, desde su manera de pensar y obrar, significa desde la narración sus intuiciones, su sabiduría práctica, en definitiva sus acciones, repensando así las acciones a seguir.

Un repaso...

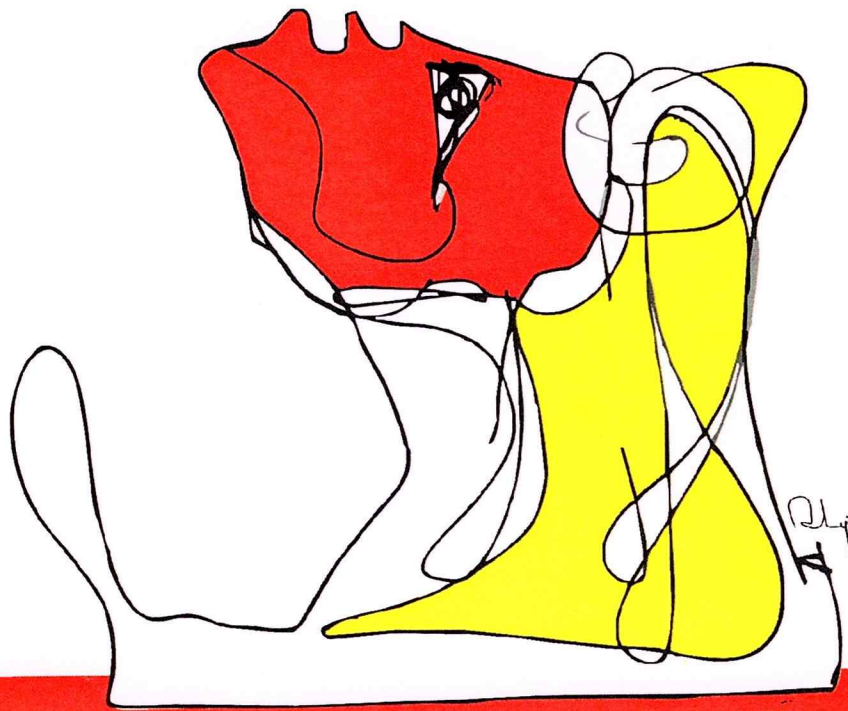
La reflexión sobre la biografía educativa y profesional de la docente, sus aprendizajes y prácticas, nos permitió distinguir trazas de esas experiencias sobre su práctica docente. Las tres palabras seleccionadas por ella como cierre de la entrevista y definición de su TP: realidad, libertad y compromiso, resultan sugerentes desde el análisis interpretativo.

Realidad en firme conjunción a la coyuntura de su tiempo, libertad en la generosidad de dar las herramientas para el pensamiento y la reflexión, y compromiso desde un apasionamiento por el aula que la desmarca de una toña de decisiones especulativa en relación a cargos o remuneraciones. En los tiempos modernos esto no es un hecho para dejar pasar. Nos reencuentra con el buen docente, cuando además este buen docente emerge desde una formación pedagógica que lo defina o forme. Nos reencuentra con el docente memorable con el que nos encontramos gracias a identificar una práctica memorable; práctica que se convierte en la huella física de la influencia del docente desde donde casi a modo de dispositivo de rastreo nos permitió llegar a ella. Este proceso de interpretación nos invitó a pensar en la formación desde sus múltiples aristas. La formación desde la experiencia, la formación desde la profesión, la formación intuitiva y visceral, la formación desde la pasión y



fundamentalmente la formación desde la creencia que el reconocimiento del estudiante a su aprendizaje es la recompensa más buscada, la que desvela desde lo que más le importa: que lo dado se tomó.

NUESTRA MIRADA...



Reflexiones Finales



7- Reflexiones Finales

Presentíamos al inicio de la investigación una influencia de la *didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas* aportantes cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño, y nos preguntábamos si los alumnos reconocían como buena enseñanza a los trabajos prácticos que pusieran en juego modos de pensamiento proyectual. Al consultar la voz de los estudiantes, la respuesta fue contundente. El TP más seleccionado y convertido en nuestra unidad de análisis se presenta como “Gestión de Metaproyecto”, un proyecto del proyecto desde donde los estudiantes justifican su elección a través de afirmaciones vinculadas estrechamente a los modos del pensamiento de diseño. La alta ponderación de los modos analógicos, heurísticos, colaborativos, temporales, profesionalistas y fácticos de la proyectualidad nos dan indicios de ello.

Desde la práctica arribamos a la docente responsable, una graduada de la UNMdP, y descubrimos en su accionar un sistemático acercamiento entre su vida privada, profesional y docente, ponderada por los estudiantes en el marco de una carrera profesionalista, como un ejemplo de buena enseñanza. Su autobiografía deja entrever un protagonismo destacado del mundo del trabajo en su trayecto formativo, que se trasvasa de manera directa en sus prácticas áulicas referenciando a la construcción de su propio conocimiento con un componente académico propiciado por metodologías proyectuales y un componente técnico aportado por sus experiencias laborales.

Esta investigación, en sus orígenes, se trazó desde de una potencial migración de la figura del docente memorable a la del Trabajo Práctico memorable, considerado como una estrategia didáctica enmarcada desde el aprendizaje crítico natural. Sin embargo, en el transcurrir de la investigación descubrimos que más allá de la creatividad y erudición puestas en el diseño de este recurso pedagógico, emergen las particularidades actitudinales del docente en el vínculo que establece con los estudiantes.

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes. Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

BUE...
PORQUE...
MI PAPA ES DE...
RECUERDA PORQUE...
NUNCA...
DE...
LA VERDAD ES...
LOS PRIMEROS...
VERDAD ES...
NUNCA...
LA OTRA PUNTA DE...
SER LA NUEVA EN...
HABITUALMENTE NO...
NUNCA...
BACHILLER A...
SALIS MAS...
COMO...
EM...
QUE PASA SI...
APLICAR LA...
BIEN...
Y...
COMO...
NO ME ACUERDO...
A...
A...
TODOS LOS...
GENERAL...
EN...
CON...
86



A nivel institucional, los datos obtenidos nos han permitido observar un influjo de los nuevos actores docentes diseñadores en los modos de diseñar sus prácticas. El proceso de formación de la carrera de DI tuvo una modalidad de conformación de su plantel docente iniciado principalmente por docentes provenientes de la carrera de arquitectura con la sola inclusión casi circunstancial de algún docente viajero diseñador. A lo largo de más de dos décadas de desarrollo de la carrera en la UNMdP, las primeras camadas de diseñadores se han ido recibiendo y formando, de modo tal de comenzar a ocupar los lugares de la enseñanza de su disciplina. Ese proceso creemos, que en el corte histórico actual, es determinante en la orientación y definición de los Trabajos Prácticos de las distintas asignaturas, que muestran actualmente un perfil íntimamente ligado a la praxis del diseño con un modelo experiencial casi como marca de su personalidad.

A la luz del caso analizado percibimos desde la formación pedagógica graves carencias en el plantel docente de la carrera de Diseño. Entendemos que se trata de una situación recurrente en carreras profesionalistas, y en docentes sobre todo de áreas vinculadas a la perspectiva técnica del conocimiento profesional, insertos en el campo laboral de la práctica donde la formación pedagógica no tiene todavía un impacto de agenda importante.

Consideramos que el verdadero valor de este trabajo consiste en el fomento de “prácticas reflexivas de la propia práctica” en un contexto marcado por la creciente pedagogización del proyecto y orientado a la construcción de una didáctica específica, en paralelo al marcado reconocimiento de su desplazamiento a la enseñanza y el aprendizaje en áreas no proyectuales.

Adherimos al diseñador y teórico alemán Gui Bonsiepe cuando afirma que “el proyecto es una actividad de base con ramificaciones capilares en todas las manifestaciones humanas” porque pensamos que tal vez este trabajo pueda formar parte de un camino que colabore a dar entidad a alguna de esas ramificaciones, orientado a producir un cambio educativo donde sea la práctica docente en el aula el núcleo de la mejora.

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes. Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

BO...
PORQUE ZDE DUNGE
MI PAPA ES DE 25 D
RECUERDA PORQUE
NICE...
88

TE PUEDO PREGUNTA
39 LA VERDAD ES Q
LOS PRIMEROS COLEC
VERDAD ES QUE ERA
C...
88

LA OTRA PUNTA DE
SER LA NUEVA EN C
HABITUALMENTE NO
NINGÚN INCONVENI
88

BACHILLER A LA MAI
SALIS MAS PREPARAD
Y COMO FUE FUE
NO EN RE...
88

QUE PASA SI NO EN
APLICAR LA PSICOLOG
BIEN TAMBIEN Y EN
FACULTADES...
88

COMO ELEMENTO
NO ME ACUERDO EN
LA OREN...
88

APARTO NO ME IBA M
TODOS LOS DISEÑADO
GENERAL ME TA E A
DISEÑADOR QUE
88

MAC...
SI TE OUVIERAS CUE
EN EL CICLO SAGRO
COMO RESPON...
88

ENTRE TODOS...



Referencias



8- Referencias.

- Alexander, Ch. (1965). La ciudad no es un árbol en *La estructura del medio ambiente* (1971).
Barcelona: Tusquets,
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M.M. (2012). "Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables", *Revista Científica Alternativas*, Espacio Pedagógico. Universidad Nacional de San Luis. Nro. 64 65.
- Álvarez, Z.; L. Porta, L.; Sarasa, M.C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios, *Revista Praxis Educativa*, Vol 16, nro 14, pp. 42-48
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza, Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Novedades educativas UBA.
- Barbier, J. M. (2000). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Blanchard-Lavilla y Fablet (comp.) *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville y Fablet, (2000) *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bolívar A. y Porta L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación* 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMdP. Disponible en Internet:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Bolívar, A. (2002) '¿De nobis ipsis silemus?' Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4.
- Bolívar, A. (2007) "La Formación Del Profesorado: Entre la Posibilidad y la Realidad" en la *Formación del Profesorado a la Luz de una Profesionalidad Democrática*". Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Bonsiepe, G. (1978) *Teoría y Práctica del Diseño Industrial*, Barcelona, GG.
- Bonsiepe, G. (1985) *El diseño de la Periferia*, México DF, GG.
- Bonsiepe, G. (1999) *Del objeto a la interfase*. Buenos Aires: Infinito.



- Bonsiepe, G. (2008). Prefacio. en Fernández, S. y Bonsiepe, G. (2008). *Historia del diseño en América Latina y el Caribe*. San Pablo: Blücher.
- Boutinet, J.P. (1986) Historia y Proyecto. Gastón Pineau et Guy Jobert. En *Histoires de Vie*. Tomo 2 Approches multidisciplinaires, Paris; L'Harmattan, 1989. Actes du colloque « Les histoires de vie en formation ». Université de Tours. 1986 (P.157-172). Traducido por María Cristina Tenorio. ICESI. Disponible en internet: <http://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/02/historia-y-proyecto-jp-boutinet.PDF>
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris: PUF.
- Breyer, G. (2007). *Heurística del Diseño*, Buenos Aires: Nobuko.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*. Vol. 8. (2) pp. 5-21.
- Bürdek, B. (1994). *Diseño: Historia, Teoría y Práctica del Diseño Industrial*. Barcelona: GG.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el Régimen Académico, en revista *IGLU*, 1, 97-108.
- Camilloni, A. (1999) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en Camilloni, A, y otros (1999) *Corrientes Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Medicina, OPS/OMS. Disponible en Internet: <http://www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/aportes.pdf>
- Camilloni, A. (2008). Didáctica General y Didácticas Específicas en Camilloni, A. (comp) (2008) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010, a). “La Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Disciplinas o áreas?”, *Revista de Educación*, año 1, nro 1.
- Camilloni, A. (2010, b). “La formación de profesionales en la Universidad”, *Revista Gestión Universitaria*, Vol 2, nro 02. Disponible en Internet: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Chiapponi, M. (1999). *La Cultura Social del Proyecto*. Buenos Aires: Infinito.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.



- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, 19 (June-July), 2-14.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1994). *Telling teaching stories*. Teacher Education Quarterly, 21, (Winter), 145-158.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cross, N. (1982). "Designerly Ways of Knowing", *Design Studies*, Vol. 3, No. 4, pp. 221-227.
- Cross, N. (1999). *Métodos de Diseño. Estrategias para el diseño de Productos*. Mexico DF: Limusa.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Devalle, V. (2009). *La travesía de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Doberti, R. (2005). *La cuarta posición*. Buenos Aires: Laboratorio de morfología. FADU, UBA. Disponible en Internet: <http://giordanodedoberti.com.ar/blog/la-cuarta-posicion-por-roberto-doberti/>
- Doberti, R. (2007). Prologo: Integraciones y Despliegues. Prácticas y Reflexiones, en Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko
- Erikson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M., (comp.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos II*. México: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching, En *Teachers College Record*, 107. Disponible en Internet: <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>
- Fernández, R. (1986). *Lineamientos para la creación de la Carrera de Diseño Industrial*, FAUD, UNMdP. Anexo a la OCS 124.



- Fernández, R. (2011). *Mundo Diseñado, Para una teoría crítica del proyecto total*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación. Formación de Formadores. Carrera de especialización de Posgrado. Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Serie Los documentos, N° 6. Buenos Aires.*
- Feyerabend P. (1981). *Tratado contra el método*. Tecnos: Madrid.
- Fiorito, M. (comp). (2009). *Enseñar, proyectar, investigar: Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.
- Flores, G. y Porta, L. (2012): “Valores Morales en la Educación Superior: Abordaje biográfico-narrativo desde profesores memorables universitarios”, *Revista de Investigación en Docencia Universitaria – RIDU*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Volumen 6 – Nro. 1. Santiago de Surco, Perú.
- Flores, G. y Porta, L. (2013) *Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. REDEX. Revista de educación de Extremadura, (5) 29-49. Disponible en Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491242>*
- Flores, G; Yedaide, M. y Porta, L. (2012). “Grandes Maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”, en: *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP, 5, 1853-1318. Disponible en Internet: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710*
- Flores, G; Yedaide, M.M. y Porta, L. (2013). “Grandes Maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria”, *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Año 4 Nro. 5.*
- Frigerio, M. C. Pescio, S. y Piatelli, L. (2008). *Acercas de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Nobuko.
- Gay, A. y Samar, L. (2004). *El diseño industrial en la historia*. Córdoba: Ediciones Tec.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”. En Dennan, C. y Haro, J. A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos*. En *La Investigación Social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- Herrera Fernández, E. (1995) *Orientación del Diseño en la enseñanza universitaria en Arte, Individuo y Sociedad (7)*, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en internet: http://www.arteindividuosociedad.es/articles/N7/Eduardo_Herrera.pdf



- Hube, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias, *Revista de Educación*, 7, 33-73. Disponible en Internet: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Huisman, D. y Patrix, G. (1971). *La Estética Industrial*. Barcelona: Oikos Tau.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacob, H (2008). "La enseñanza del diseño" en Fernández, S. y Bonsiepe, G. (2008). *Historia del diseño en América Latina y el Caribe*. San Pablo: Blücher.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method, *Teachers college record*, Nueva York, (4), 319-35.
- King, T. (2003). *The truth about stories: A native narrative*. Toronto: House of Anansi Press.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development, en *Journal of Teacher Education Industrial*, 34, 59-80. Disponible en Internet: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2007). Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En Mazzeo, C. y Romano, A. M. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, T. (1993). *El Diseño Industrial reconsiderado: Definición, Historia, Bibliografía*. Barcelona: GG.
- Manzini, E. (1999). *Diseño estratégico. Una introducción*. Buenos Aires: Dto. de Diseño Industrial FBA-UNLP, Publicación de la conferencia inaugural al Workshop. Disponible en Internet: http://www.investigacionaccion.com.ar/catedragalan/archivos/3ace96f389796c562f9d848bdb4b3e43_manzini.doc.
- Mañá, J. (1974). *El diseño Industrial*. Barcelona: Salvat.
- Margolin, V. (1991). Los estudios de diseño y la educación de los diseñadores. En *Elisava TdD*, 6. Disponible en Internet: <http://tdd.elisava.net/coleccion/6/margolin-es>
- Margolin, V. (2005). *Las políticas de lo artificial*. México DF: Designio.

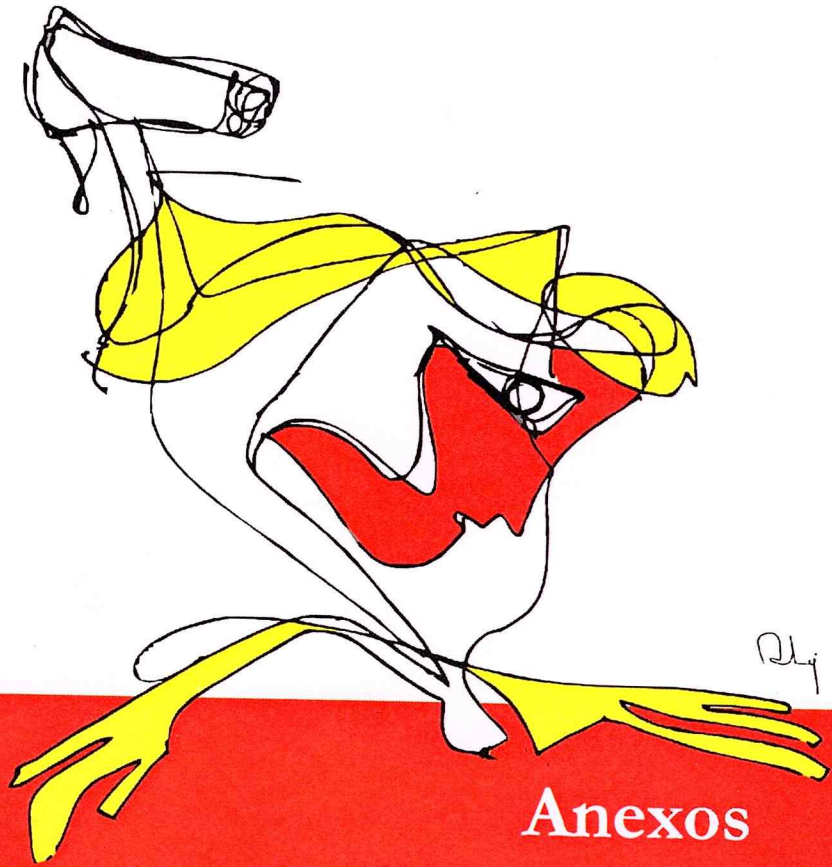


- Martínez, M.C. (2011). "Entre croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual" en *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, UNMdP, 2.
Disponible en Internet:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/34
- Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (2), 26- 35.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Mishra, P. y Girod, M. (2006), Designing learning through learning to design. *The High School Journal*. 90 (1). Disponible en internet:
<http://punya.educ.msu.edu/publications/mishra-girod.pdf>
- Orland-Barak, L.; Yinon, H. (2005). "Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents". *Oxford Review of Education*. Vol. 31, N° 4, London: 557-578.
- Oxman, R. (1999). Educating the designerly thinker en *Design Studies*, 20 (2), Disponible en internet:
http://www.technion.ac.il/~rivkao/topics/publications/Oxman_1999_Educating_the_Designerly_Thinker_Design-Studies.pdf
- Perkins, D. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Traducción de la introducción en: Perkins, D. (1986). Conocimiento como diseño, *Colección Psicología*, Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Bogotá, 12, 19-26.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la Escuela a través de Proyectos: ¿Por Qué?, ¿Cómo?, en revista *Technología Educativa*, 3, 311-321. Disponible en Internet:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Pinnegar, S. y Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically. En Clandinin, D. J. (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Porta, L. (2012) "Intimidad(es) entre la educación y la vida. Afectos, pasiones y emociones en el aula universitaria". II Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. "Hacia la construcción de nuevas prácticas de posgrado". REDAPES-Universidad Nacional de Misiones.
- Porta, L. y Martínez, M.C. (2014). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM,



- Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2013): “La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores”, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Porta, L.; Yedaide, M.M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios, *Revista RAES*, Año 5, Nro 6. pp. 35 - 50.
- Ricard, A. (1982). *Diseño, Porque?*, Barcelona: GG.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Salinas Flores, O. (1992). *Historia del Diseño Industrial*. México DF: Trillas.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Simon, H. (1996) *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press. Disponible en internet: http://courses.washington.edu/thesisd/documents/Kun_Herbert%20Simon_Sciences_of_the_Artificial.pdf
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Schein, E. (1973). *Professional Education*. New York: McGraw-Hill
- Parsons, T. (1968) “Profesiones liberales”. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar. Tomo VIII.

LO QUE FALTA...



Anexos



ANEXO I. Plan de Estudios carrera de Diseño Industrial, FAUD, UNMDP.

PLAN DE ESTUDIOS AÑO 2007.

OCS 1864.

CICLO	AÑO	NRO	ASIGNATURA	CÓD.	Hs.	CUR.	APROB.
Ciclo Básico	1er año	1	Diseño 1	702	256		
		2	Lenguaje Proyectual 1	701	256		
		3	Pensamiento Contemporáneo 1	704	128		
		4	Tecnología Gral.	727	128		
		5	Matemática	721	128		
Ciclo de Desarrollo	2do año	6	Diseño 2	707	256	4	1, 2
		7	Lenguaje Proyectual 2	706	256	4	1, 2
		8	Pensamiento Contemporáneo 2	709	128	3	1, 2
		9	Tecnología 1	740	128	4, 5	1, 2
		10	Física	722	128	5	
	3ro año	11	Informática 1	728	128	5	1, 2
		12	Diseño 3	712	256	9	4, 6, 7
		13	Lenguaje Proyectual 3	711	256	2	7
		14	Pensamiento Contemporáneo 3	714	128	8	3
		15	Tecnología 2	741	128	9	4, 5
		16	Ingeniería Humana	730	128	10	4, 5
		17	Informática 2	729	128	11	6, 7
	4to año	18	Diseño 4	717	256	15	9, 12, 13
		19	Lenguaje Proyectual 4	716	256	17	11, 13
		20	Pensamiento Contemporáneo 4	732	128	14	8
		21	Tecnología 3	713	128	15	10, 9
		22	Economía y Marketing	724	128	14	3
23		Sociología	723	128	14		
Ciclo de Investigación y Extensión	5to año	24	Organización de la Producción	731	128	20, 21	15, 17, 18, 19
		25	Legislación y Práctica Profesional	725	128	22	15, 18, 19
		26	Proyecto de Graduación	736	128		16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25



ANEXO II. Encuesta Estudiantil.

ENCUESTA ESTUDIANTIL

(condición: tener 4to año cursado de la carrera de Diseño Industrial)

De que orientación sos?

- producto textil indumentaria

Te pedimos que identifiques un trabajo práctico que hayas elaborado en algunas de estas asignaturas y que consideres que se podría definir como un ejemplo de “buena enseñanza”, realizado en un contexto diseñado para que los estudiantes aprendan¹.

1- ¿A qué asignatura correspondía?

- | | | |
|---------|---|--|
| 1er año | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 A (Garamendy) | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 B (Mazza) |
| | <input type="checkbox"/> Tecnología General | |
| | <input type="checkbox"/> Matemática | |
| 2do año | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 A (Fernández) | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 B (Torres Cano) |
| | <input type="checkbox"/> Tecnología 1 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 1 textil | <input type="checkbox"/> Tecnología 1 indumentaria |
| | <input type="checkbox"/> Física | |
| 3er año | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 A (Fernández) | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 B (Torres Cano) |
| | <input type="checkbox"/> Tecnología 2 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 2 textil | <input type="checkbox"/> Tecnología 2 indumentaria |
| | <input type="checkbox"/> Ingeniería Humana | |
| 4to año | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 A (Fernández) | <input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 B (Torres Cano) |
| | <input type="checkbox"/> Sociología | |
| | <input type="checkbox"/> Economía y Marketing | |
| | <input type="checkbox"/> Tecnología 3 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 3 textil | <input type="checkbox"/> Tecnología 3 indumentaria |

2- ¿Cuál era? (Si recordás, anotá el número y/o el tema)

3- ¿Podés mencionarnos algunas características del Trabajo Práctico?

4- ¿Crees que pensaste en ese TP porque cuando lo hiciste...

... desarrolló tu creatividad?

- totalmente de acuerdo de acuerdo ni de acuerdo ni en desacuerdo en desacuerdo totalmente en desacuerdo

... te permitió trabajar en equipo?

- totalmente de acuerdo de acuerdo ni de acuerdo ni en desacuerdo en desacuerdo totalmente en desacuerdo

... fue innovador?

- totalmente de acuerdo de acuerdo ni de acuerdo ni en desacuerdo en desacuerdo totalmente en desacuerdo

... se vinculaba a la realidad?

- totalmente de acuerdo de acuerdo ni de acuerdo ni en desacuerdo en desacuerdo totalmente en desacuerdo

¹ Entendemos por buena enseñanza, aquella que crea las condiciones para generar un aprendizaje profundo y duradero, es “una enseñanza de calidad”, (Fenstermacher y Richardson, 2005), donde el docente intenta crear un *entorno para el aprendizaje crítico natural*, “diseñando cuidadosamente el entorno para que los estudiantes aprendan” (Bain, 2007).



... te permitió trabajar con imágenes?

totalmente de acuerdo

de acuerdo

ni de acuerdo ni en desacuerdo

en desacuerdo

totalmente en desacuerdo

... estaba relacionado con tu futura profesión?

totalmente de acuerdo

de acuerdo

ni de acuerdo ni en desacuerdo

en desacuerdo

totalmente en desacuerdo

... te permitió arribar a un producto?

totalmente de acuerdo

de acuerdo

ni de acuerdo ni en desacuerdo

en desacuerdo

totalmente en desacuerdo

Otras:

...

Muchas gracias por colaborar!



ANEXO III. Procesamiento de Encuesta Estudiantil.

Tal como se desarrolla en el *pto. 5.2- Definiciones Metodológicas. Estrategias e instrumentos de recolección de datos*, la identificación de la muestra se define a partir de los datos provistos por Secretaría Académica de la FAUD. Dado que a principios del ciclo lectivo 2014, 65 estudiantes (24 de orientación productos, 17 de orientación productos y 24 de orientación textil) estaban cursando las asignaturas Proyecto de Graduación en sus tres orientaciones, se realizan 49 encuestas estudiantiles con igual representación por orientación (18 de orientación productos, 13 de orientación productos y 18 de orientación textil), tomando una muestra del 75% de la población total.

En función de lo desarrollado en *pto. 3.2- Marco Contextual. Consideraciones generales sobre aéreas y orientaciones*, resulta necesario cuidar particularmente la aparición de un posible sesgo en los resultados a partir de la definición de la población encuestada. De los alumnos encuestados, el 37% corresponde a alumnos de la orientación productos, 37% a indumentaria y un 26% textil (ver Gráfico 15).

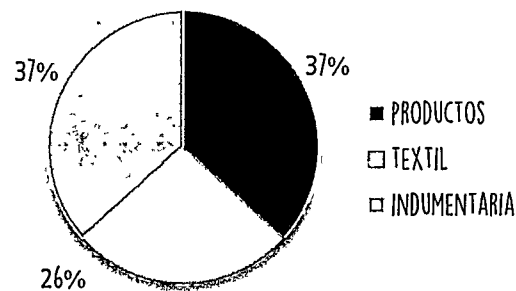


Gráfico 15.
Análisis de la encuesta estudiantil. Características de la muestra, según orientación.

De las 49 encuestas estudiantiles realizadas, 17 tuvieron un medio de captura digital (35%) y 32 mediante formato papel (65%) (ver Gráfico 16).

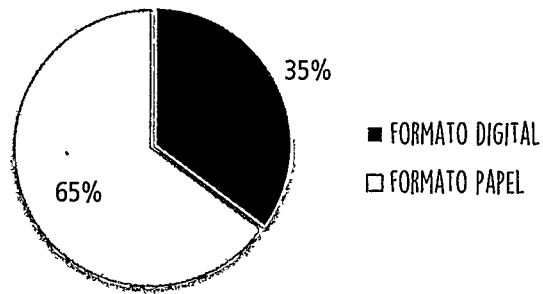


Gráfico 16.
Análisis de la encuesta estudiantil. Características de la muestra, según medio de captura.

A partir de la consigna: *Te pedimos que identifiques un trabajo práctico que hayas elaborado en algunas de estas asignaturas y que consideres que se podría definir como un ejemplo de “buena enseñanza”, realizado en un contexto diseñado para que los estudiantes aprendan*, logramos arribar a la unidad de análisis que sirve de base a este trabajo profesional, un Trabajo Práctico seleccionado por los estudiantes.

De acuerdo al plan de estudios 2007 de la carrera de DI (ver *Anexo I*) el recorte de la población sometida a la encuesta implica una mirada sobre las prácticas desarrolladas en catorce (14) asignaturas, que, considerando las alternativas de cátedras paralelas (en Pensamiento Contemporáneo niveles 1, 2, 3, 4, opciones A y B) y de orientación (en Tecnología niveles 1, 2 y 3, opciones producto, indumentaria y textil), amplían las elecciones a veintitrés (23) cátedras. El Gráfico 17 muestra, sobre el análisis de la estructura curricular desarrollado en el *pto 3.2- Consideraciones generales sobre áreas, ciclos y orientaciones del Marco Contextual* que identifica las asignaturas del curriculum de la carrera de DI, FAUD UNMDP, organizadas según orientaciones, ciclos y años, las asignaturas que se presentan como opción de ser seleccionada por los estudiantes.



	ÁREA TEORÍA Y PRÁCTICA PROYECTUAL			ÁREA HISTÓRICO - SOCIAL		ÁREA TECNOLÓGICO - PRODUCTIVA		
CICLO BÁSICO	DISEÑO 1	LENGUAJE PROYECTUAL 1			PENSAMIENTO CONTEMP. 1	TECNOLOGÍA GENERAL	MATEMÁTICA	1ER AÑO
CICLO DE DESARROLLO	DISEÑO 2	LENGUAJE PROYECTUAL 2	INFORMÁTICA INDUSTRIAL 1		PENSAMIENTO CONTEMP. 2	TECNOLOGÍA 1	FÍSICA	2DO AÑO
	DISEÑO 3	LENGUAJE PROYECTUAL 3	INFORMÁTICA INDUSTRIAL 2		PENSAMIENTO CONTEMP. 3	TECNOLOGÍA 2	INGENIERÍA HUMANA	3RO AÑO
	DISEÑO 4	LENGUAJE PROYECTUAL 4			PENSAMIENTO CONTEMP. 4	TECNOLOGÍA 3		4TO AÑO
CICLO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN	PROYECTO DE GRADUACIÓN				LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL	ORGANIZACIÓN DE LA PROD.		5TO AÑO

Gráfico 17.

Análisis de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico de acuerdo a la estructura curricular de la carrera de DI de la FAUD.

A continuación, en el Gráfico 18, se extraen las opciones de cátedras del instrumento Encuesta Estudiantil en *Anexo II*.

1er año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 A (Garamendy)	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 1 B (Mazza)
	<input type="checkbox"/> Tecnología General	
	<input type="checkbox"/> Matemática	
2do año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 A (Fernández)	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 2 B (Torres Cano)
	<input type="checkbox"/> Tecnología 1 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 1 textil	<input type="checkbox"/> Tecnología 1 indumentaria
	<input type="checkbox"/> Física	
3er año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 A (Fernández)	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 3 B (Torres Cano)
	<input type="checkbox"/> Tecnología 2 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 2 textil	<input type="checkbox"/> Tecnología 2 indumentaria
	<input type="checkbox"/> Ingeniería Humana	
4to año	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 A (Fernández)	<input type="checkbox"/> Pensamiento Contemporáneo 4 B (Torres Cano)
	<input type="checkbox"/> Sociología	
	<input type="checkbox"/> Economía y Marketing	
	<input type="checkbox"/> Tecnología 3 producto <input type="checkbox"/> Tecnología 3 textil	<input type="checkbox"/> Tecnología 3 indumentaria

Gráfico 18.

Extracto de la encuesta estudiantil. Opciones de cátedras de pertenencia del Trabajo Práctico.

En relación al procesamiento de esta primera parte de la encuesta, a continuación se comunica en el Gráfico 19, la selección de la asignatura/cátedra de pertenencia del Trabajo Práctico seleccionado, expresado en porcentaje sobre el total de los encuestados.



Gráfico 19.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre el total de encuestas.

Sin embargo, si consideramos que las asignaturas de Tecnología (productos, indumentaria y textil, 1, 2 y 3) sólo cuentan como potencial elección de aproximadamente un tercio de los encuestados por tratarse de asignaturas orientadas y las de Pensamiento Contemporáneo (1, 2 y 3) por plantear cátedras paralelas, y sólo la mitad de los encuestados podrían seleccionarlas, se realiza una nueva gráfica donde se indica el porcentaje de elección de cada cátedra dentro del total de alumnos que estarían en condiciones de seleccionarla. De este modo, se obtienen nuevos valores que se comunican en el Gráfico 20:

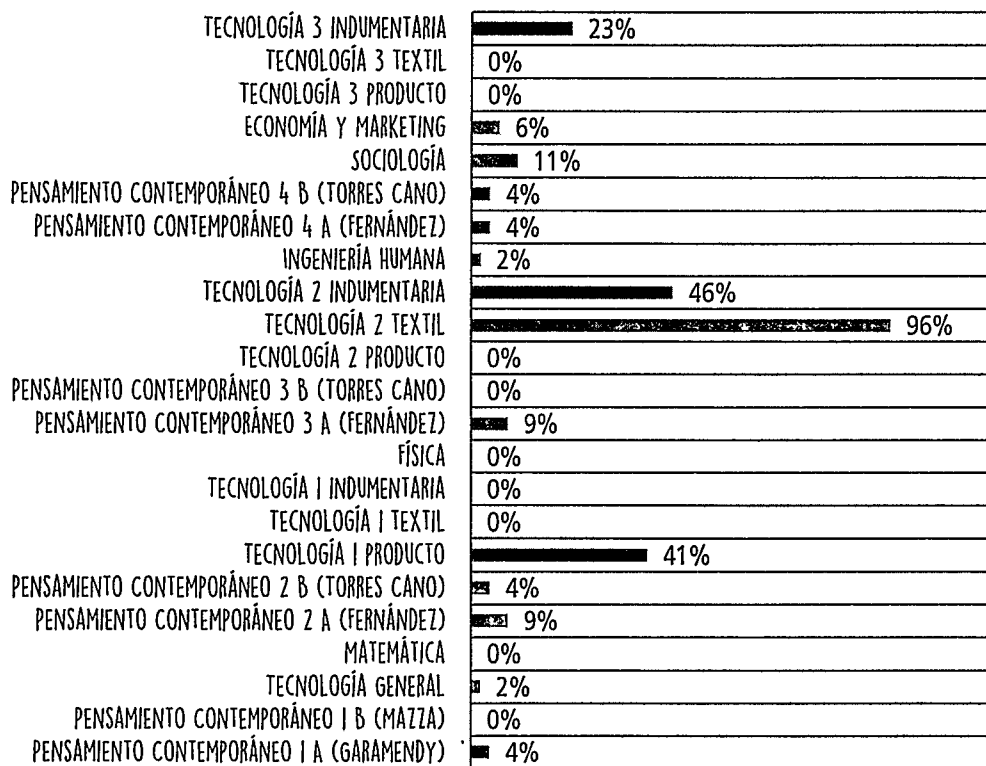


Gráfico. 20.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de la asignatura de pertenencia del TP, sobre del total de la población en condiciones de seleccionarla.

Si consideramos cada asignatura de modo individual, a partir del total de la población en condiciones de seleccionarla, los valores resultan aún más convincentes en la selección realizada por los estudiantes. De este modo, el 96% de los entrevistados de la orientación textil seleccionó un TP realizado en la asignatura Tecnología 2 Textil.

Más allá de la asignatura de pertenencia del Trabajo Práctico seleccionado, resulta de interés determinar cuáles son las características de las asignaturas seleccionadas. En este sentido, el 4% seleccionó Trabajos Prácticos de asignaturas correspondientes al 1er año de la carrera, el 20% del 2do año, el 47% del 3ro y el 29% del 4to (ver Gráfico 21).

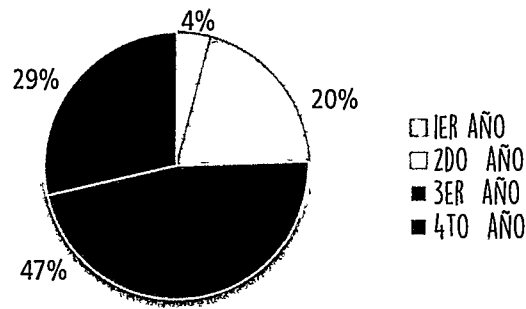


Gráfico 21.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según año.

Considerando que existen asignaturas comunes a todas las orientaciones como es el caso de Pensamiento Contemporáneo (1, 2 y 3; A y B), Matemática, Física, Ingeniería Humana, Sociología y Economía y Marketing y asignaturas específicas a cada orientación (productos, indumentaria y textil) como es el caso de Tecnología (1, 2 y 3), el 37% seleccionó Trabajos Prácticos de asignaturas indeterminadas según su orientación (común), el 14% específicas de la orientación Productos, el 25% de textil y el 24% de indumentaria, como se expresa en el Gráfico 22.

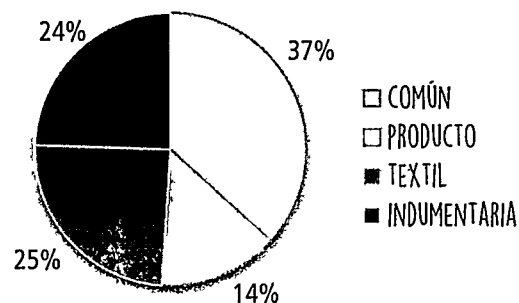


Gráfico 22.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según orientación.

En relación al ciclo de la carrera, el 4% seleccionó Trabajos Prácticos de asignaturas correspondientes al ciclo básico, correspondiente al 1er año, y el 96% del ciclo de desarrollo, que involucra 2do, 3er y 4to año (ver Gráfico 23).

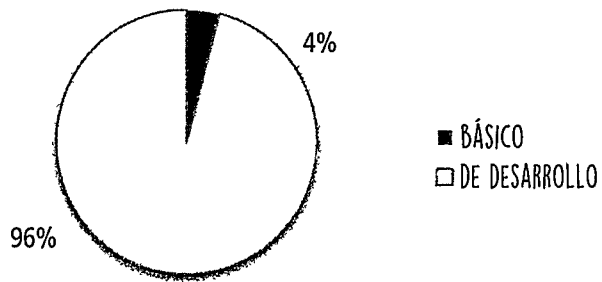


Gráfico 23.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según ciclo.

Resulta de interés prestar atención al análisis según las áreas, ya que el 71% seleccionó Trabajos Prácticos del área Tecnológica Productiva y sólo 29% del área Histórico Social (ver Gráfico 24).

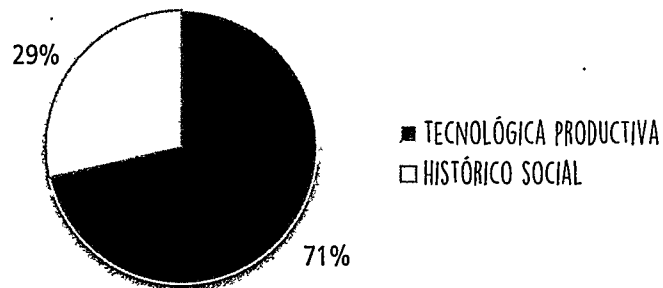


Gráfico 24.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según área.

Por último, en el Gráfico 25, podemos observar la preeminencia de Tecnología no solo como asignatura, sino también en calidad de sub área.

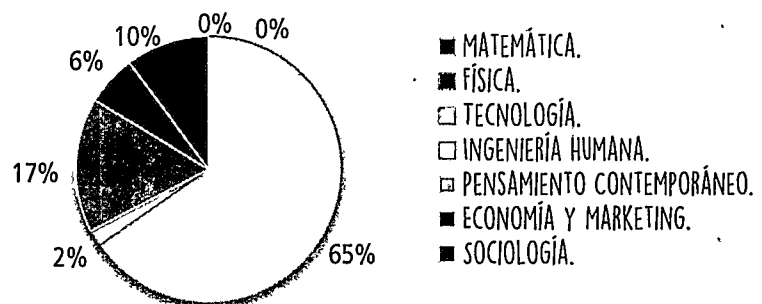


Gráfico 25.

Análisis de la encuesta estudiantil. Selección de asignatura de pertenencia del TP, según subárea.



El TP más seleccionado, como se mencionó oportunamente, pertenece a la cátedra de Tecnología Textil 2. Esta asignatura forma parte del taller vertical de Tecnología Textil; está inserta en el área Tecnológica Productiva, en la orientación Textil, en el 2do año de la carrera y por ende en el ciclo de Desarrollo.

La segunda pregunta de la encuesta estudiantil, luego de pedir a los estudiantes que identifiquen el TP y señalen a que asignatura correspondía, indicaba “¿Cuál era? (Si recordás, anotá el número y/o el tema)”. Ante esa pregunta, dentro de la cátedra más seleccionada, las respuestas fueron variadas en profundidad y precisión pero sostenidas en la selección del caso.

A continuación, en el Gráfico 26, se detalla el total de las respuestas de los alumnos que escogieron el TP objeto de estudio:

2- ¿CUÁL ERA?

- “Tejido de punto. Gestión de producción y desarrollo de fichas técnicas” (Encuesta 6)
- “El último TP” (Encuesta 8)
- “Tejido de punto” (Encuesta 14)
- “Empresa textil, tejido de punto” (Encuesta 16)
- “Tejido de punto” (Encuesta 19)
- “Era un trabajo sobre la planeación de una fábrica de tejido de punto” (Encuesta 29)
- “Creación de una empresa textil y producto (sweater)” (Encuesta 33)
- “Diseñar una fábrica de tejido de punto” (Encuesta 37)
- “TPs de tejido de punto. Todos los trabajos relacionados con la organización de fábrica, máquinas y fichas técnicas” (Encuesta 42)
- “Trabajo Práctico en el que debíamos elaborar la organización de una fabrica. Desarrollar una colección. Fue un TP globalizador” (Encuesta 45)
- “Tejido de punto, procesos productivos” (Encuesta 46)
- “Tejido de punto, organización de la producción, planeamiento de la colección” (Encuesta 49)

Gráfico 26.

*Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 2.
Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

De este modo, del total que seleccionaron la asignatura de pertenencia, el 100% hizo referencia al mismo TP, que luego identificamos como “TP 6” ó “Gestión de la Producción” (según ciclo 2013) según lo informado por la cátedra (ver Guía del TP en *Anexo VI*).

En relación a las respuestas dadas, la mayoría apuntaron a la temática abordada (“tejido de punto”), en algunos casos apareció el concepto de “fábrica” o “empresa” vinculado el tema, en otros casos se involucran tareas concretas como “diseñar”, “elaborar”, “crear”. En menor medida se menciona que es el “último tp” y que es “globalizador”.



La tercera pregunta de la encuesta estudiantil ahondaba en las características que los estudiantes recordaban del TP, a partir de la pregunta: “¿Podés mencionarnos algunas características del práctico?”. A continuación, en el Gráfico 27, se transcriben las voces del total de los alumnos que escogieron el TP objeto de estudio:

3- ¿PODÉS MENCIONARNOS ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PRÁCTICO?

- “El práctico estaba organizado en distintos ítems que permitía el abordaje del tema de forma general para luego ir a lo particular. Era claro en las consignas, e involucraba áreas tanto de diseño (en menor medida) como otras más técnicas y de organización (propias de la materia tecnológica). Su objetivo era poder generar un conocimiento por medio de la aplicación práctica de la teoría. Por ejemplo: pedía que se realizara un prototipo del diseño creado en la ficha técnica, lo cual generaba que el alumno se enfrentará a problemáticas reales de la práctica del diseñador, como la elección del hilado, avíos, etc” (Encuesta 6)
- “El trabajo consistía en ‘crear’ una fábrica textil: pensar en su estructura, la marca corporativa, la cantidad de máquinas que poseía, que producción anual realizaba, cuántos empleados poseía, etc. Además había que desarrollar una colección en base a los alcances tecnológicos con los que contaba la empresa o fábrica creada. Con uno de los productos textiles de la colección, tuvimos que realizar una protomaqueta, es decir confeccionarlo lo más parecido al proceso industrial que se proponía” (Encuesta 8)
- “Crear una empresa imaginaria donde planteáramos los insumos, maquinarias y tecnologías que poseía la fábrica, y a partir de eso, diseñáramos una colección en base a esas limitaciones y ventajas productivas. Luego, había que realizar el prototipo real y la imagen de marca.” (Encuesta 14)
- “Seleccionar una empresa textil de tejido de punto de Mar del Plata y desarrollar un trabajo todo en base a la misma. Rediseñando la planta, desarrollando todo el circuito productivo, detallando la cantidad de empleados, las zonas de trabajo, las tareas de los mismos. Las ordenes de producción, y diseñar 6 prototipos de tejido de punto, ya sean sweaters por ejemplo, y uno llevarlo a cabo a escala real. Para los demás generar paños como síntesis del prototipo” (Encuesta 16)
- “Práctico innovador” (Encuesta 19)
- “Teníamos que crear una empresa de tejido, darle una marca, una identidad, sus productos, usuarios y hasta la distribución de su planta.” (Encuesta 29)
- “Abarcaba todas las áreas: proyección, diseño, gestión, muy completo” (Encuesta 33)
- “Consistía en elaborar una empresa virtual de tejido de punto. Con todos los procesos productivos, maquinarias, diseños, etc.” (Encuesta 37)
- “Tenía como objetivo, la materia en general, acercarnos a la realidad” (Encuesta 42)
- “Organización de la producción y fábrica. Estudio de mercado. Creación de imagen de marca y publicidad (más etiquetas)” (Encuesta 45)
- “Proceso productivo de la elaboración de sweaters” (Encuesta 46)
- “Desarrollar una marca, planificar la producción, proyectar una colección, averiguar proveedores” (Encuesta 49)

Gráfico 27.

*Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 3.
Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

Más allá de las respuestas descriptivas de la actividad propuesta, resulta de interés resaltar la mención de conceptos valorativos como “innovador”, “completo”, “acercarse a la realidad”. Por otra parte destacamos la identificación por parte de los estudiantes de acciones como “proyectar”, “planificar”, “rediseñar”, “crear”, “desarrollar”, “elaborar”, “de lo general a lo particular”.



La consigna 4 implica la justificación del trabajo seleccionando a partir de una escala de Likert o método de evaluaciones sumarias, en relación a rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual.

A continuación, en el Gráfico 28, se extraen de la encuesta (ver *Anexo II*) las preguntas que los estudiantes debían valorar según esta escala psicométrica, en función del nivel de acuerdo o desacuerdo con esa declaración.

4- ¿Crees que pensaste en ese TP porque cuando lo hiciste...					
... desarrolló tu creatividad?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió trabajar en equipo?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... fue innovador?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... se vinculaba a la realidad?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió trabajar con imágenes?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... estaba relacionado con tu futura profesión?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo
... te permitió arribar a un producto?	<input type="checkbox"/> totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> totalmente en desacuerdo

Gráfico 28.

Extracto de la encuesta estudiantil. Valoración en la selección del TP con Escala Likert.

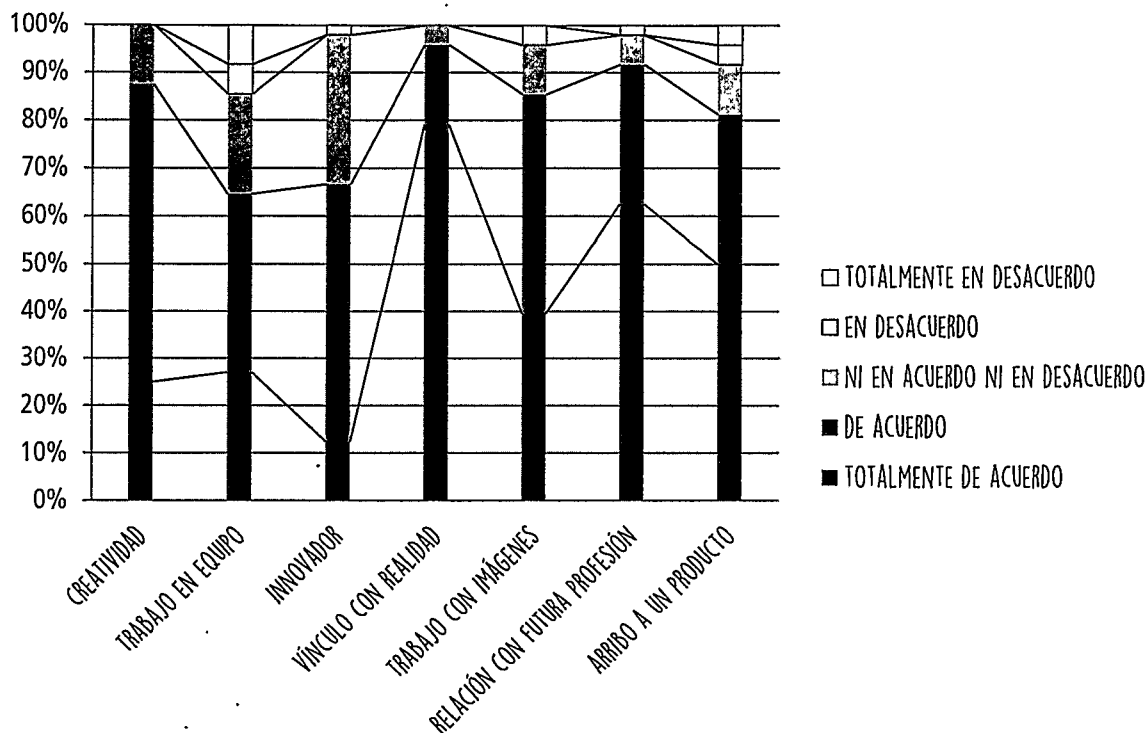


Gráfico 29

Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP. Sobre el total de los encuestados.

En relación a las elecciones tomadas por los entrevistados, en el Gráfico 30, se manifiestan las respuestas dadas. Para justificar la selección de los Trabajos Prácticos, el 85% ponderó el desarrollo de la creatividad (61% de acuerdo y 24% totalmente de acuerdo), el 64% la posibilidad de trabajar en equipo (37% de acuerdo y 27% totalmente de acuerdo), el 65% que se trató de un Trabajo Práctico innovador (53% de acuerdo y 12% totalmente de acuerdo), el 94% que se vinculaba con la realidad (16% de acuerdo y 78% totalmente de acuerdo), el 84% que se trabajó con imágenes (45% de acuerdo y 39% totalmente de acuerdo), el 90% optó por señalar que estaba relacionado con la futura profesión (29% de acuerdo y 61% totalmente de acuerdo), y por último, el 80% ponderó el arribo a un producto (31% de acuerdo y 49% totalmente de acuerdo). Se puede observar un alto nivel de acuerdo con las premisas planteadas (ver Gráfico 30).



¿CREES QUE PENSASTE EN ESE TP PORQUE CUANDO LO HICISTE...

	DE ACUERDO Y TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
... DESARROLLÓ TU CREATIVIDAD?	85%	61%	24%
... TE PERMITIÓ TRABAJAR EN EQUIPO?	64%	37%	27%
... FUE INNOVADOR?	65%	53%	12%
... SE VINCULABA A LA REALIDAD?	94%	16%	78%
... TE PERMITIÓ TRABAJAR CON IMÁGENES?	84%	45%	39%
... ESTABA RELACIONADO CON TU FUTURA PROFESIÓN?	90%	29%	61%
... TE PERMITIÓ ARRIBAR A UN PRODUCTO?	80%	31%	49%

Gráfico 30.

Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo con las premisas planteadas. Sobre el total de los encuestados.

A continuación se presentan gráficos que permiten visualizar el alto nivel de conformidad con las premisas planteadas vinculadas a la didáctica proyectual, que los alumnos indicaron justificando la selección tomada en torno al Trabajo Práctico seleccionado. El siguiente indica los niveles de acuerdo a la afirmación que justifica la selección del TP por desarrollar la creatividad, el Gráfico 32 por ser innovador, el Gráfico 33 por permitir trabajar en grupo, el Gráfico 34 por establecer un vínculo con la realidad, el Gráfico 35 por permitir trabajar con imágenes, el Gráfico 36 por estar relacionado con la futura profesión, y por último, el Gráfico 37 por permitir el arribo a un producto.

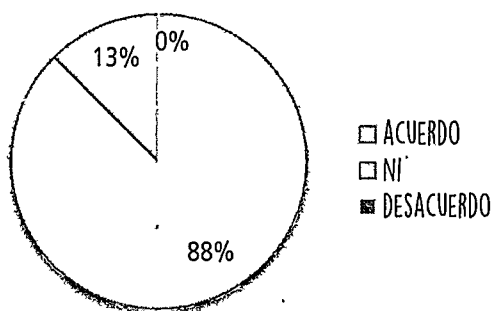


Gráfico 31.

Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por desarrollar la creatividad. Sobre el total de los encuestados.

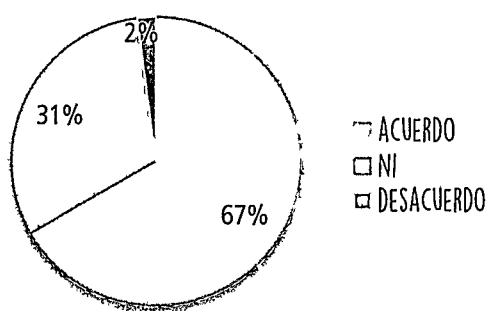


Gráfico 32.

Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por ser innovador. Sobre el total de los encuestados.

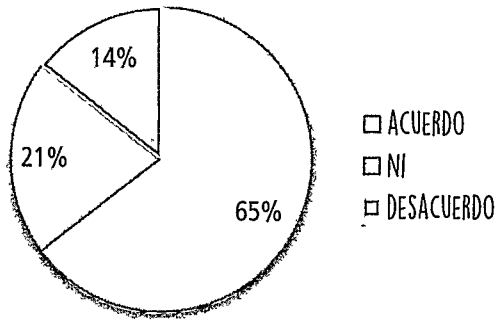


Gráfico 33.
Análisis de la encuesta estudiantil.
Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar en grupo.
Sobre el total de los encuestados.

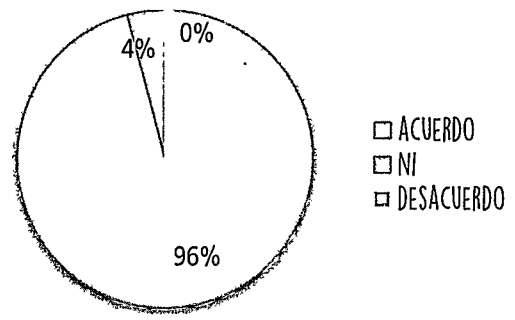


Gráfico 34.
Análisis de la encuesta estudiantil.
Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por establecer un vínculo con la realidad.
Sobre el total de los encuestados.

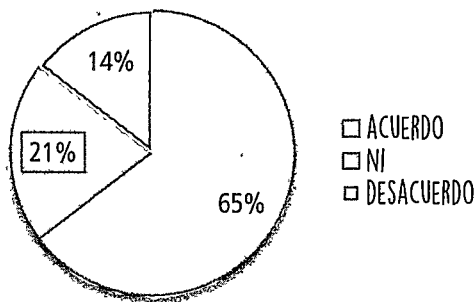


Gráfico 35.
Análisis de la encuesta estudiantil.
Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar con imágenes.
Sobre el total de los encuestados.

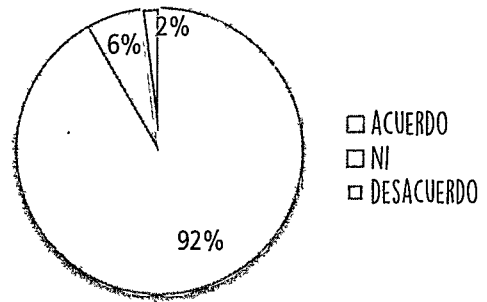


Gráfico 36.
Análisis de la encuesta estudiantil.
Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por estar relacionado con la futura profesión.
Sobre el total de los encuestados.

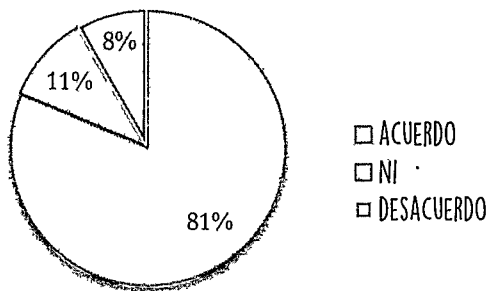


Gráfico 37.
Análisis de la encuesta estudiantil.
Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir el arribo a un producto.
Sobre el total de los encuestados.



En relación al TP más seleccionado, de la asignatura Tecnología 2 Textil, aquel indicado por el 24% del total de los encuestados y con un 94% de selección dentro de la orientación, la justificación de su selección se expresa en el Gráfico 38.

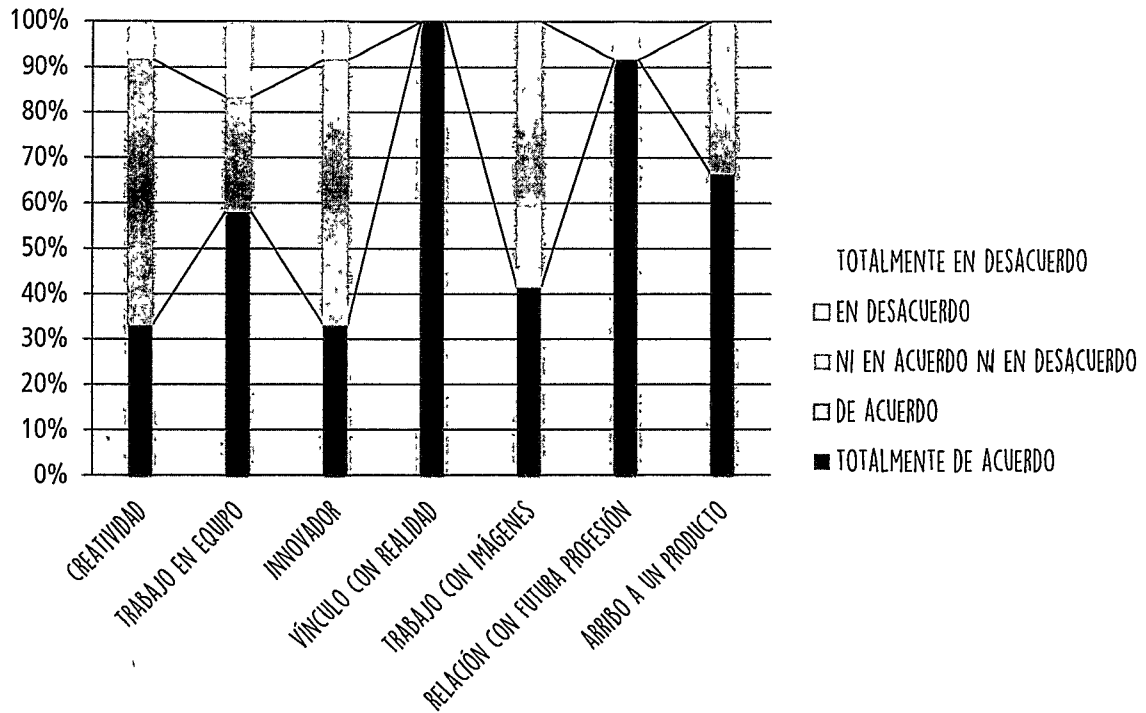


Gráfico 38.
*Análisis de la encuesta estudiantil. Justificación de la selección del TP.
 Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

La población que seleccionó el TP / unidad de análisis valoró el desarrollo de la creatividad en un 91% (58% de acuerdo y 33% totalmente de acuerdo); la posibilidad de trabajar en equipo en un 83% (25% de acuerdo y 58% totalmente de acuerdo); el nivel de innovación en un 91% (58% de acuerdo y 33% totalmente de acuerdo); el vínculo con la realidad, el 100% (100% totalmente de acuerdo); el trabajo con imágenes, el 100% (58% de acuerdo y 42% totalmente de acuerdo); la relación con la futura profesión, un 92% (92% totalmente de acuerdo); y por último, el arribo a un producto, el 100% (33% de acuerdo y 67% totalmente de acuerdo). Los valores no sólo siguen la tendencia planteada en el análisis general, sino que se hacen más evidentes (ver Gráfico 39).

¿CREES QUE PENSASTE EN ESE TP PORQUE CUANDO LO HICISTE...	DE ACUERDO Y TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
... DESARROLLÓ TU CREATIVIDAD?	91%	58%	33%
... TE PERMITIÓ TRABAJAR EN EQUIPO?	83%	25%	58%
... FUE INNOVADOR?	91%	58%	33%
... SE VINCULABA A LA REALIDAD?	100%	-	100%
... TE PERMITIÓ TRABAJAR CON IMÁGENES?	100%	58%	42%
... ESTABA RELACIONADO CON TU FUTURA PROFESIÓN?	92%	-	92%
... TE PERMITIÓ ARRIBAR A UN PRODUCTO?	100%	33%	67%

Gráfico 39.

*Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo con las premisas planteadas.
Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

Resulta notable, tal como expresa el Gráfico 39, que las premisas vinculadas a los rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual son fuertemente señaladas con un nivel de acuerdo del 83 al 100%. Se presentan, a continuación, gráficos específicos que visualizan el nivel de conformidad con las premisas planteadas vinculadas a la didáctica proyectual que los alumnos que escogieron el TP unidad de análisis indicaron para justificar la opción tomada en torno al Trabajo Práctico seleccionado.

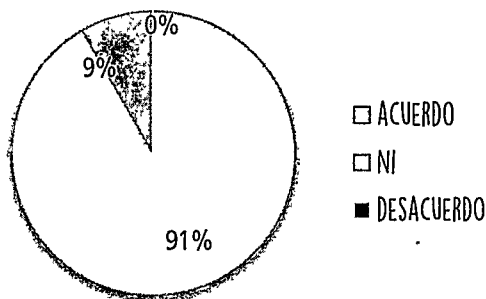


Gráfico 40.

Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por desarrollar la creatividad. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

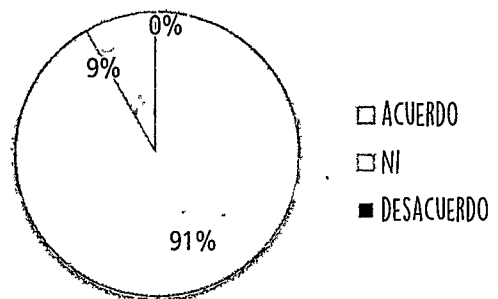


Gráfico 41.

Análisis de la encuesta estudiantil. Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por ser innovador. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

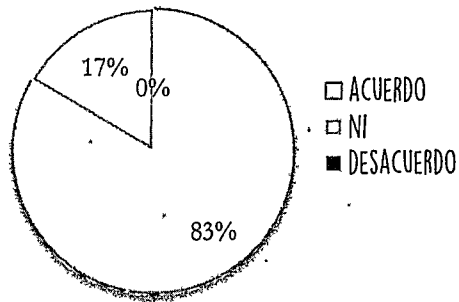


Gráfico 42.

Análisis de la encuesta estudiantil.

Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar en grupo. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

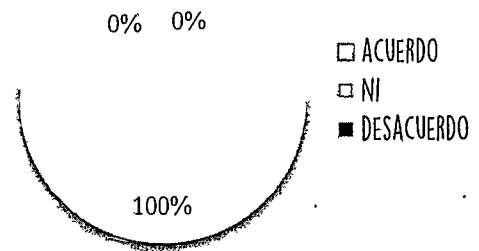


Gráfico 43.

Análisis de la encuesta estudiantil.

Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por establecer un vínculo con la realidad. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

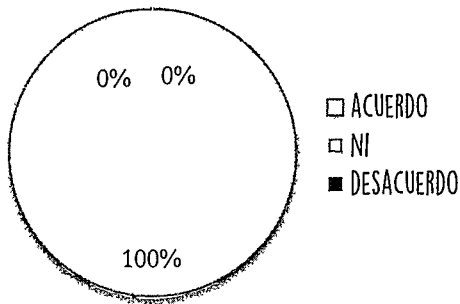


Gráfico 44.

Análisis de la encuesta estudiantil.

Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir trabajar con imágenes. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

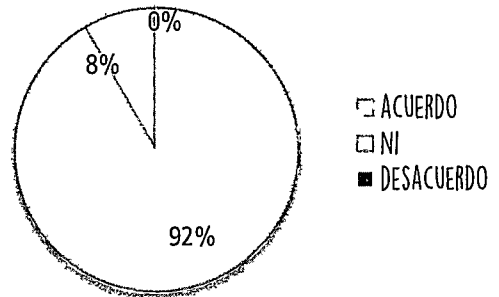


Gráfico 45.

Análisis de la encuesta estudiantil.

Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por estar relacionado con la futura profesión. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.

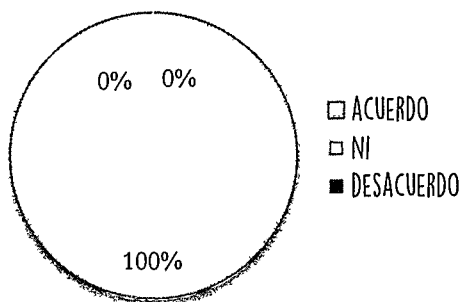


Gráfico 46.

Análisis de la encuesta estudiantil.

Niveles de acuerdo a la premisa que justifica la selección del TP por permitir el arribo a un producto. Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.



Por último, si bien la pregunta 4 “¿Crees que pensaste en este TP porque cuando lo hiciste...?” proponía siete alternativas de cierre, con un respuesta pautada a partir de una escala de Likert, ya relevadas, se daba la opción de incluir otra justificación en la selección del Práctico. Sobre la población que seleccionó el TP unidad de análisis se observaron solo tres respuestas transcritas en el Gráfico 47:

4- ¿POR QUÉ CREES QUE PENSASTE EN ESE TP?

- “En mi opinión, la cátedra de tecnología textil II, ayuda mucho a relacionarnos con nuestra futura profesión. Los TPs, realmente desarrollaban la creatividad y nos permitían abordar la realidad. La profesora (...) nos ayudó a entender el trabajo de fábrica, ejemplificando desde su propia experiencia, los problemas posibles y todas las variables que se nos puedan presentar en el futuro” (Encuesta 8)
- “Rescato que fue una actividad totalmente englobadora, no solo desde lo tecnológico, sino también de economía y diseño.” (Encuesta 45)
- “Fue muy positiva ya que nos permitió un acercamiento real a la profesión” (Encuesta 46)

Gráfico 47.

*Análisis de la encuesta estudiantil. Relevamiento de las respuestas a la pregunta 4.
Sobre la población que seleccionó el TP / unidad de análisis.*

Si bien las respuestas son escasas en cantidad, tiene algunos elementos de interés. Destacamos la mención de que se trata de una “actividad totalmente englobadora”, y el énfasis en la formación profesional a partir de expresiones como “nos permitió un acercamiento real a la profesión”, “ayuda mucho a relacionarnos con nuestra futura profesión”, y “la profesora (...) nos ayudó a entender (...) las variables que se nos puedan presentar en el futuro”.



ANEXO IV. Entrevista Docente. Guión.

A continuación se presenta el Guión de la Entrevista Docente Focalizada.

Buenas tardes, el tema es el de las buenas prácticas docentes, en el marco de un trabajo de investigación que busca explorar acerca de la propuestas prácticas que, fuera del área proyectual, son reconocidas por los alumnos como ejemplo de buena enseñanza.

Realizamos una encuesta a estudiantes avanzados de la carrera de DI para saber cuál ha sido para ellos el trabajo práctico que puede representar este parámetro de buena enseñanza y esta cátedra salió elegida junto con este práctico que corresponde a tu nivel.

Vos sos la *docente a cargo* del *nivel*, queríamos entonces saber más acerca de tu historia, desde tu formación personal y profesional, a tu idea de la docencia y tu impresión y valoración de este práctico.

Nos gustaría comenzar por tu formación general ¿Te parece?

¿Cómo fue tu paso por la escuela primaria?

¿Qué recordás de tu experiencia en escuela secundaria?

¿Cómo decidiste ingresar a la carrera de diseño?

¿De qué año estamos hablando?

¿Qué motivó tu ingreso a la docencia?

¿Cómo ha sido tu formación en docencia?

Los estudiantes han seleccionado este práctico en particular. ¿Por qué creés que lo valoran?

¿Cómo se articula este práctico a la propuesta didáctica?

¿Cómo se construyó este práctico en particular? ¿Cuál es el objetivo de instrumentar este práctico? ¿Cómo se implementa? ¿Cómo se evalúa?

Los alumnos le atribuyen a este TP características muy vinculadas a los procesos proyectuales.

¿Cuál es tu opinión al respecto? Repreguntar o no en base a esta respuesta... podríamos indagar más acerca de las virtudes o potencialidades



¿Crees que hay una influencia del modo de pensamiento proyectual en el abordaje de contenidos que están por fuera del eje proyectual?

¿Crees que esto lo fortalece como proceso creativo? ¿Por qué?

El planteo de una actividad en equipo ¿responde a razones operativas?

¿Creés que este es un práctico innovador dentro de esta materia? Los demás niveles ¿hacen planteos similares?

Los alumnos lo seleccionaron como una práctica que los relaciona a su futura profesión y con estrechos vínculos a la realidad laboral. Esta fue una premisa?

Durante la presentación y el desarrollo del TP ¿hacen hincapié en el trabajo con imágenes? ¿Por qué?

¿Cuáles son entonces los criterios de evaluación?

¿Cómo ponderan el producto resultante, en relación a los contenidos específicos?

¿Se plantean clases puramente teóricas? - ¿Cómo se relacionan la teoría y la práctica?

¿Cuál es el peso que se le da a la bibliografía específica?

¿Considerás que los contenidos abordados en este TP provienen de otra disciplina?

En ese caso, ¿Cómo se vinculan al DI?

Si tuvieras que definir esta propuesta práctica a través de tres palabras solamente, ¿cuáles elegirías?

¿Creés que los alumnos disfrutaban realizar esta actividad...¿por qué pensás que es así?

Corolario

¿Como pensás que se debería llevar adelante la enseñanza de la disciplina de DI más allá de esta asignatura / práctico en particular?



ANEXO V. Entrevista Docente. Desgrabación.

A continuación se presenta la desgrabación de la entrevista realizada a la docente responsable del diseño del Trabajo Práctico seleccionado por los alumnos según el instrumento encuesta estudiantil.

La docente desempeña funciones en Tecnología 2 del taller vertical de Tecnología Textil de la carrera de DI. La entrevista fue realizada el día 11 de agosto de 2014 a las 12:30 hs en el aula 2 de la FAUD, Complejo Universitario Manuel Belgrano.

Hola Mariana. Te contamos. Nosotras estamos participando en un grupo de investigación. El grupo de investigación trabaja sobre didáctica proyectual y nos interesaba, por un camino que tiene el grupo, explorar un poco el tema de la didáctica proyectual pero no en las materias que están en el eje de lo proyectual que sería toda la parte de diseño, lenguaje... si no que nos queríamos mover a como están trabajando desde lo práctico, lo operativo, la propuesta didáctica, las que no son de ese eje.

Con motivo de esto hicimos un rastreo de alumnos, una encuesta, y esa encuesta, que tenía como parámetro de base que los alumnos que tuvieran transitada casi toda la carrera completa. Bueno el muestrario estuvo muy interesante. Sobre eso había una serie de preguntas, en las cuales lo que hacíamos era trabajar sobre el concepto de buena enseñanza. Nosotros le dimos un pequeño glosario abajo sobre que implicaba hablar de una actividad que para ellos tuviera que ver con una buena enseñanza y un buen aprendizaje. Para eso, tenía una serie de ítems y demás y tenían que seleccionar un práctico, incorporado dentro de una cátedra obviamente, y un año de su carrera. No podía ser del área proyectual y que ellos lo identificaran como una actividad que en el recuerdo la recuperaran como algo que les había dado un aprendizaje significativo, por algunos de estos parámetros que habíamos puesto. Bueno, el nivel en el que estás a cargo, con un práctico específico fue el más elegido. Qué lindo no?

Sí, ese día dije guau! cuando llegué a mi casa. Porque aparte el rol que tengo, y que hace pocos años que estoy acá en la facultad y demás. Entonces fue gratificante, ya que es lo que más me importa en la docencia.

Es más, de hecho, después me gustaría ver la encuesta porque yo he intentado hacer unas. Pero bueno, siempre es como que a mis propios alumnos les doy una encuesta para ver cómo les pareció el año, y por ahí saben que yo me voy a dar cuenta quien es quien aunque sea



anónima. Pero bueno, algunos me han hecho devoluciones, aunque sea vía mail que se los he pedido. Porque creo que se construye entre todos. Uno puede tener las propuestas y demás, pero también el pedir de ellos creo que hay que escucharlo.

En este caso creo que la respuesta es bastante objetiva, porque la verdad es que nosotras se los solicitamos y no había manera de articular ninguna tendencia.

Lo que quería mencionar es que se tratan de alumnos avanzados, con lo cual ya recorrieron todo y están recordando algo que pasó hace bastante tiempo. Eso también es un merito porque uno tiende a tener más fresco los últimos trabajos.

Lo que queríamos, era organizar la entrevista en tres bloques. En uno primero, si estás de acuerdo, queríamos preguntar primero por tu formación vinculada a lo personal. Después un poco más tu formación como diseñadora y después nos metemos un poco más en las características que tiene la práctica. Te parece?

Empezamos con tu formación general. Contanos. Estamos hablando de general general. Arrancá de chiquita. ¿De dónde sos?

Bueno soy de acá, de Mar del Plata. Mi familia, menos mi papá, si querés me remonto a eso.

Porque, ¿de dónde viene tu papá?

Mi papa es de 25 de mayo. Pase parte de la infancia allá, veranos y demás. Que eso también es muy rico cuando uno lo recuerda, porque son otras vivencias totalmente diferentes, de un pueblo a una ciudad. Y en cuanto a la formación educativa, hice toda la primaria en la Escuela 27. La cual recuerdo gratamente. Con un muy buen director en ese momento.

¿En qué año hiciste la escuela primaria?

Del '80 al '87.

Te puedo preguntar, ¿Qué edad tenés?

39. La verdad es que en esa época el colegio a nivel educativo, si bien es estatal estaba al nivel del DaySchool que es uno de los primeros colegios privados. Llegue a tener computación. Un laboratorio como este taller con una computadora cada 2. La verdad es que era muy avanzado el colegio en ese aspecto. Y después me dan a elegir que colegio secundario quería. Yo vivía cerca de la Escuela 27, por esa zona había varios colegios religiosos. En esa



época los religiosos no eran mixtos, solo chicos o solo varones y yo no quería. Tampoco quería rendir curso de ingreso en ningún colegio. Y tenía muy cerca de 10 cuadras de mi casa, el colegio Minerva, que tenía muy mala fama, pero no me importaba. Bueno, hago el primer año ahí. Y luego se muda a la otra punta de Mar del Plata. No quería cambiarme de colegio, era extremadamente tímida, y lo peor que me podía pasar era ser la nueva en otro colegio. Eso también sirve, porque al mudarse tan lejos, era otra zona de Mar del Plata en la que yo habitualmente no me movía y bueno eso después uno lo recuerda y dice... estuvo positivo desde ese lugar. Lo transité sin ningún inconveniente.

¿Tenía alguna orientación?

Perito mercantil.

¿Tenía varias? ¿Vos la elegiste?

Bachiller a la mañana y perito mercantil. Mi papá me dijo seguí perito mercantil, porque en esa época se decía que es mejor y salís más preparado. Y después, bueno, tenía que elegir una carrera, quería obviamente estudiar.

¿Y cómo fue que elegís? ¿Elegiste directamente entrar a diseño?

No, en realidad siempre había querido ser astrónoma, desde muy chica y después me di cuenta que no. Que las ciencias tan duras no iban conmigo. Quise ver medicina, pero ya me tenía que cambiar de ciudad y no era tan fácil para mi familia. Y entonces, buscando, buscando apareció DI. Tenía el tema de que se entraba por cupo, eran los 80 mejores, en el año 93 se empezaba en agosto. Tenía uno o dos conocidos que habían querido entrar y no habían podido, habían rebotado. Y yo pensaba, que pasa si no entro? Si me va mal. Y entonces me anoté también en Psicología. Pero porque me gustaba mucho la publicidad y aplicar la psicología en la publicidad, entonces tenía algo que ver. Comencé a cursar psicología, la verdad es que me iba muy bien también. Y entro en diseño y ahí automáticamente dejo psicología. Yo rendía el curso de ingreso común a todas las facultadas, el DYHAP, lo hice en psicología y después tenía todo lo específico de DI aparte. Cuando quedo en la lista que era terrible, dejé psicología lo deje porque era mi segunda opción. Yo era tan así, que en ese momento no me podía permitir decir si no entro ya fue no hago nada. Mi cabeza funciona bastante estructurada en ese aspecto.



Y DI... no necesitaba trabajar, entonces la hice a tiempo. Tuve una sola materia que me complicó, que fue física.

¿Cómo elegiste la orientación?

No me acuerdo exactamente. En esa época en tercer año empezaba la orientación. Eran dos años de ciclo básico y comenzaba la orientación. A través de los trabajos prácticos, fue así. Hicimos uno de cortinas y algún otro que ahora no recuerdo exacto.

¿Pensás que te impactó más la práctica que quizás un docente?

Yo creo que sí. Al menos el recuerdo que tengo ahora. Creo que dije sí, me gusta, textil. Productos me di cuenta que no, aparte no me iba muy bien con el tema de dibujo a mano alzada y de todo eso. No es que no me guste, porque creo que a todos los diseñadores nos gusta todo. Todo lo que tiene que ver con el crear un textil, una indumentaria, un objeto. En general me da esa sensación que... hasta nos gusta la arquitectura, la fotografía. Si vos preguntas es muy raro que haya un diseñador que te diga no, a mí solo me gusta esto. Bueno me parece a mí. Todo lo que tenga una cierta carga estética o funcional y demás me parece que va. Y después uno elige en función, si bien productos era algo que a mí me gustaba mucho y yo ingrese creyendo que iba a seguir productos, me di cuenta que me iba a chocar mucho con cosas que me resultaban mucho más difícil que a mis compañeros. Entonces apareció textil, me gustó y es el día de hoy que me encanta.

¿Si te tuvieras que acordar de algún docente significativo? Uno, dos, de cualquier área. ¿Alguien que te marcó?

En el ciclo básico Zoqui, en diseño. Después fui un año ayudante alumna ad honorem con él. Por ahí también tiene que ver con la respuesta que les estoy dando, porque entonces uno después los ve desde otro punto, otro lugar. También tenía algunas cuestiones que me gustaba. En lenguaje me gusto Paula Giglio. Y después me gusto muchísimo Romulo Pianacci.

¿Y porque te gusto tanto?

Porque era ver otras cosas. En ese momento veíamos mucho cine y escribíamos. Será porque también me gusta leer, escribir, me gusta mucho el cine. Entonces por ahí... Toco intereses.

Y en diseño... tuvimos un par de docentes que... no fueron... quizás. Estuvo Silvia Calvo que venía de Buenos Aires, en ese momento. Y diseño 4 tuvimos a Susana Mántica. Y



después un par de ayudante alumnos que me gustaron mucho. Alicia Meschini me gustó mucho. Sí, hubo un par que fueron muy interesantes.

Y dijiste que estuviste de ayudante alumna...

Sí, un año en diseño 1 ayudante alumna y ad honorem. Y después como la carrera empezaba en agosto y terminaba en agosto, yo termino de cursar en el 1997. Y por esta cosa de no quedarme quieta. Me dije, me tomo este cuatrimestre y el proyecto lo hago de marzo a diciembre del '98. Me hago un book de trabajos de diseño y demás y un curriculum y comienzo a recorrer la calle Juan B Justo. Nosotros no teníamos la materia Tejido de punto. O sea de sweater no veíamos nada, excepto el que yo tenía en casa en el placard. No existía esa materia. Solo específico en la materia tecnología textil veíamos tintorería, estampado y tejido plano. Había ido a hacer una pasantía a Karatecs en el año '96 o '97. Muy interesante, muy interesante. La había conseguido un docente, también muy buen docente, ahora se me fue el nombre. Y bueno, me voy con mi carpetita, mi curriculum y me dije, yo voy a empezar a buscar trabajo, y ese día logro de casualidad con el dueño de una fabrica muy chiquitita, y me dice, bueno querés traermè un par de diseños? Bueno dije, yo. Era un martes y me dice tráelos el jueves o el viernes. Y automáticamente me quede y le fui sincera, de ligamentos no vimos nada, no tuvimos la materia y bueno y le dije yo estoy interesada en trabajar... etc. Bueno. Hice unos bocetos, así en papel. Un collage y un par de cosas que se me ocurrieron para venderme, porque tenía que hacer eso... venderme. Y ver de qué forma con pocas herramientas me vendo y bueno. Busque la vía. Y le gustaron casi todos los diseños y me dijo, bueno, mañana sábado venite y ponemos en la máquina este diseño. Bueno... Y así empecé a trabajar. Iba tres veces por semana cuatro horas porque era una fábrica muy chiquita. Éramos 10 personas en total trabajando, una producción de 15000 prendas por mes. Ahí tengo guardado ese sweater. A veces se los traigo a los chicos, algún grupo si se engancha en esas cuestiones, les digo después se los traigo y se los muestro.

Ya no existe más la fábrica. Yo dejo de trabajar. Trabaje desde el '97 hasta noviembre del 2001. Creo que sabía que se venía la hecatombe. Cerró antes. Hicieron las cosas así porque el era joven, estudiaba arquitectura y entonces tenía otra visión. Hasta ese momento, en Mar del Plata no sé si éramos tres personas trabajando en fábricas textiles. Yo creo que tenía que ver con eso. De hecho después se terminó de recibir y hoy es arquitecto. Y ahí aprendí todo y como a mí me gustaba, y él también habilitaba el semáforo libre. Siempre hice compras, tenía



trato con todos los proveedores. Siempre manejábamos todo, pero los últimos años era decidir la producción también, cuantos, como, en qué momento y en que colores. Estaba en todas las etapas de la producción. Sin ponerme en una maquina a coser, ni programar una maquina de tejer. Pero si desde el indicar, el programar y la organización, si.

Cuando cerró, trabajé con mi marido, que tenemos comercio de calzado. Y después dije, vuelvo a las fuentes y también volví a buscar trabajo y conseguí en Rafael Giardino, una empresa muy conocida en la ciudad. Trabaje dos años. Lo mismo pero elevado, multiplicado. 80, 90 personas a cargo. Éramos dos, la otra diseñadora todavía sigue trabajando. Entre como diseñadora, pero en fabrica te movés y haces todo. Otra vez lo mismo. Compras, de algunas cosas, otras cosas las hacia mi compañera y colega, proveedores, personal. La otra diseñadora, también es egresada de acá, Victoria Fernández, nos conocíamos de los pasillos y demás, es un año o dos más grande que yo. Ahí trabaje dos años y me voy por una cuestión de que quería formar mi familia y sabía que trabajando una cantidad de horas y al nivel que uno tiene que trabajar, y como también soy yo, que los domingos todavía seguía pensando que tenía que hacer. Hay muchos problemas productivos en las empresas, entonces es constante la adrenalina y el estar pensando y demás. No es que uno cierra la puerta y se olvida. Entonces dejo de trabajar, y surge a que a los tres meses, me llama Betina Martínez o Verónica Presa una de las dos, me llama por teléfono y como sabía que yo había estado trabajando en Rafael Giardino y como al docente que estaba dando la materia se iba, iban a convocar a un concurso interino. No había tanta gente con experiencia profesional en el ámbito. Me llamaron. En ese momento no estaba muy entusiasmada, la docencia no la tenía en mis planes. Y concursé con un diseñador Gráfico y dueño de una fábrica, hijo del dueño de la marca Océano, que ya estaba al mando de la empresa. Así que dije bueno, acá pierdo. Armé algo. Pedí ayuda a un par de compañeros que son docentes, que se habían quedado en la docencia desde que habían terminando de cursar y demás. Bibliografía pedagógica, ver cómo podía armar el concurso. Y bueno, lo gané.

Mariana, eso zen qué año fue?

2005. Marzo o abril de 2005. Quedo para el taller vertical de Tecnología textil, con Tecnología 1, 2 y 3 textil. Pero sabía que a donde iba a estar era en tecnología específica de tejido de punto, en el nivel 2, tercer año de la carrera. Y bueno, así comienzo, preparando todo, porque no quedó nada. Solo quedó un programa nada más de lo que se daba antes. No



tuve acceso a carpetas, módulos, nada. Entonces, mis colegas me prestaron libros que ellas tenían...

¿Y el nivel 2 trabaja tejido?

Tejido, en ese momento era tejido de punto un cuatrimestre y el segundo tintorería y estampado dado por otra docente. Entonces, las chicas que estaban y hoy son las docentes, me prestan bibliografía, pero había que armar todos los módulos de cero. Prácticos y demás. Bueno, armo. Y salió algo. Bueno, pobres, los primeros conmigo fueron conejillos de indias. Y en ese año, ese cuatrimestre comencé a darme cuenta que me parecía que me gustaba, que tenía lo suyo y que era interesante. Comencé a engancharme cada vez más, a conseguir más bibliografía y a bajar mi experiencia profesional y muchos datos que no hay incluso en los libros. Y entonces, a combinarlos y a armar nuevos módulos y nuevos formatos. Hace cuatro años o más, la materia, por una reestructuración, pasa a ser de un año. Todo lo que es tejido, porque además yo les comentaba a las docentes, a mis compañeras que me quedaba mucha información sin poder dar en un cuatrimestre. Me queda un montón afuera, todo lo de organización de la producción. Hasta ese momento era todo lo vinculado a ligamentos, características, máquinas, tipologías de prensa, que puntadas hace cada máquina, y quedaba todo lo otro que es extremadamente rico y que es lo que todo diseñador hace cuando pone el pie en una fábrica, no se va a sentar en una computadora a diseñar. Tiene que ver con todo lo productivo, como comprar, todo. Como vienen los tamaños de los botones. Cuestiones que uno dice, bueno, un botón, no los botones vienen por tamaño y vienen diferentes tipos de materiales, y esto, y los cierres, marcas, bueno, infinidad de cosas. Como se comercializa todo, el porque, los hilados, un sin fin de cosas. Me quedaban un montón de cosas, yo les contaba, le decían, tomen nota que esto no está en ningún lado. Y bueno, hubo unos cambios y entre todas decidimos. Hasta el año pasado, fue un taller que hasta el año pasado, durante un montón de años, no tuvo titular, ni adjunto. Era un taller vertical manejado por 4 JTPs, dos, dos y yo, como ayudante. Mi cargo era y es de ayudante.

¿Vos estas sola en el nivel?

Si, sola. Tuve un par de ayudantes alumnos. Hubo una chica que trabajó dos años, también con mucha experiencia en fábrica, pero ad honorem, así que bueno, cumplió un ciclo y se fue.

¿O sea que vos estás haciendo este desarrollo con un cargo simple de ayudante?



Si. Así como las otras docentes también en sus niveles, les paso lo mismo. Yo regularicé mi cargo de ayudante en el 2010.

¿Si se arma un concurso vos te presentarías?

Si... No es un tema que me desvele. Absolutamente para nada.

¿Estás trabajando afuera, en la actividad?

No volví a trabajar. Trabajo en mi proyecto independiente de carteras hace dos años. Y en comercio. No vuelvo. Quizás no podría venir acá.

¿Cuántos chicos tenés?

Dos. De 8 y 6 años. A parte no lo necesito. No solo por lo económico, sino también por una cuestión de salud.

Igual trabajar en un proyecto propio demanda un montón de tiempo.

Si. Igual es chiquito el proyecto. Con una socia. Ahí uno despunta el vicio de crear. Aparte volver a una fábrica... No. No porque no me guste, porque me encanta. Pero es eso. Tendría que restarle a mi familia. Entonces no me molesta depositar todo eso acá. Es más agradezco decir bueno, está bien, soy ayudante, pero... agradezco que así, como en su momento en las fábricas en las que trabaje siempre tuve vía libre para proponer, acá también me encontré con eso. Y eso es lo que a mí me gusta.

Eso es algo que un cargo como el tuyo no te pasaría nunca, porque tendrías que acatar...

No, está bien que tiene otras responsabilidades, otra carga. Cosas que a veces... Pero tengo un poder de decisión que esta bárbaro. Y es lo que me paso siempre. En las fábricas si yo proponía algo... no sé si alguna vez me dijeron que no.

¿Tampoco te intereso a nivel docente concursar en otra área, o en otra materia?

Me interesa Organización de la producción.

¿Y estuvo el concurso?

Sí, me anoté. Después me eche para atrás, en el 2010. Y está ahí. Pero también tenía que restarle tiempo a mi familia. Y es como que soy de estar siempre muy presente. Al menos por ahora estoy con la cabeza ahí. Pero si me gustaría. Historia también me fascina. Estuve hablando con Bengoa varias veces.



¿Y diseño, no te gustó? Como para incursionar, porque sos una persona con mucha experiencia.

Si. A diseño voy hace cuatro, cinco años, todos estos años fui convocada por el taller de diseño, por Betina, para estar durante el trabajo práctico de tejido de punto, en una especie de soporte técnico y de corrección a los alumnos. Y eso la verdad es que es interesante, no solo para mí, sino también para los alumnos, para la cátedra. No porque esté yo, sino, el hecho de que se haga esto.

Mariana, ¿De qué cantidad de alumnos estamos hablando en tu nivel?

Y... en los últimos años avanzo bastante, un promedio de 26 alumnos, he tenido casi 40, 30.

¿Te encargas de la parte teórica, práctica?

Todo, todo. Correcciones. No hay mucho tiempo de corregir en el taller, entonces uno se lleva el material a la casa. Que es lo que le pasa al resto de las docentes de tecnología. Funcionamos igual. Con la única diferencia que son 2 en "tecno 1"; 2 en "tecno 3" y yo en Tejido de punto.

Te quería consultar, sobre la formación docente ¿Has hecho algún curso?

Nada, autodidacta total. No está bueno, es lo que te digo, una cuestión de tiempo. Si es hora, lo reconozco, de que tengo que comenzar a hacer....

Esto se vincula con lo siguiente... Porque crees que han valorado el práctico? Porque hay una formación académica, en esos términos, y hay otra formación que tiene que ver con que uno va palpando, va haciendo y va construyendo desde lo operativo. De alguna manera hay un instinto muy correcto.

Yo también me lo pregunto. Me lo he preguntado varias veces. Puede ser algo que me sale bien, porque me sale bien nada más. Otra cosa puede ser porque soy muy pasional a la hora de dar la charla, de contar, de mostrarles. Eso a veces me lleva a enojarme bastante. Para muchos soy medio mala onda, en ese aspecto. Hasta me han dicho que no les interesaba el tema del tejido de punto y me han dicho "me terminó, generando una cosa así de..."

Y aparte, lo que hago mucho no es solo mostrarle mi experiencia, sino que hago visitas desde el 2005. Ni bien entre yo dije, a los chicos hay que sacarlos. Acá adentro dar tecnología de punto solo entre cuatro paredes no sirve. Hasta ese momento nadie sacaba a los alumnos.



Al menos de tecnología textil y de diseño, no sé de otras orientaciones, pero me parece que tampoco.

O sea que... ¿Puede ser también la mirada a la salida laboral, directa, profesional?

Si.

¿Vos tenés varios prácticos? ¿Este cuál es?

Es el final... no exactamente el final. Ha sido en algunos años el final y en otros, es el anteúltimo, después hay uno muy chiquito.

¿Porque pensás que es éste en particular?

Porque es el global.

El primero tiene que ver con un enfoque del posicionamiento de la industria textil a nivel local, nacional e internacional. Y hablamos hasta de política. Del porque nuestro país en algunas cuestiones está como está, de porque la importación, y las exportaciones, y ahí trabajamos con actualidad, artículos periodísticos, investigan, yo les traigo. Y es debate. Como vamos a hablar de tejido de punto, de una fábrica, van a ir a hacer una visita, y en realidad primero tienen que situarse que es una fabrica, medianamente en que consta. Y en general, siempre les digo que ustedes cuanto más conocimiento tengan, de muchos aspectos, hasta de ¿Por qué una marca hoy cierra un negocio?, o ¿Por qué en Güemes están cerrando negocios?, ¿Que negocios están cerrando?. O ¿Por qué tal marca está haciendo la grafica relacionada al monumento de San Martin?, ¿Por qué? Porque era el Bicentenario. Entones, empiecen a vincular. Les digo constantemente, que por más que estemos en un área tecnológica, quiero que vinculen todo el tiempo todo.

Esto que decís es un vínculo de todo realmente, porque es un vínculo a la realidad, a la actualidad. Ese todo no es solo profesional.

No, de todo. Por ahí hablo mucho con los chicos, no sé que hacen otros docentes sinceramente, si hablan o no, yo hablo, no sé si es mucho o poco. Pero bueno, quizás ahora con esto que me estás preguntando... pienso ¿Quizás hablo mucho de esto? ¿Tipo madre?

Tenés una relación docente alumno bastante directa. Porque tenés 30 personas. Uno desarrolla un vínculo personal con los alumnos.



Si. Y entonces por ahí les digo, terminan la facultad y quieren buscar su primer trabajo. Y sale un aviso en el diario, o no, y de repente tienen que ir a una marca “Sweapper”. ¿Alguien conoce la marca “Sweapper” de sweater? Uno o ninguno levanta la mano. Bueno, están estudiando diseño, no pueden no conocer las marcas. Tienen que conocerlas. Es decir, desde mi punto de vista. Por ahí estará el otro que dice: yo voy a hacer diseño de autor por lo que las tendencias de marca no me interesan: perfecto. Pero si no, en el mundo en el que estas, tenés que conocerla. ¿Por que?... Porqué vas a ir a una entrevista... ¿y no vas a saber la historia de esa marca?. Algo, a que se dedica. Y si hoy no lo sabes, hazlo para cuando te presentes a esa entrevista de trabajo y estudiá primero previamente, como está, y porque está en las condiciones en que está la fábrica o porque no sé, tiene un solo negocio, o que pasó, o como son medianamente sus colecciones. Entonces, siempre les digo ud. constantemente vayan cargando en su cabeza datos, para después poder vincularlos y después les va resultar fácil. Porque entonces en una entrevista de trabajo con el dueño no le van a plantear “para la colección tenemos que comprar hilado en Italia”, cuando hoy no se puede importar casi nada, si yo desconozco la parte política, como le voy a plantear esto?, el dueño me va a mirar con una cara y me va a decir... No para esto no servís. Entonces tengo que comenzar a tener un poco de idea general de todo para el puesto al que quiero llegar. Así sea para mi propio emprendimiento. Si no conozco proveedores, si no sé tal cosa. Bueno, conmigo ven proveedores. Yo les doy una lista y les digo tomen. Estos son los que yo conozco, algunos los pueden investigar. Si pueden guárdenlo, traten de no tirarlo porque algún día les puede servir.

Y este práctico que vos marcas como global, parece que tiene un poco de todo. ¿Qué características tiene? ¿Cómo es? ¿Cómo lo armaste?

Fue variando, porque hace 5 años que está el práctico. Fue variando y el año pasado le di el último toque. Bueno, acá con esta terminología un poco mas académica. A pesar de no ir a cursos fui viendo que tenía que mejorar. Yo por ahí hablo de una forma y con los alumnos empiezo a hablar con otro vocabulario. Me lo marcó una amiga y colega.

Otra cosa que he hecho es traer gente. Ha venido un empresario a dar su visión de cómo cree él que tenían que ser formados. Que nosotros estemos de acuerdo es otro tema, es su visión. Nos puede sumar o no. Lo escuchamos y cada uno toma y deja como cualquier charla que uno escucha de alguien, o consejo o situación. Ha venido una alumna de la UTN que ha hecho un postgrado en tejido de punto en Barcelona. Después una vez vino una



diseñadora de zapatos que además es contadora y licenciada en administración de empresas, que había conseguido una beca por ser descendiente de italianos de la región de Toscana, y a raíz de ahí, una alumna hoy está estudiando afuera porque también era descendiente de italianos. Después vino también una ex alumna Rupel que hizo una pasantía de seis meses en Paraguay con el proyecto Marca, a contar su experiencia.

Es como que trato de que las experiencias de los demás les vayan abriendo a ellos... Muchos también me han dicho que se dieron cuenta en esta materia de la cantidad de incursiones que podían hacer como diseñadores. Que nunca se hubiesen imaginado que trabajar en una fábrica era lo que yo les cuento, que en otro lado nunca le habían hablado, se lo han dicho también a las docentes de Tecno 3. Que a partir de acá es que les empiezan a contar de que se trata el trabajo profesional. Entonces bueno pienso que esto es algo que hay que trasladar al curso de ingreso. Capaz que se lo dijeron y no lo escucharon, eso puede pasar. A veces me pasa que digo yo se los explique y después no saben cuánto es $5 + 5$. ¿No?

Quizás también a veces hay un momento para escuchar determinadas cosas...

Por eso, no lo sé.

¿Los crees que esa sumatoria de cosas es algo por lo que pueden haber elegido ese práctico en particular y tu materia?

Yo creo que sí porque saben que es el global y saben que trabajan solos. Tienen dos correcciones.

Contáanos sintéticamente con tus palabras de que se trata el práctico.

El práctico consta de cuatro ejes. Hacen un plan de negocios, proyectan, lo que yo les llamo una unidad productiva. Es un meta proyecto donde todo lo hasta ese momento vieron, desde las visitas y todo lo que vieron en el taller, comienzan a llevar todo a ese práctico. Entonces desarrollan esa unidad productiva, que puede ser una mega fábrica, hasta una fábrica de producción de mil prendas, que es una fábrica chiquita. Desarrollan la unidad real, con una planta, sin ser arquitectos tienen que ver adonde van a poner las maquinas, tiene ventana?, no tiene ventana? Tiene escalera? Tiene ascensor? Entonces ahí ven como es el circuito productivo. ¿Carga? ¿Descarga? ¿Tiene local? ¿No tiene local?, ¿Tienen dos?, ¿En dónde? ¿En Güemes, en San Juan? ¿Cómo es tu público? Por que desarrollan la marca. Entonces está toda la identidad de marca. Desarrollan la identidad de marca, sin ser un trabajo de diseño. Porque



es un trabajo de un mes y con 2 correcciones en clase, donde yo les digo fijate acá que el personal... porque ponen personal, recursos humanos, quien opera las máquinas, turnos.

Te hago una pregunta, esto que decís: "sin ser un trabajo de diseño", cómo haces para darle ese marco? Qué tanto se meten en lo proyectual y como manejas esa relación?

Yo les digo, no es un trabajo de diseño, o sea que dedíquense el tiempo mínimo a eso, pero tampoco me traigan un sweater de jersey escote en v, liso... no? Juéguese un poquito, traten de buscarle la vuelta al diseño. No le corrijo el diseño, sino que para que ellos, incluso, se enganchen con el trabajo.

Y se enganchan? (jaja) No, digo, alguien pudo haberte traído algo muy básico. no haberse enganchado con la identidad de marca... ni con nada.

No, se enganchan. Por ahí, aparte son 5 o 6 diseños (ahora no me acuerdo). Es una micro colección de 6 diseños, llevan uno a prototipo, o sea, muestra real. Entonces ahí consiguen una tejedora y les hacen lo que quieren los tejedores. Y yo les digo: ven? Bueno, es igual, en una fábrica pasa lo mismo. Vos querés que sea negro y como una rayita de 2 cm e hicieron negro con una raya de 4. Y bueno entonces, lo que ustedes vivencian lo que les cuesta, es más o menos lo mismo, en una fábrica. O más o menos lo mismo si ustedes dicen "me voy a dedicar a hacer sweaters, remeras", bueno, lo mismo les va a pasar en un micro emprendimiento. Y es para que comiencen de a poco, empiecen a ver esas situaciones. Y a que después no se frustren tanto. Se van a frustrar, pero que sea un poquito menos.

O sea que tiene un vinculo lo proyectual en aspectos diversos. Porque están diseñando. digamos una disposición espacial en una planta, a la colección, a la marca...

Si, por ahí un docente me ha preguntado, no es muy de Organización de la Producción? Puede ser que en Organización de la Producción hagan algún trabajo práctico con alguna de estas cuestiones, pero este es bien textil.

Este toma otras cuestiones, toma ésta como parte.

Si, y tiene... digamos... hacen fichas técnicas de los productos, que ya antes hicieron fichas técnicas. Entonces, empiezan a englobar todo lo que vieron durante el año, y más cuestiones que no vimos. Porque no vimos como se organiza una planta. Sino que ellos intuitivamente. Yo nunca estudié Seguridad e Higiene. Una vez di Seguridad e Higiene un par de años, varias veces. No sé... un ratito, un modulo, llévenselo, lo siguen leyendo en sus casas.



Digo, yo no estudié, pero a mí en una fábrica me tocó reestructurar la mitad de la planta, disponer las máquinas de otra forma, porque como estaban dispuestas hacia 20 años, no iban. El dueño lo sabía, pero nunca tenía el tiempo de dedicárselo y se lo planteé y dijo, sí, la verdad que sí, y luces, esto, pum, pam, y bueno, se reestructuró. Y no había estudiado nada, sino que a veces yo creo que hay cosas que a uno se los da justamente, la práctica, el nivel de intuición que tenga, no sé qué. Eso, qué hacer con hilado de stock que no se utiliza. Ese es un gran problema que tienen casi todas las fábricas.

Y bueno, entonces volviendo al práctico. Ahí reestructuran, ven que se necesita una ventana, que se necesita determinada luz. Si yo quiero hacer, que producción me estas planteando en el práctico? 5000 prendas, tenés que saber los tiempos promedios de cuánto tarda una máquina en tejer un sweater, cuanto en poner un cuello, cuanto en cerrarlo, cuánto tarda una cortadora, cuanto en lavar, cuanto en esto, para saber que tu capacidad instalada en maquinaria. Si son tres máquinas, si son dos, si son veinte. Y eso te lleva a los recursos humanos. Y eso te lleva, a después ver, todo el circuito productivo. Como acá no importa el dinero, ellos pueden volar y también les digo, ayúdense con todas las investigaciones anteriores que hicimos. Porque en el trabajo 1 que comenzamos con el tema del posicionamiento de la industria textil a nivel global, también hacen un práctico donde buscan, eligen, seleccionan una empresa marca, local, regional, y hacen una investigación de maquinaria, de esto, de aquello, bueno, tienen un punteo. Entonces, válganse de eso.

Este trabajo, ¿es en equipo?

Es en equipo.

¿De cuántas personas?

De 4, ha habido alguno que otro de 5 y he tenido casos, individual.

¿Y te parece que le aporta? ¿Por qué lo planteaste en equipo?

Por lo extenso. La crítica al trabajo práctico es el tiempo.

¿Te parece que le favorece que sea en equipo? ¿O no? Sacando al cuestión del tiempo.

Todo depende. En lo grupal, siempre les digo que trabajen todos. Porque yo como docente no tengo forma de saber quien trabajo más quien trabajo menos.

¿Pero creativamente? Si una piensa en el producto final.



Se supone que debería aportar una mirada en equipo.

¿Vinculada a la actividad? ¿Por qué te parece que le aporta?

Creo que, en general, una mirada en equipo aporta en todo.

¿Y desde lo creativo? Porque a veces la gente es como reticente.

Es lo que más cuesta trabajar en equipo. En realidad, debería aportar para poder solucionar cuestiones a las que uno después se enfrenta. Hay pocas fábricas que tienen un diseñador, hay varias que tienen más. Cada uno en su área pero que después todo se tienen que ver como una comunión.

¿Te parece que la actividad también vincula?

Tiene un poquito, lo que pasa es que también es hasta adonde aporta cada uno de ellos. Si aportan en partes iguales, si hay alguien que trabaja más, si alguien trabaja menos. Si hay alguien que trabaja más desde el hacer, pero que le cuesta más. Entonces, hay que ver si lo ayudan o no.

¿Te parece que lo ayuda? Al ser pocos alumnos puedes tener un seguimiento ¿Te parece que ha colaborado en enriquecer el proceso de alguno más que de otros?

Si tendría que ser que sí, que enriquece al que le cuesta y hay otros que por ahí puede resolver más rápidamente o mas prácticamente, entonces el otro tendría que decir ah bueno, poder aprender de ese, como colaborativo. Como una co - acción, un complemento. Me ha pasado de tener grupos que se han disuelto en la mitad, pero pocas veces.

¿A vos te parece que este práctico en relación a otros de tus colegas, es diferente, que se podría definir como innovador?

Para mí tiene una carga muy profesional y directa con la realidad.

¿Alguien hace un planteo similar, al menos en tu área?

Si hay prácticas donde analizan, investigan. Las chicas de Tecno 3, hace un práctico de investigación de textiles técnicos. Pero quedan ahí.

Creo que este es bien global. Creo que sienten que terminan, todo lo que fueron viendo, incluso datos y cosas investigadas por ellos, terminan volcadas en un solo trabajo.

Un trabajo de cierre de diseño. Entran todas las variables de diseño, todas las variantes para poder llevar adelante la realización de un sweater.



Y también, el tema del tiempo. Yo sé que es poco el tiempo, es un mes, un mes y una semana, es poco. Por eso tampoco está al final, final, porque sé que en noviembre están a “ful” con todas las materias. Se entrega en los primeros días de noviembre, o algo así. Y sé que para ellos, yo se los digo y se lo reconozco, yo sé que es pesado, que tienen mucho para trabajar en su casa. Pero de otra forma, si empiezo a sacarle cosas... termina medio como ahí, que algo les va a faltar. Es un esfuerzo que tienen que hacer. Y también dejo que ellos solos armen la unidad productiva, las cantidades, que maquinaria, todo, porque es también pensando en el Proyecto de Graduación. Y prácticamente tienen una o dos correcciones, yo más que nada hago eso.

O sea que este vínculo a la realidad laboral, pensando en un proyecto de graduación, es una premisa al armar el práctico.

También, porque qué pasa, en un proyecto de graduación vos vas con tu idea de proyecto y el seguimiento es hasta ahí. Uno maneja los tiempos, uno maneja hasta donde quiere hacer, hasta donde no. Hay cuestiones a nivel formato de entrega, están planteadas algunas cuestiones. Pero después les tiro ideas y les digo lo que otros grupos han hecho en años anteriores. He tenido grupos que se han enganchado tanto que han hecho hasta una publicidad. No solo resolvieron bien todo el trabajo práctico, sino que pasaron a otro nivel. Y en cuanto a cómo mostrar la marca desarrollaron una publicidad de unos minutos. Que es lo que uno tiene que hacer el proyecto de graduación, venderse uno, venderse completo.

¿Cómo te lo presentan?

Oral y visual. Tengo tres trabajos prácticos incluyendo este que se entregan a nivel oral, por eso de expresarnos. Yo siempre les digo que cuando cursaba no teníamos ninguna materia en la que tuvieran que dar un oral. La única es el proyecto de graduación, y llegar a esa instancia sin alguna vez... yo no digo que en los tres trabajos prácticos que presento esta situación o este formato, el alumno diga: “ah, sí, ahora estoy super preparado”, no, deberían de hacerlo muchas materias para ahí si ellos se sientan como más protegidos, si se quiere o más preparados a la hora de enfrentarse a un público. Pero al menos ahí uno va viendo la forma de expresarse. Yo les voy diciendo, no me hablen a mí, háblenle a sus propios compañeros, y es ahí donde además les digo: los trabajos prácticos son todos más para ustedes que para mí, y en segunda instancia para sus propios compañeros. Cuando investigamos una empresa, nosotras tres investigamos esta, aquel grupo investiga otra, otro, otra. Y la idea es



intercomunicarnos para que yo que no conozco esa empresa ahora se algo más de esa, y así. Entonces se pone en debate y se empieza, ta ta ta. A parte por ahí hay dos grupos que por ahí investigaron la misma entonces: que investigó uno, que investigo otro, hablen. Y es mucho de esto de expresar verbalmente las investigaciones o a que llegaron.

Y los recursos, ¿cómo los plantean?

Están parados, primeros armamos con los tableros, exponen los productos, con todas las carpetas, de fichas, de investigación, paneles. Hay paneles gráficos, los prototipos, las pequeñas muestras de los otros diseños, si hacen packaging, exponen el packaging, etiquetas. Casi todos terminan con el producto, le hacen la etiqueta, la colgante, la de cuello, la etiqueta de composición. Porque vemos todo eso, incluso vemos las normas de una etiqueta de composición: que tiene que decir, que no tiene que decir, que dato no puede faltar. Le damos un tiempo de 20 min. Y arman un *powerpoint*, alguna vez han armado un *presi* pero ahora lo han dejado porque es medio complicado.

¿Cómo lo evaluás? ¿Qué pautas tenés para evaluar?

Ahí divido en aproximadamente cuatro. Uno es en cuanto análisis de la investigación, después en cuanto al desarrollo de fichas técnicas. Como digo, la parte de diseño no lo evalúo, solo le digo a ellos... bueno, pongan de foco acá, pero no es un aspecto que evalúe. Y después toda la parte de construcción de esa unidad productiva, en cuanto a la capacidad instalada, recursos humanos, tiempos, producción, si fue acorde a lo planteado. Y después hago un apartado de como expresaron oralmente, en el *powerpoint* y en la muestra, la ponencia.

¿Hay una bibliografía específica para este práctico?

Está dentro de la materia. No recuerdo si hay algunos módulos que se incorporan. El tema es que mientras transcurre el práctico, sigue avanzando la materia. Ellos están trabajando y yo sigo dando contenido, sigo dando bibliografía y módulos que le van a sumar y servir para algunos avances del práctico.

Te hago una pregunta: Más allá de la evaluación final. Lo que será la evaluación continua, la del práctico, nos decís que son pocas. Sin embargo, de alguna manera, los contenidos ya fueron previamente evaluados y corregidos. Y ahí sos más rigurosa o lo seguís más de cerca?

Si, igual, por una cuestión de tiempos en general los trabajos prácticos tienen pocas correcciones. Incluso el primer trabajo práctico, por ejemplo, se lanza el primer día de clases



que es la presentación, y les digo, bueno, en la fotocopiadora hay un trabajo práctico ya para empezar.

Las correcciones ¿Cómo las haces? Son pocas, pero ¿Cómo? ¿Son colectivas, exponen todos....?

De todo un poco, hay un trabajo práctico que tiene autocorrección. Hay un trabajo práctico que es de análisis, que es el 2, es de análisis de muestras. Entonces, yo les doy muestras de tejidos, distintos ligamentos, composiciones, galgas, etc., cuestiones bien tecnológicas. Y ellos deben completar en una planilla que es igual para todos, un modelo, deben completar todas esas cuestiones. Y como son un promedio de 30 muestras, que a veces no a todos les toca exactamente las mismas, y después una búsqueda que hacen ellos de una 5 u 8 muestras, dependen la cantidad de alumnos. Pero se suman de 25 a 40 muestras para investigar, por alumno. Llevarme todo eso a mi casa a corregir uno por uno, estoy 15 días corrigiendo más o menos. Cuando eran menos lo hacía, pero ya cuando son 20 o más, ya no. Entonces hacemos una parte de la clase, corrección. Yo tomo un trabajo práctico, entonces vamos "bueno, a ver que pusieron". Lo que hago es acordarme el nombre de todos, el nombre de pila, y digo: "Juan que pusiste, galga, está bien Ana?, si, no, vos que pusiste lo mismo?, si está bien, no está bien...". Y después me llevo todo y lo vuelvo a visar en mi casa.

Y después hay otro trabajo práctico que es de fichas, que exponen y a los alumnos les digo que se pongan en el rol de ayudantes y les pido que pongan en niveles que notas le pondrían al que está desarrollando.

Si, evaluación cruzada, donde vos evaluás a otro.

Claro, yo evalúo desde mi lugar y ellos como ven.

Y en el caso de están dos correcciones: ¿Son de que tipo?

En general trato.... eso también depende de los grupos. El grupo del año pasado fue bastante complejo. Aparte porque después lo que estoy corrigiendo a un grupo te puede servir a vos porque quizás tenés la misma falla o la misma duda o al revés. Por ejemplo tienen que hacer planillas de stock y no vimos planillas de stock. Imagínense primero: planillas, stock, de qué?, de un botón, y como vienen? ya vimos que venían en tamaños, entonces: cómo puedo armar? No saben manejar Excel, casi nadie sabe manejar Excel. Bueno les digo, pónganse a manejar Excel ya. Porque si entras a trabajar en una fábrica, y si entras a trabajar en la parte de compras de avíos, hay un montón de diseñadores que entran para ocupar el cargo de



compradores de avíos. Compradores y contar, y esto y repartir a tal taller y tal otro... Bueno y cómo vas a llevar eso? En Corel? Bueno, los alumnos traen planillas hechas en Corel. No, Corel es para diseño. Qué hago? Los alumnos dicen: Decinos algo. Y yo tato que ellos hagan su camino, para después y corregirles. Y no darles todo y decirles así se hace, te doy un modelo, te lo dejo en la fotocopidora, te lo paso por mail. No, haber, pensemos. Y por ahí algún alumno sabe manejarlo y se le ocurrió, o porque trabaja en algo que sabe un poco más. Entonces lo trae y ven? Vengan miren como lo hizo.

Material con el que te van corrigiendo... ¿Mucho Gráfico? ¿Mixto?

Mixto, un poco de todo. Papel físico, en computadora. En la exposición, imágenes de los diseños, de las maquinarias.

¿Hay un recurso de imágenes que se usa?

Sí, mucho. También lo uso yo. Y mucho físico, traigo de todo, catálogos. Y les digo el primer día de clases: "a esta clase acuérdense de venir con un sweater". A veces me pasa a mí que vengo con un buzo.

Ese sweater va ser objeto de mirada, de observación.

Exacto, yo traigo los míos, pero también.... A veces surgen cosas que también yo desconozco. Ese es un arma de doble filo porque me expongo a "no, no sé".

Pero... ¿Te tenés una confianza para poder hacer ese planteo?

Si y aparte les digo "no lo sé" y no me molesta decirles que no lo sé.

No te pone en un lugar complejo como docente.

No, a veces trato de investigarlo. Yo sigo teniendo relación con la última fábrica. Entonces he ido alguna vez a preguntar alguna cuestión que me la había olvidado o no sabía.

Si te preguntáramos, por esto que tu formación pedagógica no es tal desde lo académico, sino que es una formación que has ido construyendo desde la práctica y desde tu propia formación como alumna. Te parece que esto que vos haces, esta mecánica con la que vos trabajas, es un tipo de enseñanza que se debería dar de esa manera, que se debería trabajar didácticamente de esa manera...

Hasta en la primaria.

¿En la primaria también?

Si.



Y en la facultad por lo pronto. Por lo menos en la nuestra. ¿Por qué te parece?

Si. Me pasa con mis hijos. Cuando aprenden el valor de los billetes en los libros. Digo... porque no juegan al supermercado? Les hacen llevar algo a cada uno y se ponen a jugar? Yo creo que puedo...

Darte un problema real, una situación, algo a resolver...

Exacto, salir, salir al parque y... Una vez tuve una clase acá afuera, éramos pocos. Dije hay que lindo día, si para estar afuera, vamos? Vamos! No sé si sirvió o no sirvió, pero... Creo que la educación en general tiene que salir un poco de acá, de los bancos y los pizarrones. Por más que yo los sigo usando, obviamente.

Y salir a un ámbito donde hay una realidad que te permita aporte.

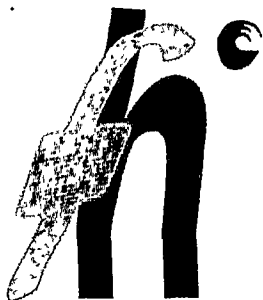
Exacto, hay una fabrica, que ya la fuimos cuatro veces, y que a veces a la que no voy más porque me da vergüenza. Porque en todas las fábricas nos abren las puertas, por suerte. Yo levanto el teléfono y "si, si vení, no hay problema" y nos dedican el tiempo. Excepto en Giardino que hago yo el recorrido, porque tengo la confianza, por más que ya hace deje de trabajar hace 9 años, pero hay una relación muy buena con mucha gente. En tejidos Raquel, que aparte son fabricas importantes, el dueño de la fabrica nos da una clase, porque me la a mi también. Varias veces me paso que me diga "justo estoy por limpiar una maquina", querés venir? y si buenísimo!, y de que querés hablar? Y quiero hablar de esto y esto... Y entre los dos en un momento en la fábrica terminamos hablando, con la maquina desarmada, una maquina de tejer industrial.

Y eso te parece un aporte...

Es un aporte que para mí no tiene precio.

Excede la explicación en el libro, o por lo menos la complementa, la supera.

Totalmente. Sí, porque para todo eso el alumno tendría que hacerse un curso de programación, que acá en Mar del Plata no está y en Buenos aires hay solo de "Stoll" y no de "Shima", una marca muy importante japonesa. Y debería hacer el curso de programador, y ahí por lo menso se llevo, vio pudo sacar fotos, pudo filmar. Porque estas dos fábricas son fábricas sumamente abiertas a este tipo de cuestiones, con máquinas modernas y con máquinas antiguas. Vemos todas, desde la máquina más antigua a la más moderna, que sale la prenda, todo el sweater, listo y lo tocan y lo miran. "Vengan, métanse debajo de la maquina".



He tenido grupos que son mas “uh, si qué bueno” y otros que son mas de mirar de lejos. Yo digo “de lejos no sirve”. Y ahí me enojo. O me enojo si llegan tarde. A veces les digo: “perdonen que les hable como una madre”, les digo: “yo concreto una visita y ud. no pueden llegar tarde, la próxima te cierro la puerta y no entras, o si van a llegar tarde no vayan”. Es una cuestión de respeto, se trata de eso.

Vamos a ir cerrando.

Que hablo mucho...

Para nosotras fantástico.

De lo tímida que era, bueno eso me lo dio trabajar en fábrica. Yo no hablaba nada, era re tímida. Porque tuve que enfrentarme a situaciones re complicadas, hasta despedir personas. Hay que cambiar.

Dos cosas muy cortitas. ¿Por qué crees que los alumnos recordaron y disfrutaron este práctico?

Una, porque creo que es más importante de lo que parece, hacer el práctico. Creo que podría responder a la materia más importante de una carrera, del último año, de la mejor materia, del no sé... Creo que es más importante de lo que parece.

Tres palabras decinos de tu práctico. Nada más.

Realidad, Libertad y Compromiso.

Porque tenés que estar ahí adentro, muy metido y muy vinculando todo el tiempo y pensando. Porque eso también es... es algo que me han dicho, “claro tenés que estar pensando porque si cambias acá se te cambia allá”, que es lo que pasa cuando uno fabrica.



ANEXO VI. Guía de Trabajo Práctico.

A continuación se anexa la Guía del Trabajo Práctico de la asignatura Tecnología 2 del taller vertical de Tecnología Textil de la carrera de DI, seleccionado por los alumnos según el instrumento encuesta estudiantil. Este material fue suministrado por la docente responsable.

Diseño Industrial / Taller Vertical de Tecnología Textil Tecnología Textil II

Equipo docente del nivel: D.I. Mariana Feola año: 2013

Alumno: *nota:*

TP|6

UNIDAD Nº4 GESTIÓN DE LA PRODUCCION

Objetivo operacional

- Reconocer, identificar y coordinar cada una de las instancias en la transferencia del diseño del producto al diseño de la producción.
- Introducirse en la problemática del estudio de campo.
- Optimizar y potenciar los recursos tecnológicos disponibles de cara a la infraestructura empresarial propuesta; compatibilizando con los modos productivos de la región.
- Desarrollar la capacidad de aplicación precisa de metodologías y procesos productivos.
- Internalizar la variable de factibilidad productiva del proyecto tecnológico propuesto.
- Abordar la variable de costos de producción.

Contenidos a incorporar

- 4.1 PROYECTO TECNOLÓGICO ESTRATÉGICO
- 4.2 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN
- 4.3 PROCESOS PRODUCTIVOS
- 4.4 SUPERVISOR DE LA PRODUCCIÓN
- 4.5 CONTROL DE CALIDAD
- 5.1 ETIQUETADO
- 5.2 AVÍOS E INSUMOS

Desarrollo Condición grupal

Gestión de metaproyecto

Proyectar una unidad productiva de carácter local/regional.

1 Factores técnico-tecnológicos:

- Recursos tecnológicos - Capacidad instalada
- Organigrama de la planta/taller. Sectorización
- Organización y Planificación de la producción. Producción mensual %
- Recursos humanos. Designación. Carga horaria
- Principales. proveedores de materias primas, avíos e insumos
- Desarrollar un modelo de Planilla Control de Stock de Avíos y de Hilados
- Desarrollar un modelo de Orden de Producción

2 Factores vinculados al Producto:

- Denominación de Marca

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.
Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. 141



- Imagen
 - Producto
 - Soportes gráficos – Packaging
- 3 Factores económicos:**
- Mercado - Posicionamiento (Perfil del cliente)
 - Comercialización. Sistema de Distribución y Ventas
- 4 Factores vinculados a:** Planeamiento de Colección/Fichas Técnicas/Costeo
- Análisis de tendencia de consumo local
 - Diseño de micro colección invierno 2014 (Cantidad: 6 diseños)
 - Desarrollo de un modelo de Ficha de Muestrario
 - Desarrollo de Fichas Técnicas (1 por cada diseño/modelo)
 - Incluir Ficha o Planilla de Costos del diseño seleccionado para muestra. Costeo de la propuesta seleccionada

Tiempos de ejecución: 6 clases

25/09 Corrección etapa 1

02/10 Corrección etapa 2 y 3

09/10 Corrección etapa 3 y 4

16/10 Corrección etapa 4

Fecha de entrega: 23/10

Componentes de entrega

- Comunicación gráfica. Soporte papel formato A4
- Comunicación multimedia
- Soportes gráficos a elección
- Resolución de una Muestra
- Exposición oral grupal 20´

Aspectos de evaluación

- Enfoque, análisis, contenido, profundidad y coherencia del metaproyecto.
- Resolución lógica y aplicación adecuada de recursos técnico-productivos.
- Desarrollo adecuado de las metodologías y procesos productivos de cada una de las propuestas de diseño.
- Capacidad de abordar eficazmente la factibilidad material y productiva.
- Capacidad para el logro de precisión constructiva.
- Costeos comprobables.
- Calidad de comunicación en el análisis y la propuesta.
- Capacidad de generar lenguaje personal dentro de un marco grupal.
- Uso de lenguaje técnico pertinente (escrito y oral)
- Cumplimiento de las fechas y modalidades de corrección y entrega.
- Se ajusta al tiempo de exposición.

Material proporcionado por la cátedra

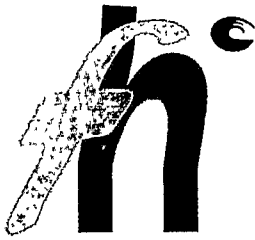
Módulos:

- Planeamiento de una colección. Planificación y Organización de la Producción.
- Supervisor de la Producción. Control de Calidad. Etiquetado. Avíos e Insumos.

Bibliografía de Referencia:

- Ergonomía en el Diseño y la Producción Industrial, Roque Rivas – Argentina (2007)
- Higiene y seguridad en el Trabajo, Normas Geberales. Versión 1.6 (2008)

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.
Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.



- Introducció al Patronatge, Xavier Vilá Alfonso – Barcelona (2008) Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica en Teixits de Punt de Cant de Mar
- Knitting Technology, David Spencer - UK (2001)
- Maglieria Capi base, Silvia Giusti – Italia
- La Ventaja Competitiva y las Normas ISO 9000, Lic Ana Vázquez
- Normas IRAM 75300-1 Talles para la confección. Términos, definiciones y procedimiento para la Medición del Cuerpo – Argentina (2007)
- Tecnología de la producción de Tejidos de Punto, Galanina-Projorenko – Cuba (1984)

Estudio de casos:

- Visita a la empresa textil **Alpine Skate**. J.B.Justo 990 MdP.
- Visita a la empresa textil **Raffaelli Giardino**. J.B.Justo 860 MdP.

Anexo

- Videos e Imágenes de Cátedra
- Catálogos con muestras físicas de etiquetas, avíos e insumos
- Artículos y notas periodísticas
- Folletería de EMITEX, SIMATEX, CONFEMAX, CEMCA, EXPOCAIPIC
- Webs:

INTI, Instituto Nacional de Tecnología Industrial www.inti.gob.ar

CTS, Centro Textil Sustentable www.ctextilsustentable.org.ar

Máquinas Circulares Mayer www.mayercie.de

Máquinas Rectilíneas Stoll www.stoll.de

SPIN EXPO, www.spinexpo.com

KNNITING INDUSTRY, www.knittingindustry.com

STYLESIGHT, www.stylesight.com

AUSTRALIAN WOOL INNOVATION, www.wool.com

TEXTILE TECHNOLOGIST, www.textiletechnologist.blogspot.com.ar

WORTH GLOBAL STYLE NETWORK, www.wgsn.com

PORTAL DE LA INDUSTRIA, www.portaldelaindustria.com.ar

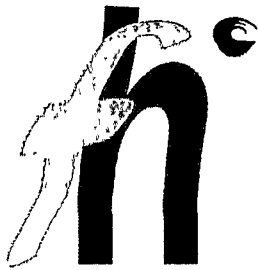
PORTAL DE LA INDUSTRIA TEXTIL, www.laindustriatextil.com.ar

CAMARA TEXTIL MdP, www.camaratextil.com.ar

CAS, Cámara Argentina del Sweater, www.camaradelsweater.org.ar

ACIA, Asociación de Confeccionistas de Indumentaria y afines de MdP, www.aciamdp.com.ar

ASOCIACIÓN DE CONFECCIONISTAS DE PERGAMINO, www.confeccionistas.com.ar



ANEXO VII. Análisis descriptivo de la Guía de Trabajo Práctico.

Según la metodología planteada, luego de la identificación del TP ejemplo de buena enseñanza surgido de la encuesta estudiantil, contactamos a la docente responsable para solicitarle la Guía del TP seleccionado (se anexa en el *Anexo VI*) y poder analizarla previa a la cita para la realización de la entrevista.

Tal como mencionamos, el Práctico seleccionado pertenece a la asignatura Tecnología 2 del taller vertical de Tecnología Textil, y el área Tecnológico Productiva del Ciclo de Desarrollo de la carrera de DI de la FAUD. Se trata de una asignatura que tiene una frecuencia semanal, con clases teórico prácticas de 4hs.

En este caso se trabaja con el TP desarrollado durante el ciclo lectivo 2013. A continuación se presenta, en el Gráfico 48, una previsualización del documento.

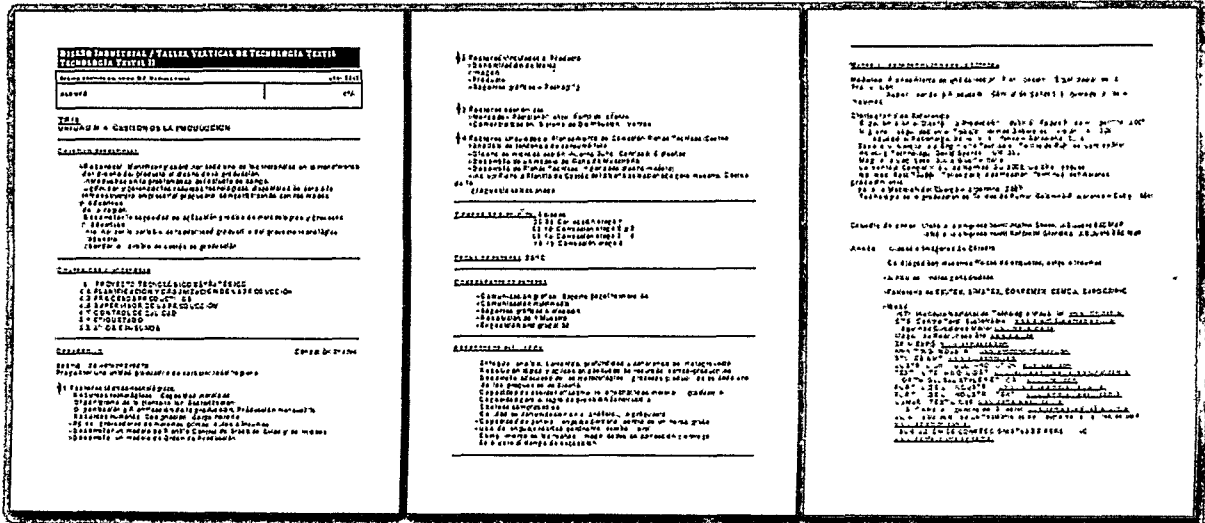


Gráfico 48.

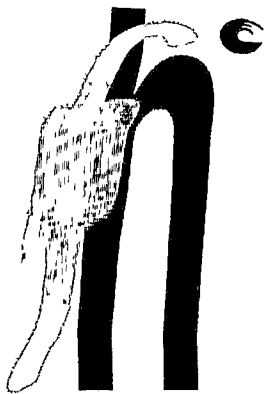
Previsualización de Guía de TP suministrada por la docente responsable.

El TP se presenta como “nro 6” y está vinculado a la “unidad 4. Gestión de la Producción”, y al interior del mismo plantea un propósito de “Gestión de metaproyecto”. Se presenta como un trabajo con una dinámica de grupo definida como “condición grupal”.

Se trata de una Guía que consta de 3 páginas y está estructurada de acuerdo a los siguientes ítems: 1- “Objetivos”, 2- “Contenidos”, 3- “Desarrollo” (actividad propuesta), 4-

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.

Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. 144

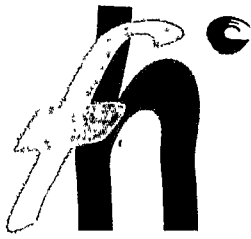


“Tiempos de ejecución”, 5- “Componentes de entrega”, 6- “Aspectos de evaluación” y 7- “Material proporcionado por la cátedra”.

En cuanto a los objetivos planteados como “objetivo operacional”, la docente a partir de su guía plantea los siguientes propósitos de formación: “Reconocer, identificar y coordinar cada una de las instancias en la transferencia del diseño del producto al diseño de la producción”; “Introducirse en la problemática del estudio de campo”; “Optimizar y potenciar los recursos tecnológicos disponibles de cara a la infraestructura empresarial propuesta; compatibilizando con los modos productivos de la región”; “Internalizar la variable de factibilidad productiva del proyecto tecnológico propuesto”; “Abordar la variable de costos de producción”; “Desarrollar la capacidad de aplicación precisa de metodologías y procesos productivos”.

La guía presenta un apartado donde se listan los contenidos trabajados: “Proyecto Tecnológico Estratégico, Planificación y Organización de La Producción, Procesos Productivos, Supervisor de la Producción, Control De Calidad, Etiquetado, Avíos E Insumos”. La enunciación de estos contenidos surge de los Presentados en el Plan de Trabajo Docente (ver *Anexo VIII*). Sin embargo si bien se enumeran sin ser categorizados, salta a la vista la variada profundidad de los mismos. En función del programa, podemos concluir que desde este TP se abordan los contenidos de la unidad “Gestión de la Producción” a partir del recorrido realizado a lo largo del año.

El tercer punto denominado “Desarrollo” enuncia la consigna principal y establece una serie de consideraciones para poder desarrollarla. Bajo la pauta “Proyectar una unidad productiva de carácter local/regional” se listan los diferentes factores que definen esta complejo abordaje: “técnico - tecnológicos”, “vinculados al producto”, “económicos” y “vinculados al planeamiento de la colección”. A continuación se detallan los elementos que involucran los diferentes factores. Los factores técnico-tecnológicos: se relacionan con la definición de “recursos tecnológicos” o “capacidad instalada”, del “organigrama de la planta/taller” o “sectorización”, de la “organización y planificación de la producción”, de los “recursos humanos” (“designación” y “carga horaria”), de los “principales proveedores” (“de materias primas, avíos e insumos”) a partir del desarrollo de un “modelo de planilla control de stock de avíos y de hilados” y de un “modelo de orden de producción”. Los “factores

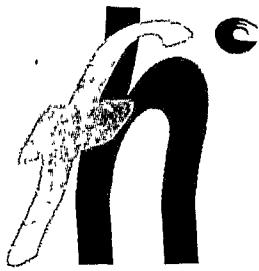


vinculados al producto” implican la “denominación de marca”, desarrollo de “imagen” y “producto”, y de “soportes gráficos” y “packaging”. Los “factores económicos” requieren definiciones sobre el “mercado”, el “posicionamiento” a partir del “perfil del cliente” y la “comercialización” a partir de la determinación del “sistema de distribución y ventas”. Por último, los “factores vinculados al planeamiento de colección”, requieren del “análisis de tendencia de consumo local”, del diseño de colección, en este caso una micro colección de invierno de 6 (seis) diseños, para ello se debe a su vez, desarrollar un modelo de ficha de muestrario” y “fichas técnicas” para cada diseño/modelo, incluyendo fichas o planillas de costos del diseño seleccionado para muestra. Resulta de interés la enunciación del título “Gestión de Metaproyecto”, ya que a partir del proyecto, en este caso de una microcolección, se aborda el proyecto de la unidad productiva que permite alojar ese proyecto, en definitiva un proyecto del proyecto que le da origen al concepto.

En relación a la temporalidad, manifestada como “tiempos de ejecución” indica una duración de “6 clases” y consta con un cronograma con las correcciones pautadas con fecha organizadas en etapas de acuerdo a las actividades propuestas, constando de modo explícito la “fecha de entrega”.

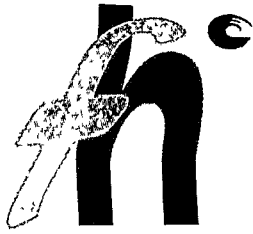
En relación al ítem “componentes de entrega”, pautado en la guía, se hace hincapié en la comunicación gráfica pautando una parte de la entrega (“soporte papel formato A4”) y dando libertad de “soportes gráficos” complementarios, haciendo mención de una “comunicación multimedia”. A su vez se referencia a la “resolución de una muestra”, con la intención de desarrollar un prototipo y una “exposición oral grupal” de veinte (20) minutos. En definitiva el trabajo planteado utiliza múltiples lenguajes, como es el caso de lenguaje escrito, oral, y visual.

La categoría “aspectos de evaluación” hace referencia, en primer medida, a una perspectiva general como lo es el “enfoque, análisis, contenido, profundidad y coherencia del metaproyecto”. Luego discrimina la “resolución lógica y aplicación adecuada de recursos técnico-productivos”, el “desarrollo adecuado de las metodologías y procesos productivos de cada una de las propuestas de diseño”, la “capacidad de abordar eficazmente la factibilidad material y productiva” y la “capacidad para el logro de precisión constructiva” con “costeos comprobables”. La comunicación de los propuestas y de la implementación del metaproyecto



involucra varios aspectos como la “calidad de comunicación en el análisis y la propuesta”, involucrando el “uso de lenguaje técnico pertinente”, considerando la “capacidad de generar lenguaje personal dentro de un marco grupal” y el ajuste al “tiempo de exposición”. Se pondera a su vez el “cumplimiento de las fechas y modalidades de corrección y entrega” de acuerdo a la metodología de avance del proyecto planteado por la docente.

Vinculado al “material proporcionado por la cátedra”, que manifiesta las fuentes y recursos para el desarrollo de la práctica, la guía especifica la disponibilidad de una gran cantidad de recursos: “módulos”, “bibliografía de referencia”, “estudios de casos” realizados por los alumnos a partir de las visitas realizadas, y un “Anexo” con material extra como “videos”, “catálogos”, “artículos y notas periodísticas”, “folletería” y “páginas web” con sus hipervínculos.



ANEXO VIII. Plan de Trabajo Docente de la asignatura seleccionada.

A continuación se anexa el Plan de Trabajo Docente de la asignatura Tecnología 2 del taller vertical de Tecnología Textil de la carrera de Diseño Industrial, seleccionada por los estudiantes a partir del instrumento encuesta estudiantil. Este material fue suministrado por la Secretaría Académica de la FAUD, UNMDP.

TECNOLOGIA 2 – TEXTIL

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

OBJETIVOS GENERALES

- Desarrollar en el alumno la formación metodológica específica que le posibiliten el ejercicio profesional con un pensamiento crítico, creador y autónomo para la resolución de problemáticas complejas.
- Capacitar al alumno en el ejercicio de proyectar planificaciones, procesos productivos y productos textiles desde su materialidad, producción y alcances tecnológicos; brindándole una mínima experiencia integral y directa con su futuro campo profesional.

OBJETIVOS DIRECCIONALES

- Interiorizar al alumno en la investigación y el análisis de la industria textil local, nacional e internacional conjuntamente con sus problemáticas; situándose así, dentro de las realidades productivas del sector.
- Abordar los diferentes procesos que conllevan a la fabricación de telas y prendas de punto.
- Conocer el funcionamiento de toda la maquinaria industrial textil necesaria para la fabricación de productos textiles de punto, así como también las claves para un planeamiento productivo estratégico, nuevas metodologías y procesos productivos en sus fases generales y específicas.
- Adquirir los conocimientos básicos para la construcción de patrones generales utilizados en la industria del tejido de punto.
- Reconocer las características generales de los insumos y avíos que se utilizan en la industria textil; así como también sus proveedores.
- Conocer las competencias técnicas y vinculares de un supervisor de planta; para crear un sistema de gestión y control de la producción eficaz.
- Concientizar al alumno de la importancia de los aspectos concernientes al estudio de la seguridad, higiene y saneamiento ambiental a considerar en una planta fabril textil.

b.- PROGRAMA ANALÍTICO

Unidad 1 Posicionamiento de la Industria Textil

El papel del diseñador en el campo textil local-nacional. Industrias Textiles Locales e Internacionales.

Tecnologías disponibles en la ciudad. Mercados extranjeros. Políticas Industriales. Problemáticas.

Unidad 2 Introducción a los conocimientos básicos textiles

2.1 INTRODUCCIÓN A LAS FIBRAS TEXTILES. Clasificación y Propiedades.

Instrucciones de conservación.

TEJIDO DE PUNTO. Género de punto por trama y por urdimbre. Construcción.

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.

Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.



MÁQUINAS DE TEJIDO DE PUNTO. Clasificación de máquinas y equipos de género de punto por trama y por urdimbre. Máquinas Rectilíneas. Máquinas Circulares. Puesta en marcha de una máquina de tejido. Requerimientos de limpieza.

PUNTOS BÁSICOS. Definición de galga. Estructura y Construcción de ligamentos simples y estructurados en máquinas rectilíneas y circulares. Defectos en los tejidos. Requerimientos de limpieza, lavado y secado de géneros de punto.

2.5 MAQUINARIA DE LA INDUSTRIA TEXTIL. Principales máquinas y equipos del taller de confección y terminación empleados en los procesos productivos de prendas de punto por trama. Ubicación. Operaciones y Funciones.

Unidad 3 Moldería Industrial

3.1 INTRODUCCIÓN A LA MOLDERÍA. Sistemas de fabricación y producción de prendas tejidas en punto. Conceptos básicos de la moldería industrial. Medidas base referenciales.

3.2 LEY DE TALLES.

Unidad 4 Gestión de la Producción

4.1 PLANEAMIENTO DE UNA COLECCIÓN. El equipo productivo. Políticas de dirección.

La creación de un producto. La creación del muestrario. Fichas de Muestrario y Técnicas.

Plan de negocios de una Industria Textil. Calendarios Productivos. Cálculo de Costos.

Tiempos generales de fabricación.

4.2 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN. Sistemas de Producción.

Control de la Producción, Productividad en la Ind. Enfoques de la macro y micro producción.

4.3 PROCESOS PRODUCTIVOS. Fases y Seguimiento de producción de distintas prendas/productos correspondientes al tejido por pieza y al tejido de paño/prenda.

4.4 SUPERVISOR DE LA PRODUCCIÓN. Competencias Técnicas y Vinculares del Supervisor
Funciones. Liderazgo.

4.5 CONTROL DE CALIDAD. Definición. Variables de Calidad. Normas ISO 9000 / 9001 / 9002

Unidad 5 Seguridad, Higiene y Saneamiento Ambiental

Seguridad e Higiene laboral. Calidad de vida del Trabajo. Condiciones del puesto de trabajo. Factores de Riesgo. Diseño de los puestos de Trabajo. Prevención de Lesiones. Medio Ambiente Textil.

Unidad 6 Etiquetado, Avíos e Insumos

6.1 ETIQUETADO. Definición de etiqueta. Las etiquetas y su importancia. Implicancias legales. Tipos. Materialidades. Reglamento técnico de Etiquetado de productos textiles. Eco-etiquetas. Etiqueta Social.

6.2 AVIOS E INSUMOS. Avíos e Insumos generales utilizados en la Industria Textil. Catálogos de cierres, botones y demás avíos. Proveedores locales y nacionales.

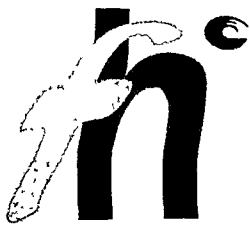
c.- TRABAJOS PRÁCTICOS

Trabajo Práctico N°1 – Posicionamiento de la Industria Textil

¿Por qué cree que las empresas nacionales y sus titulares están en desventaja respecto a las de otros países?

¿Cuál cree que puede llegar a ser su papel como diseñador/a en la Industria Textil?

Analizando los textos propuestos por la Cátedra, resaltar 5 palabras claves desarrollando una conclusión del debate realizado en el taller, en no más de 15 líneas.



Realizar una búsqueda de material periodístico relacionado a las temáticas tratadas en el debate y efectuar una síntesis del mismo.

Condición: Individual - Presentación: Soporte papel

Trabajo práctico N°2 – Introducción a los Conocimientos Básicos Textiles **Estructura y Construcción de Ligamentos básicos y estructurados en Máquinas rectilíneas y circulares**

A partir de las muestras (GG gruesas) dadas por la Cátedra, identificar:

- a- Composición (sin proceso de combustión)
- b- Tipo/s de punto/s
- c- Galga/s
- d- Posibles fallas/defectos
- e- Indicar todas las características generales de la muestra
- f- Posibles máquina/s utilizada/s
- g- Temporada a la que puede pertenecer el tejido

2- A partir de las muestras (GG finas) proporcionadas por la Cátedra, identificar:

- a- Composición (sin proceso de combustión)
- b- Tipo/s de punto/s
- c- Posibles fallas/defectos
- d- Indicar todas las características generales de la muestra
- e- Posibles máquina/s utilizada/s
- f- Temporada a la que puede pertenecer el tejido

Condición: Grupal (máximo 3 alumnos)

Presentación: Carpeta anillada en soporte papel según modelo de ficha.

Parte B-

Realice una búsqueda de telas/paños en el mercado local, y seleccione 6 muestras para su Identificación (Análisis de ítems idem punto 1- parte A).

Seleccione dos prendas personales tejidas en punto (1 sweater y 1 remera) para su análisis:

- a- Composición
- b- Puntos (delantera-espalda, mangas, puños, bajos, accesorios)
- c- Galga

*Exponer en Modelo de "Ficha Técnica"

*Incluir imágenes detalladas de cada prenda.

Condición: Individual

Presentación: Soporte papel

Parte C-

Desarrolle un diseño constructivo de punto en 1 muestra tejida de 20x20cm utilizando la máquina de tejer disponible en el taller productivo.

Condición: Grupal

Presentación: A elección

Trabajo Práctico N°3 – Desarrollo de Fichas Técnicas

Seleccionar una Empresa Textil local que desarrolle productos de indumentaria; realizar una sinopsis de la misma y elegir un producto que posea algún tipo de acabado ó cosmética.

Seleccionar una Empresa Textil de la ciudad (realizando una sinopsis de la misma) que desarrolle sweaters, eligiendo el producto/modelo que más la represente en la colección.

*Los productos elegidos deberán contar con avíos (cierres, botones, etc.).

*Incluir imágenes (totales y detalladas) de cada prenda.

En función de dicha selección, realizar:

Un modelo de Ficha Técnica de Muestrario

Influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas aportantes.

Estudio interpretativo en la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.



Un modelo de Ficha de Producto Final
Condición: Individual - Presentación: Soporte papel

Modelo de Esquicio – Gestión de la producción Procesos Productivos

De acuerdo a las prendas pedidas con anterioridad a los alumnos; con el fin de trabajar en el taller realizar su ingeniería en reversa; es decir, indicar las fases productivas que intervinieron en su fabricación.

Condición: Grupal - Exposición Oral

Trabajo Práctico N°4 – Gestión de la Producción Plan de Negocios de una Empresa Textil

Constituir una empresa textil de carácter local; especificando:

Desarrollo de la Empresa:

- Denominación
- Ubicación
- Imagen. Perfil del cliente. Producto. Mercado
- Sistema de comercialización. Estrategia genérica.

Objetivos organizacionales:

- Recursos Tecnológicos - Capacidad instalada
- Producción y planificación de Planta (planos)
- Producción mensual %
- Esquema proyectual de la producción estipulada
- Recursos humanos
- Principales proveedores

Planeamiento de Colección:

- Diseño de Colección invierno 2011 (cantidad: 6 diseños)
- Desarrollo de un modelo de Ficha de muestrario
- Desarrollo de Fichas Técnicas por cada diseño
- Incluir ficha o planilla de costos por cada uno de los diseños de la colección
- Realizar un modelo de Ficha de Orden de Producción/Hoja de ruta
- *Realizar prototipo de 2 los diseños de la colección planteada.

Condición: Grupal (máximo 4 alumnos)

Presentación: Soporte papel formato A4 + Síntesis de TP en producción digital
Exposición Oral

Trabajo Práctico N°5 – Gestión de la Producción Competencias técnicas y Vinculares del Supervisor

Definir las funciones de un Supervisor

A través de las visitas realizadas a la fábricas: Swepper y Alpine Skate, efectuar una investigación de campo vinculando los aspectos concernientes a la función del supervisor (capacidad actual + metodologías propuestas por el alumno en su posición virtual de supervisor dentro de la planta) y los aspectos netamente relacionados a la seguridad e higiene de la empresa; como por ejemplo: cumplimiento de normativas, recursos, condiciones de puestos de trabajo, etc.

*Plantear la resolución del punto 2 de forma analítica (esquemas, diagramas, cuadros, fotografías)

Condición: Individual - Presentación: Soporte papel A4

Trabajo Práctico N°6 – Etiquetado

Investigar cuales son las empresas de Etiquetas más reconocidas del país.

Indicar tipos y materialidades de etiquetas, volúmenes mínimos de pedido y costos aproximados.

Indicar gráficamente las ubicaciones más frecuentes de los distintos tipos de etiquetas (cuello-



Marca, composición, grifa y cartón colgante) en los siguientes productos tejidos en punto:

-buzos – sweaters – mallas – remeras – ropa interior femenina y masculina

Realizar una búsqueda de 3 etiquetas de composición, describiendo genéricamente su información, modo de fabricación (materialidad) y colocación en prendas (especificar máquina y etapa del circuito productivo)

Condición: Grupal (máximo 3 alumnos) - Presentación: Soporte papel A4

d. BIBLIOGRAFÍA

*ERGONOMÍA EN EL DISEÑO Y LA PRODUCCIÓN INDUSTRIAL, Roque. R. Rivas (2007)

*EXTINTORES PORTÁTILES, Compilado por Ing. Néstor Botta (2001)

*HIGIENE Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO. Normas Generales. Versión 1.6 (2008)

*INTRODUCCIÓN AL TEJIDO DE PUNTO, Prof. Manuel Masriera. Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica en Teixits de Punt – Barcelona- (2008)

*INTRODUCCION A LOS TEXTILES, Hollen y Saddler

*INTRODUCCIÓ AL PATRONATGE, Xavier Vilà Alfonso Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica en Teixits de Punt – Barcelona- (2008)

*INTERNATIONAL TEXTILE BULLETIN, No tejidos. Años:1993 a 1998

*KNITTING TECHNOLOGY, David J. Spencer

*KNITWEAR IN FASHION, Sandy Black

*LA VENTAJA COMPETITIVA Y LAS NORMAS ISO 9000, Lic. Ana M. Vázquez

*LOS GÉNEROS TEXTILES Y SU SELECCIÓN,

*MAGLIERIA CAPI BASE, Silvia Giusti

*MANUAL DE PROGRAMACIÓN DE MÁQUINAS TEXTILES STOLL (Alemania)

*PROTECCIÓN DE EDIFICIOS CONTRA INCENDIOS, Néstor Quadri

*TECNICAS MODERNAS PARA EL PLANEAMIENTO Y CONTROL DE PRODUCCIÓN, P. Maronna

*TECNOLOGÍA DELS TEIXITS EN PEÇA CIRCULARS DE GRAN DIÀMETRE, Prof. Masriera Briera Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica en Teixits de Punt de Canet de Mar – Barcelona- (2008)

*TEXTILES TÉCNICOS. ESTRUCTURAS Y ACABADOS, J. Detreil

Revistas:

APYME – Argentina

BASE TEXTIL – Argentina

CADENA DEL CUERO - Argentina

COSTURA 3 - España

GALAXIA - Argentina

INFORME TEXTIL INDUMENTARIA - Argentina

MAPFRE – SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE - España

MUNDO TEXTIL - Argentina

PUNTO, TÉCNICA Y MODA - Alemania / España

SERMA, Revista comercial y técnica para la ind. del Calzado - Arg

TEXTILES PANAMERICANOS - Argentina

Catálogos Técnicos: Máquinas Stoll* / Shima Seiki* / Steiger *renovación anual

Otras fuentes bibliográficas

AITEX. Instituto Tecnológico Textil. España.

CEMCA. Exposiciones anuales de la Moda y Manufacturas del Cuero.

INTI, Instituto Nacional de Tecnología Industrial



e. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

TALLER VERTICAL DE TECNOLOGIA TEXTIL – Tecnología Textil I, II, III

Se trata de una materia de dictado anual, se encuadra dentro de las que la FAUD llama régimen de aprobación por examen final.

Para la acreditación de cursada aprobada se requiere que el alumno cumpla con los objetivos propuestos para cada nivel, mediante el trabajo en taller, la realización de trabajos prácticos y la aprobación de parciales.

La aprobación de la materia se alcanza a partir de:

La asistencia

El logro de objetivos a partir de la aprobación de los trabajos prácticos, parciales y/o recuperatorios.

ASISTENCIA

Se realiza un registro diario, llevado por el docente, al comienzo o al final de las actividades; debiendo el alumno concurrir puntualmente y permanecer la totalidad del horario. Miércoles de 14:30 a 18 hs

La asistencia debe cumplimentar un mínimo del 75% del total de los días lectivos. No existe el régimen de reincorporación. No pueden ser mas de 4 (cuatro) inasistencias consecutivas (con la quinta se pierde la condición de alumno regular), perder la condición de alumno regular implica cursarla nuevamente. Este taller responde a la aprobación de la materia por examen libre.

En caso de no poder asistir a las entregas, el alumno deberá hacer llegar los trabajos realizados, pues la ausencia no invalida la obligatoriedad de la presentación.

LOGRO DE OBJETIVOS

El logro de objetivos se verifica en el desarrollo de la actividad teórico-práctica propuesta, a través de trabajos individuales o grupales que establece cada nivel.

El alumno debe presentar el 100% de los trabajos prácticos, aprobar los parciales y/o recuperatorios.

EVALUACION

El alumno, para conservar su condición de regular, debe realizar el 100% de las series de trabajos prácticos y la aprobación de 2 (dos) parciales, las que serán entregados en la fecha y hora asignada para cada caso. Estas se entregan en fechas predeterminadas en el Calendario Académico fijado por las autoridades de la FAUD.

La calificación final surge de la evaluación que la materia hace del alumno mediante el uso de los siguientes instrumentos evaluativos: dedicación + actitud + evolución + rendimiento, trabajos prácticos, trabajos integradores, exámenes parciales y/o recuperatorios.

Para obtener la aprobación de la materia la nota final debe ser igual o superior a 4 (cuatro).

VALIDEZ DE LA CURSADA

La cursada aprobada tiene una validez de 3 (tres) años.

ACLARACIONES REGLAMENTARIAS

Según lo estipulado en el régimen disciplinario estudiantil de la FAUD, en sus art. 5 y 6, serán sancionados con penas de 30 días de suspensión hasta la expulsión – según gravedad de la falta – y con la pérdida de la condición de alumno regular en la materia, aquel alumno que falsee documentación o instrumentos correspondientes a la cursada, incurran en deshonestidad intelectual o sean sustituidos en la ejecución de elementos presentados con cualquier fin.

Este trabajo se propone indagar y reflexionar acerca de la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en otras disciplinas, cuyo campo de estudio específico no es el diseño. Nuestro objetivo es explorar, en el marco de una experiencia didáctica que se desenvuelve por fuera de la dinámica de las asignaturas con eje en la proyectualidad, los diferentes planos en los que se despliega el pensamiento proyectual, observando cómo sus modos de razonamiento y características definitorias son puestos en juego como recursos didácticos de buena enseñanza.

Anclado en la Carrera de Diseño Industrial perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, FAUD, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMdP, este estudio toma como unidad de análisis un Trabajo Práctico seleccionado por estudiantes avanzados de la carrera a través de una encuesta de sondeo. Nos focalizamos en explorar la metodología didáctica propuesta, a través de la indagación y el reconocimiento de rasgos distintivos del modo de pensamiento proyectual. Ese es el punto de partida para comenzar las observaciones en la cátedra de pertenencia a través de la Guía de Trabajo Práctico, y cruzarlas con una entrevista al docente responsable desde una perspectiva narrativa.

Si bien abordamos el estudio de un caso, nos proponemos la eventual construcción de categorías de análisis que aporten a un conocimiento didáctico que consideramos de interés desde dos aspectos. Por un lado, creemos que este ejercicio tiene la capacidad de promover la reflexión crítica en los docentes, especialmente en aquellos ubicados por fuera del tronco de las asignaturas proyectuales; por otro lado, esperamos visibilizar prácticas que favorecen la construcción del conocimiento disciplinar, pero que se validan desde otras áreas, consideradas como concurrentes o aportantes a la proyectualidad.

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata



Facultad de
Humanidades



Facultad de
Arquitectura,
Urbanismo y
Diseño



Universidad
Nacional de
Mar del Plata