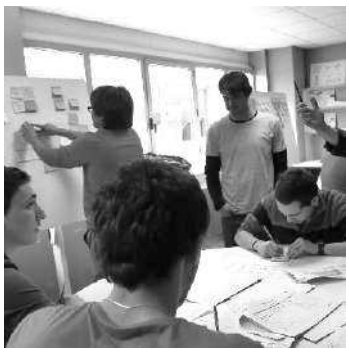
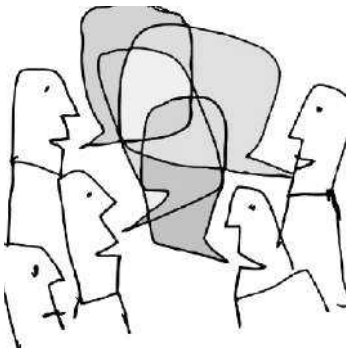
¿Taller proyectual en crisis?

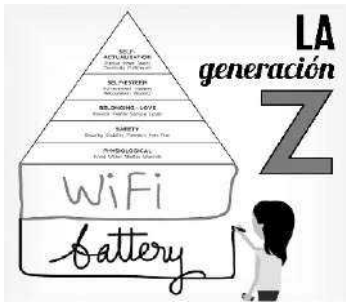
Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales










Directora: Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros

D.I. Daniel Arango | D.I. Cecilia Bastida | Esp. D.I. Rodríguez Gabriela Rodríguez Ciuró

Proyecto Final Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades - UNMdP



¿Taller proyectual en crisis?

Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales

Directora: Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros

D.I. Daniel Arango | D.I. Cecilia Bastida | Esp. D.I. Rodríguez Gabriela Rodríguez Ciuró

mayo 2017

Agradecimientos

A nuestra directora Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros por su apoyo y contribución a nuestra formación.

A los estudiantes, que gracias a ellos pensamos y repensamos nuestro rol a diario.

A nuestros compañeros de equipo del Taller Vertical de Lenguaje Proyectual II a IV.

A docentes, colegas y amigos de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMP.

A nuestras familias, nuestra leitmotive.

“Cada uno de nosotros vive hoy, de manera intermitente aunque muy a menudo simultánea, en dos universos: online y offline. Al segundo de los dos se lo denomina con frecuencia ´el mundo real´, aunque la cuestión de si esa etiqueta le queda mejor que al primero se vuelve más cuestionable día a día. Los dos universos difieren nítidamente, por las cosmovisiones que inspiran, las capacidades que requieren y los códigos de comportamiento que amalgaman y promueven. Sus diferencias pueden ser, y de hecho lo son, negociadas: pero difícilmente conciliadas. Queda en cada persona inmersa en esos dos universos (…) resolver los choques entre ellos y trazar los límites de aplicabilidad de cada uno de los diferentes códigos (…). Pero la experiencia derivada de un universo no puede sino afectar el modo en que vemos el otro, lo evaluamos y lo transitamos; tiende a haber allí un tráfico fronterizo constante (…) entre los dos universos.

Sygmunt Bauman
Dilemas del vecino contemporáneo | 2015

Sumario 4

INTRODUCCIÓN 7

Problemas y temas de estudio 7
Preguntas e hipótesis de trabajo 9
Definición de las preguntas 9
Hipótesis 9
Objetivos de la Investigación 10
Generales 10
Específicos 10
Decisiones Metodológicas y técnicas utilizadas 11
Estructura organizativa de la tesis 12

PARTE 1. LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN ÁREAS PROYECTUALES

Capítulo 1. El habitar del conocimiento 17

El taller 18
Las prácticas docentes 20
El perfil del estudiante 23
Los entornos real y virtual, y la hibridación del taller proyectual 27

Capítulo 2. Desde y hacia el aprendizaje colaborativo 29

Aprendizaje colaborativo 30
La reflexión en la acción 32
La modalidad taller 35

Capítulo 3. La Disciplina 40

Consideraciones sobre el diseño curricular 42
Taller de Lenguaje Proyectual TVLP 45

PARTE 2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Capítulo 4. Abordaje metodológico 50

Fundamentación del tipo de estudio 51
Técnicas de estudio 52

Capítulo 5. Entrevistas Docentes 53

Ejes estructurantes 54
Selección de la muestra 54
Realización de las entrevistas 57

Capítulo 6. **Encuestas Estudiantiles** 58

Ejes estructurantes 59
Selección de la muestra 60
Realización de las encuestas 60

Capítulo 7. **Análisis y cruzamiento de datos** 62

Entrevistas Docentes: Núcleos comparativos de las entrevistas a profesores 63
Modalidad taller y modos de trabajo 63
Cambios detectados en el perfil del estudiante 64
Modificaciones provocadas a partir de los cambios detectados en los estudiantes 66
Medios de comunicación utilizados 68
Incidencias de las tecnologías virtuales interconectadas en la enseñanza 69
Incidencias del cambio tecnológico en la enseñanza 69

Encuestas Estudiantiles: Bloques de análisis 70
Perfil académico del estudiante 70
Perfil digital del estudiante 72
Cuestiones generales de la carrera 73
Herramientas de comunicación 77

Interpretación y cruce de resultados 79

CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS 82

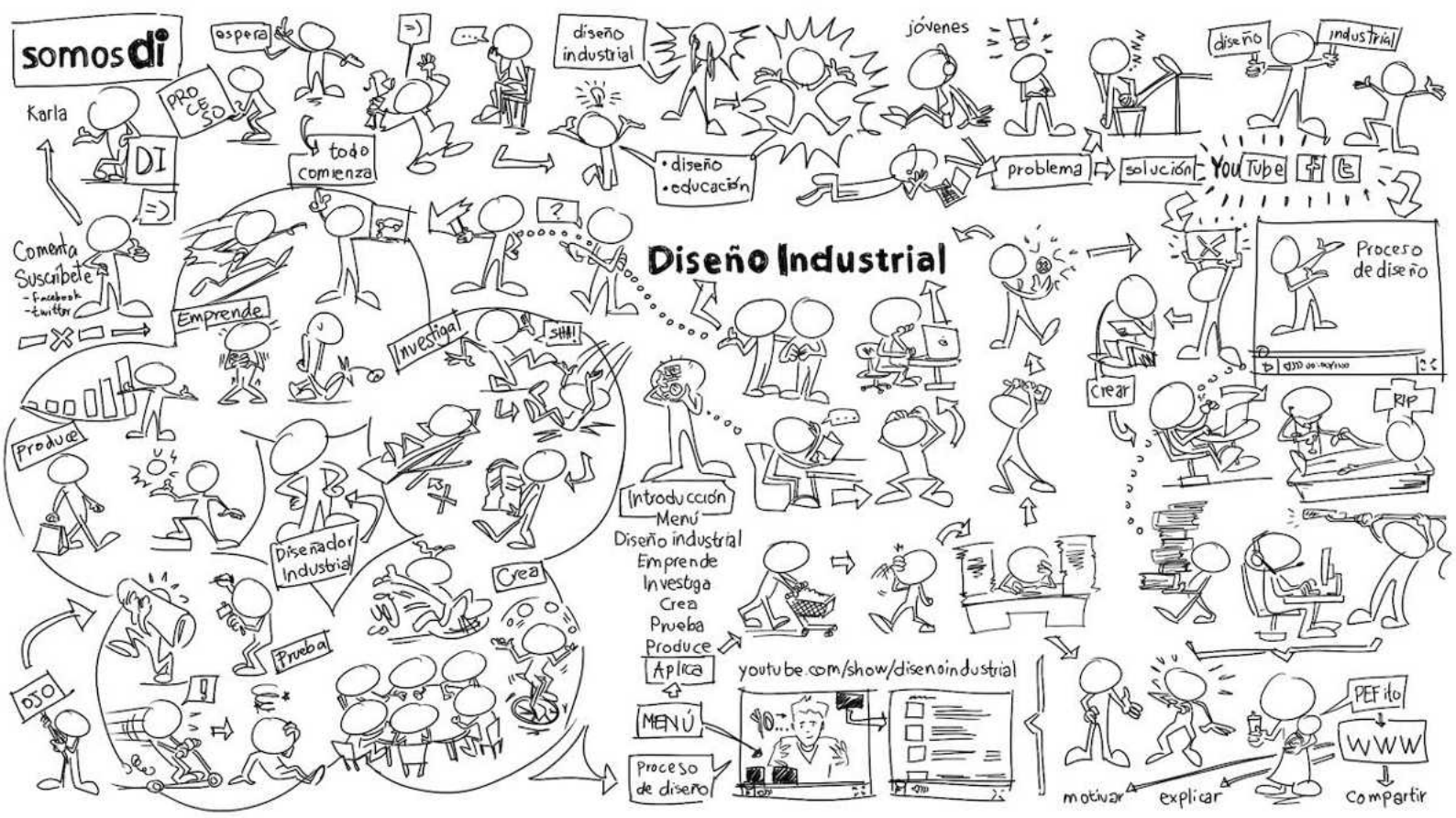
Conclusiones 83
Implicancias y discusiones 85

ANEXOS 88

Anexo 1. Plan de Estudios vigente. 2007. 89
Anexo 2. Modelo Entrevistas Docentes 92
Anexo 3. Modelo Encuestas Estudiantiles 93
Anexo 4. Entrevistas Docentes
Esp. DI Beatriz Martínez 98
DI Guillermo Nuñez 104
Arq. Francisco Olivo 108
Arq. Marina Porrúa 113
Esp. DI Cristina Mussio Morbidelli 122
Anexo 5. Encuestas Estudiantiles 128
Anexo 6. Antecedentes extraídos del Proyecto
"Forma y representación Gráfica" CEAD. 150

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 156

introducción



INTRODUCCIóN

¿Taller proyectual en crisis?

Los desafíos de actualizar prácticas docentes en tiempos y espacios de entornos reales y virtuales

Problemas y temas de estudio

Las carreras de Diseño Industrial y Arquitectura son prioritariamente disciplinas de naturaleza proyectual. Sus materias troncales, adscriben a la modalidad taller como estrategia pedagógica que sustenta la generación, gestión y apropiación del conocimiento. Las configuraciones didácticas más empleadas abordan el trabajo conjunto, las correcciones e intercambios grupales, y la producción de procesos de retroalimentación continua durante todo el proceso de aprendizaje.

Desde hace varios años se observa informalmente, y es tema de preocupación y análisis entre los docentes de los diferentes talleres proyectuales de la FAUD UNMdP, la escasa producción y participación de los estudiantes. Hemos observado que el perfil del estudiante que hoy ingresa a la FAUD posee características distintivas propias de lo que se ha considerado *nuevas modalidades cognitivas* (Piscitelli, 2009). En las mismas las habilidades instrumentales de lo digital y los entornos conectados a la Web inciden de manera fuerte y prioritaria en el modo de aproximarse, abordar y afrontar el proceso proyectual. No sólo a partir de las competencias digitales que los estudiantes presentan, sino también en cómo éstas inciden en otros modos de comunicarse, expresarse, relacionarse e interactuar tanto con sus pares, como con los docentes y con el medio en general.

Mientras cada vez más asignaturas no proyectuales u otras disciplinas toman instancias o estrategias de la modalidad taller, las materias puramente proyectuales parecieran encontrarse estancadas ante una situación dilemática acerca de las cuestiones que atañan a las estrategias pedagógicas propias de tal modalidad.

En esta dirección nos interesa analizar críticamente las prácticas docentes actuales en las asignaturas proyectuales desde la modalidad taller y los desajustes que se producen con las nuevas generaciones de estudiantes. Asumimos que constituyen las materias troncales de las carreras de Diseño Industrial. En los talleres, como modalidad pedagógica se recurre a estrategias de intervención características que simulan y reconsideran relaciones y vínculos entre aquello que el estudiante aprende en los cursos y las situaciones que debe enfrentar en el ejercicio profesional.

Sin embargo, sospechamos que las prácticas *tradicionales* vinculadas al enseñar en las materias proyectuales no se adapta al perfil del estudiante actual, desconociendo otras maneras de aprender más próximas a sus intereses y estímulos. (Flores, 1988). De tal forma y como docentes de asignaturas proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la

FAUD UNMdP, observamos a los estudiantes que transitan a diario los talleres verticales y percibimos falencias en los procesos de aprendizaje de los mismos.

Frente a estas dificultades, comúnmente se critica los procesos pobres alcanzados por gran parte de los estudiantes. Se atribuyen a inconvenientes en la interpretación, al desinterés, la poca dedicación, la falta de motivación y de concentración, la dispersión en las tareas. En general a cierta inmadurez en asumir responsabilidades de ser estudiantes universitarios.

Mediante este trabajo, nos proponemos esclarecer estas falencias buscando los puntos conflictivos donde poder intervenir. Si bien la estrategia pedagógica de taller es la utilizada desde el inicio de la carrera en 1989, el contexto ha cambiado abruptamente y por ende los sujetos emergentes del mismo, también las instancias de construcción del conocimiento, quizás no tienen el mismo impacto y no producen los resultados esperados. Debemos reconsiderarlas y enfocar críticamente a las mismas.

Pareciera que la modalidad taller, en su forma habitual, no está potenciando procesos de aprendizaje. Para analizar esta situación abordamos tres ejes dentro del trabajo que han considerado el objeto de estudio y los actores intervinientes en el proceso. Por un lado, la modalidad taller en las disciplinas proyectuales, por otro los docentes y finalmente los estudiantes.

En el primer eje, teniendo de marco de referencia lo desplegado por Ander Egg (1991), introdujimos nociones de la nueva agenda didáctica (Litwin,1998) que nos permitieron actualizar y potenciar los lineamientos principales que definen la modalidad taller. Entre ellos desplegamos los conceptos de reflexión en la acción (Schön, 1983), aprendizaje colaborativo (Crook, 1998) y evaluación cognitiva (Celman, 1998).

Estas nociones permitieron incorporar el concepto de buena enseñanza (Anijovich, 2010) para abordar la práctica docente. En este segundo eje observamos cómo se han ido conformando los equipos de trabajo dado que reproducen la disciplina (Becher, 1992); y por otro el rol docente en esta modalidad pedagógica como coordinador (Quiroga, 1984) y las estrategias desplegadas por ellos.

Dentro de los actores intervinientes en el proceso de aprendizaje se encuentran los estudiantes que constituyeron nuestro tercer eje de estudio. En este caso estudiamos el perfil actual para comprender sus competencias y aptitudes (Acaso, 2013), para lo cual incorporamos el entorno virtual donde el estudiante se manifiesta e incorpora nuevas competencias y habilidades (Rodríguez Barros, 2015; Villanueva y Casas, 2010).

Preguntas e hipótesis de trabajo

Definición de las preguntas

A partir de lo expuesto anteriormente nos surgen algunos interrogantes acerca de la mirada de los docentes, los estudiantes y la relación entre ellos en la construcción del conocimiento.

¿Consideran *los docentes* de las asignaturas proyectuales con modalidad taller, que los estudiantes *aprenden,* en sentido de "pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Perkins, 1999)?

¿Consideran los *estudiantes* que *aprenden*, a partir de la construcción del conocimiento colectivo en los talleres proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD?

¿Perciben los estudiantes que la modalidad taller tradicional responde a su perfil como grupo social emergente de una era postdigital?

¿Podría mejorarse la construcción del aprendizaje colectivo a partir de intervenciones en la configuración didáctica de la modalidad taller, considerando el rol de la tecnología en estos nuevos marcos de comprensión de la nueva "clase cognitiva"?

Estas preguntas intentan poner de manifiesto a los actores intervinientes en el proceso de aprendizaje y sus apreciaciones respecto a la modalidad de trabajo en la carrera de diseño, a fin de elaborar las hipótesis a partir de las cuales se establecerá la metodología y se definirán los instrumentos a utilizar para verificarlas.

Hipótesis

Planteamos una hipótesis principal que surge de lo observado en las prácticas, de lo manifiesto anteriormente y de los interrogantes, y que articula los ejes del trabajo.

1. Las prácticas de las asignaturas proyectuales emergentes de la modalidad taller se encuentran desajustadas respecto al perfil del estudiante, no logrando potenciar las competencias de los nuevos estudiantes en los entornos postdigitales.

Consideramos que si podemos comprender el estado de la cuestión, indagando mediante narrativas qué aprenden, qué no aprenden -los estudiantes- y por qué, podemos postular aportes para una configuración didáctica acorde a la actividad en taller, para mejorar la apropiación del conocimiento.

Asimismo establecemos una hipótesis auxiliar de tipo comparativa acerca de los escenarios donde se manifiestan y expresan los estudiantes y sus diferencias actitudinales a fin de contextualizarlos; y una serie de hipótesis operativas que ponen de relieve a los actores antes mencionados y ejes del presente trabajo, buscando desglosar el problema y la enunciación principal de modo de abordarlo en el desarrollo de forma más exhaustiva.

Hipótesis auxiliar: El estudiante encuentra dificultad -en el entorno del taller- de interactuar tal cual lo hace en los entornos virtuales, donde la ausencia física facilita su participación y la simultaneidad de atención y tareas.

Hipótesis operativas

1. Nuevas características en la forma de interactuar de los estudiantes y por consiguiente de aprender -en lo que concierne al presente trabajo-, demandan cambios en el modo de enseñar y trabajar en el taller, donde las competencias de los sujetos y la dinámica operativa entran en crisis de acuerdo a la velocidad de los entornos postdigitales que no se aprecia en los entornos físicos.

2. La búsqueda de una respuesta inmediata por parte de los estudiantes demanda la interacción de las cátedras en las redes sociales como canal de intercambio.

3. Desde la configuración didáctica, se trabaja con un concepto de modalidad taller más cercano al tradicional, introduciendo cambios que no logran ser sustanciales para el actual perfil del estudiante.

4. Las iniciativas de los docentes frente a los cambios evidentes de quienes transitan la carrera, no se traducen en sus acciones de manera directa, por ser pensados en relación a las redes sociales y nuevas tecnologías, y no a la problemática en conjunto.

Se espera que los resultados del proyecto impacten positivamente en las asignaturas donde nos desempeñamos como docentes, a partir de dar respuesta a una problemática que se observa a diario y desde hace tiempo en los talleres verticales de la carrera de Diseño Industrial, además de ser tema de debate en encuentros nacionales de carreras afines.

Si bien el nivel de implementación dependerá de la decisión de los profesores a cargo, existe la posibilidad desde nuestro rol de auxiliares, y en especial de Jefes de Trabajos Prácticos, de poder implementar cambios dentro de la práctica docente y la intervención pedagógica, por ello la transferencia puede darse de un modo más inmediato.

Objetivos de la Investigación

A fin de focalizar la investigación en objetivos alcanzables y verificables, delimitamos el problema de estudio de acuerdo a cuestiones más generales y abarcativas por un lado (objetivos generales); y otras más específicas que aventuren en la definición de los instrumentos para el relevamiento de las perspectivas de los sujetos (docentes y estudiantes).

Generales

Identificar el estado de la cuestión en la construcción del conocimiento y las hipótesis que docentes y estudiantes aventuran para explicarlo

Proponer consideraciones para una intervención en la configuración didáctica que intente mejorar la construcción del conocimiento en la modalidad taller.

Reconocer posibles aportes para la enseñanza en carreras proyectuales de nivel superior.

Específicos

Analizar la implementación actual de la modalidad taller como estrategia pedagógica en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD, en su ciclo de desarrollo.

Indagar acerca de las valoraciones de los docentes respecto del proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes de asignaturas proyectuales.

Indagar acerca de las valoraciones de los estudiantes respecto de su propio aprendizaje y las causas que lo motivan.

Clasificar y jerarquizar las problemáticas detectadas por estudiantes y docentes en la construcción del conocimiento a través de la modalidad taller.

Reconocer y revalorizar qué tipo de estrategias (dispositivos de intervención) podrían favorecer el proceso de construcción del conocimiento en la modalidad taller, en relación a las problemáticas detectadas.

El propósito de este trabajo es visualizar -en definitiva- los puntos críticos en la construcción del conocimiento en las carreras proyectuales que trabajan con la modalidad taller, contextualizado a la era postdigital; buscando indagar en la percepción de los docentes y la mirada del estudiante sobre la problemática observada, a fin de elaborar conclusiones y poder realizar aportes e intervenciones en las cátedras donde nos desempeñamos como docentes. (Carrera de Diseño Industrial/FAUD/UNMdP).

Decisiones metodológicas y técnicas utilizadas

Asumiendo las modalidades particulares de trabajo y de vínculos que se establecen en los talleres proyectuales, hemos observado que los modos tradicionales de afrontar procesos de enseñanza no se adaptan al perfil de los estudiantes actuales. En esta dirección, nos posicionamos críticamente desde nuestro estudio para analizar, por un lado, las prácticas docentes actuales desde la modalidad taller en las asignaturas proyectuales. Por otro, para poder detectar y reconocer los desajustes que se producen frente a las nuevas cohortes estudiantiles de la carrera de Diseño Industrial.

Afrontamos así un estudio que ha reconocido un diseño metodológico de tipo cualitativo-cuantitativo. Planteamos una visión amplia y compleja al principio, durante y al final del estudio (Samaja, 1993). De tal forma nos ha interesado recurrir a estrategias múltiples vivenciales y documentales, asimismo de triangulación de las unidades de análisis intervinientes.

Seleccionamos como campo de estudio a los talleres de materias proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP, del Ciclo de Desarrollo del Área Teoría y Práctica Proyectual en las tres orientaciones Textil - Indumentaria - Producto . Trabajamos simultáneamente con un grupo de docentes y con grupos de estudiantes de las asignaturas proyectuales del Taller de Lenguaje, para identificar sus modos de actuar, así como los abordajes y los problemas que reconocen en las prácticas didácticas, que nos permitan transparentar experiencias y expectativas en la cursada del taller. Asimismo, cruzamos ambos resultados con la intención de formular una propuesta que aporte a optimizar a las mismas.

Pusimos en práctica técnicas de investigación relacionadas con la modalidad cuestionario, en tanto conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios y alcanzar los objetivos propuestos del estudio. Nos ha permitido de tal modo unificar, de forma integradora, el proceso de recopilación de datos.

Hemos considerado que el cuestionario ha podido aplicarse a grupos o individuos seleccionados en la muestra, estando o no presentes como responsables de recoger la información. Asumimos como ventajas, la posibilidad de obtener información sobre un mayor y/o significativo número de personas en un período breve, así como la facilidad para gestionar, cuantificar, analizar e interpretar los datos.

Recurrimos a dos tipos de cuestionarios. Primero, la entrevista personal semi-estructurada para profesores con la intención de reconocer las posturas frente al aprendizaje en la modalidad taller y reconstruir las experiencias y vivencias en los talleres. Segundo, el cuestionario auto-administrado accesible desde la Web (on line) para estudiantes a modo de formulario con preguntas cerradas y abiertas, para precisar la percepción de las estrategias pedagógicas implementadas y los modos de aprovechamiento de esas instancias en los procesos proyectiles implicados.

La estructura organizativa de la tesis

La investigación se estructura en 2 partes, cada una de ellas organizada por capítulos.

En la Parte 1. **LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS EN ÁREAS PROYECTUALES**, se aborda la problemática planteada desde las que consideramos constituyen las variables más fuertes en la generación del conocimiento de las carreras proyectuales: el estudiante como sujeto gestor de su aprendizaje, los docentes como mediadores para que se produzca esa adquisición y el taller como espacio de habitar del conocimiento. Esta tríada plantea

relaciones entre ellos y su interacción permite definir los lineamientos de un marco teórico referencial para abordar el presente trabajo. Se indaga dentro del aprendizaje colaborativo, en la evolución del término y su traducción a la modalidad taller, profundizando en la idea de una práctica docente reflexiva y las nuevas miradas al respecto. Se abordan cuestiones sobre la disciplina y el diseño curricular de la carrera de Diseño Industrial en Mar del Plata (FAUD/UNMdP) a fin de comprender particularidades de su currícula.

En esta parte se incluyen los capítulos 1, 2 y 3.

En el **Capítulo 1. El habitar del conocimiento,** observamos a los actores en acción en el entorno de taller, indagando en la práctica docente desde los sujetos intervinientes. Analizamos en primer lugar el taller como espacio de intercambio y construcción colectiva de conocimiento desde el planteo de Ander Egg (1991, op. cit.), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966) y Dewey (2008) y las metodologías participativas, buscando focalizar en las configuraciones didácticas que favorezcan esa construcción. Siguiendo con la tríada planteada anteriormente, se reflexiona sobre las prácticas docentes desde la identidad de los académicos como transformadores de la disciplina. Finalmente abordamos el perfil de los estudiantes que habitan nuestros talleres de diseño, sus nuevas competencias y habilidades que demandan repensar las estrategias didácticas y la nueva forma de trabajo en grupo, haciendo mención de los entornos virtuales y su vinculación con el concepto de taller proyectual como común denominador de nuestra disciplina.

En el **Capítulo 2. Desde y hacia el aprendizaje colaborativo**, procuramos abordar cuestiones conceptuales respecto a la noción del término aprendizaje colaborativo. Rescatando la idea de zona de desarrollo proximal de Vygotsky y origen de aprendizaje en grupo, hasta la concepción de aprendizaje colaborativo utilizada actualmente, considerando la reflexión en y desde la acción de Schön con los aportes de Perrenoud, y su aplicación a la modalidad taller desarrollada por Ander Egg (1991, op. cit.). Pudiendo avizorar posturas contemporáneas y más prospectivas al respecto como la de Maggio (2016) y Acaso (2013, op. cit.), en pos de delinear un marco referencial del estado de la cuestión que permita comprender desde y hacia donde muta esta construcción colectiva del conocimiento, basada en nuevas realidades y contextos experienciales emergentes.

En el **Capítulo 3. La disciplina**, analizamos las particularidades disciplinares de las carreras proyectuales, referenciando a Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMdP; su configuración y diseño curricular intentando comprender su dinámica y situar así los Talleres Verticales –objeto de análisis del presente trabajo- en la currícula de la carrera. Rescatamos cuestiones epistemológicas en relación a las áreas de conocimiento, haciendo foco en el TV de Lenguaje Proyectual e indagando en sus antecedentes y composición, señalando a rasgos generales sus contenidos y configuración disciplinar.

En la Parte 2. **CUESTIONES METODOLóGICAS,** referencia el abordaje metodológico adoptado para el presente trabajo, donde se definen el tipo de estudio y las técnicas a utilizar. Se desarrollan para cada variable un modo diferente de investigación, buscando obtener datos desde la perspectiva de los actores intervinientes: docentes y estudiantes. Se definen técnicas de recolección de datos distintas, optando por una investigación cualitativa desde un enfoque narrativo para las visiones docentes y cuanti-cualitativa para los instrumentos estudiantiles. En ambos casos se traza una serie de ejes estructurantes que faciliten a posteriori el entrecruzamiento de datos y su análisis, así como la definición y justificación de las muestras tomadas. El cruce de datos se realiza a partir de los ejes previamente definidos, buscando reconocer comunes denominadores o visiones contrapuestas desde las perspectivas de los sujetos comparados, que permitan arribar a conclusiones parciales sobre las hipótesis de trabajo.

En esta parte se incluyen los capítulos 4, 5, 6 y 7.

En el **Capítulo 4. Abordaje metodológico,** refiere a las técnicas específicas seleccionadas para el estudio del problema esbozado anteriormente y de acuerdo a los objetivos planteados. Optando por un diseño flexible al principio, durante y al final del trabajo según Samaja (1993, op. cit.), y siguiendo a Valles con estrategias multimétodo y de triangulación, se seleccionaron las respectivas muestras que otorgarán los resultados parciales de cada uno de los grupos –docente y estudiantil - para luego realizar el cruce de datos y obtener conclusiones que puedan delinear implicancias futuras.

En el **Capítulo 5. Entrevistas Docentes,** definimos los ejes estructurantes de la entrevista realizada a docentes y la fundamentación en la selección de los mismos para que sean representativos de los talleres proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMdP. Se prefiere la entrevista semi-estructurada para revelar las observaciones de los profesores, acompañada de una guía de preguntas reducida – a modo de hilo conductor – sobre la problemática de interés, comprendiendo que esto permitirá que cada uno se explaye sobre el eje planteado pudiendo esbozar su propio límite según la importancia que le otorgue en cada caso. Comprendemos que la realización de las mismas en un recorte tempo-espacial similar -definido en conjunto con el entrevistado- permite desarrollarla de un modo relajado pudiendo observar al entrevistado desde las respuestas verbales hasta las cuestiones actitudinales, a modo de indagar donde se considere pertinente. Reconociendo el sesgo de explicitar a priori la problemática, omitimos dar detalles de modo de obtener respuestas más objetivas.

En el **Capítulo 6. Encuestas Estudiantiles,** se detalla la instrumentación de la técnica seleccionada para comprender la perspectiva de los estudiantes. Utilizamos una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, con respuestas de elección múltiple, ponderación de

variables y asignación en un rango de valores, entre otras. La misma está definida en el marco del taller vertical de lenguaje proyectual, que constituye la asignatura en común donde nos desempeñamos como docentes, además de congregar estudiantes de las tres especialidades que integran la carrera para la representatividad de la muestra. La realización de la misma al finalizar la cursada del tercer año de la carrera parte de considerar la maduración de los encuestados y su cercanía al tramo final de carrera. Los medios digitales para la toma de la misma fueron elegidos de acuerdo a sus manejos informáticos y la posibilidad de responder de forma anónima, pudiendo interpretar los resultados estrictamente desde lo plasmado en la encuesta.

En el **Capítulo 7. Análisis y cruzamiento de datos,** se busca poner de manifiesto los resultados a partir del cruce de variables consideradas desde las observaciones docentes y estudiantiles de acuerdo a los ejes del trabajo. Nos proponemos identificar los núcleos conflictivos en la práctica proyectual, rescatando las opiniones de los sujetos a partir de comprender que corresponden a una nueva clase cognitiva, de modo de revalorizar aquellas estrategias pedagógicas que potencien sus características y mejoren sus competencias como futuros profesionales. Rescatar las instancias ponderadas en pos de contrastar las opiniones de las partes, intentando elaborar conclusiones que reconozcan el perfil de la brecha generacional con respecto al impacto en la efectividad del aprendizaje, a fin de plantear implicancias y sus consecuentes aportes posteriores.

El trabajo finaliza con las **Conclusiones e implicancias** a partir del cruce de datos, de acuerdo a las hipótesis y objetivos planteados al inicio del trabajo. Por un lado arribamos a las **conclusiones** en relación a los actores intervinientes predefinidos y la diferencia de percepción entre los mismos; mientras que por otro evaluamos las cuestiones didácticas que emergen de la ponderación de los estudiantes y su contextualización. Dentro de las **implicancias y discusiones**, reflexionamos sobre el aprendizaje, las prácticas y sus consecuencias, la necesidad de revisión de estrategias y medios para la construcción del conocimiento en un contexto dinámico.

Se complementa con **Anexos**, que acompañan el desarrollo del trabajo o constituyen documentos de referencia.
El **Anexo 1**, presenta una síntesis del marco contextual del Diseño Industrial en Argentina y la creación de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMdP. Incluye además del Plan de Estudios vigente de la misma (2007). El **Anexo 2**, presenta el modelo de Entrevista Docente, y las cuestiones a considerar para la realización de las mismas. El **Anexo 3**, está compuesto por la Encuesta Estudiantil tomada a la muestra de estudiantes. El **Anexo 4**, conserva la transcripción de las Entrevistas Docentes realizadas a 5 (cinco) profesores del área proyectual de la carrera. El **Anexo 5**, presenta los resultados tabulados de las Encuestas Estudiantiles, gráficos y tablas más relevantes. El **Anexo 6** constituye un antecedente en el manejo digital de los ingresantes a las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial, a partir del proyecto de investigación "Forma y representación gráfica" realizado entre 2011-2012. Donde un capítulo indaga sobre los hábitos de los estudiantes y competencias digitales previas .

Y por último se detalla la **Bibliografía** utilizada para el presente trabajo.

parte 1

Las practicas didacticas en areas PROYECTUALES



Capítulo 1 el habitar del CONOCIMIENTO



Capítulo 1. **El habitar del conocimiento**

El taller

Dentro de las currículas de la carrera de Diseño Industrial, las materias del área proyectual abordan el campo central de la disciplina y se despliegan en modalidad de taller, donde los conocimientos se aprenden en una práctica concreta que implica un hábitat, a la manera de espacio de acción, en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes.

Ander Egg (1991, op. cit.) lo despliega como un *aprender haciendo* que se fundamenta en el llamado *aprendizaje por descubrimiento* (Dewey, 2008, op. cit.[1]; Bruner, 1966, op. cit.[2]), que se contrapone al aprendizaje tradicional. Reconoce como rasgos centrales a *metodologías participativas y trabajos grupales, pedagogía de la pregunta* contrapuestas a la pedagogía de la respuesta, entrenamientos que tienden al *trabajo interdisciplinario* desde *enfoques integradores, integración de docencia - práctica - investigación*.

En los talleres, el conocimiento teórico aparece como una necesidad para interpretar la práctica ligada a las condiciones del trabajo que se realiza para abordar problemas específicos. El objeto de conocimiento no se centra en disponer de información acabada, sino en poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan aplicando dicha información. Es por ello que en la enseñanza, no se trata solamente de transmitir información, sino de lograr que se incorporen y manejen los instrumentos de indagación para actuar sobre la realidad y así, enriquecer la tarea. Entre el pensar y el actuar, hay relaciones estrechas, y el aprendizaje debe ser completado con la intervención de ambos.

La modalidad operativa en el taller pretende crear un ámbito que permita superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse como si fuesen instancias no relacionadas y a veces consideradas hasta contrapuestas. La misma tiende a resolver dichas disociaciones que frecuentemente son entre teoría y práctica, entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. Por esta razón, la tarea se transforma en una actividad esencial para lograr el proceso de aprendizaje. Mediante la acción se puede verificar en el estudiante el grado de entendimiento de los conocimientos y las dificultades para ponerlos en práctica. Es en esta relación, donde adquiere relevancia la práctica docente. Es importante recalcar que el

[1] Considerado el padre de la psicología progresista, su aporte principal en relación a la teoría del conocimiento se relaciona con la *experiencia.* "La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean están implicadas en el proceso mismo de la vida" (Dewey, 2008. El arte como Experiencia).

[2] Dentro de la teoría del aprendizaje de índole constructivista desarrollada por Bruner (1960,1966) y conocida como aprendizaje por descubrimiento, donde el docente no otorga el conocimiento acabado, sino que los estudiantes deben aprender a través del descubrimiento guiado, aparece el concepto de andamiaje, entendido como el material proporcionado para estimular a los estudiantes a la observación, comparación y análisis.

desarrollo de la práctica y la experimentación se van desarrollando conjuntamente a los contenidos teóricos.

El proceso de aprendizaje aparece como el resultado de una cooperación donde el estudiante construye algo nuevo para sí, pero con la participación del docente que dialoga con él, que lo impulsa a desplegarse a partir de las posibilidades que en él encuentra, sin conducirlo hacia la conquista de una determinada y única solución. El docente ofrece recursos, cuestiona, pregunta, esclarece, explicita a veces soluciones que conoce, pero crea, recrea y descubre junto con los estudiantes. Toda esta tarea reclama por parte del docente una flexibilidad y formación amplia y constante.

> *(…) el alumno debe aprender a pensar y a razonar, generando conocimiento. No como mucho tiempo se pensó, que debía transmitirse el conocimiento. El conocimiento se debe CONSTRUIR.* [3]

Nos interesa, desde este encuadre, enfocar el trabajo sobre cuáles *configuraciones didácticas* (Litwin, 1997) favorecen los procesos de construcción del conocimiento, amén de considerar que los "*contenidos y métodos constituyen dos dimensiones clásicas e indisociables de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas*"[4].

Dentro de las configuraciones didácticas, un aspecto particular lo tiene la evaluación, ya que es planteada con un sentido cognitivo (Celman, 1998, op. cit.). Pensar en una evaluación cognitiva pretende que los estudiantes se comprometan, orienten su propio proceso de aprendizaje y no piensen los trabajos prácticos como el resultado de una exploración formal, sino como una forma de reflexión para mejorar su aprendizaje. En las prácticas proyectuales se combina la evaluación de las acciones junto a los resultados, en donde las distintas instancias son pensadas como un proceso de cooperación, donde el estudiante constantemente construye algo nuevo para sí, con la participación de sus pares y el equipo docente.

Asimismo, nos ha interesado incorporar un par de conceptos. Por un lado el de la *reflexión en la acción* (Schön,1983, op. cit.) que pone en valor la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento, en el que todo profesional elabora conocimientos a través de su práctica cuando enfrenta problemas específicos que debe evaluar y resolver.

Por otro, el *aprendizaje colaborativo* (Crook, 1998, op. cit.) que incluye no sólo el concepto de responsabilidad compartida, sino que incorpora la utilización de las tecnologías virtuales como un medio que, a lo largo de las últimas décadas, ha influenciado de manera

[3] Camillioni, Alicia (2012). Seminario de Especialización en Docencia Universitaria. Cohorte 9. Mar del Plata. Facultad de Humanidades. UNMdP

[4] Las prácticas de la enseñanza en la agenda didáctica del libro de ¨Configuraciones Didácticas¨. 1997. Buenos Aires, Paidos.

significativa tanto la aparición de cada vez más sofisticadas herramientas tecnológicas como en la *concepción misma de la comunicación y del manejo de la información*.

Las prácticas docentes

Desde la perspectiva citada, específicamente según la modalidad didáctica de taller, nos ha interesado indagar sobre los actores involucrados en estas prácticas didácticas. En principio, abordamos las prácticas docentes en el área proyectual desde dos aspectos particulares. Por un lado la conformación del equipo de trabajo y por otro el rol de la práctica docente.

El primero surge de indagar la disciplina a partir de la identidad de los académicos (Becher, 1993, op. cit.) dado que los docentes son los que las reproducen y transforman cada disciplina.

Hemos observado que en los primeros años, la carrera en Mar del Plata contaba con algunos docentes especializados en las distintas orientaciones del Área Proyectual que venían fundamentalmente de la UBA. En un principio, el objetivo de la facultad era conformar cuadros docentes que surgieran de los mismos graduados de la carrera. Cuando las plantas docentes empezaron a crecer acorde a la aparición de las materias, empezaron las disputas por los espacios curriculares. Sin entrar en detalles de las distintas presiones que se ejercieron, comenzó un proceso de normalización.

Se pueden reconocer dos momentos importantes, el primero a mediados de los noventa, fue el primer proceso de concurso de profesores que permitió consolidar y darle estructura a las asignaturas. En el mismo se consolidaron mayoritariamente Arquitectos que ejercían la docencia en la carrera de Arquitectura con experiencia en el área proyectual y otros en el área histórica. Hubo sólo dos casos de diseñadores que se estaban iniciando en la docencia a la par de la creación de la carrera. Esta situación también acontecería en los procesos de creación de carreras de diseño industrial en otras universidades argentinas.

Un segundo momento, quince años más tarde, donde se consolidaron profesores Adjuntos y Jefes de Trabajos prácticos quienes se habían sumado como auxiliares alumnos de la etapa anterior, en este caso en su totalidad diseñadores industriales.

Hoy la carrera, en su mayoría, se encuentra afianzada, Podemos señalar que esa etapa de consolidación de la planta docente está cerrada y continuará con las movilidades internas que cada asignatura tuvo y seguirá teniendo.

En ambos procesos el área que estudiamos, contó con un cuerpo docente que en su formación de base proviene de una disciplina proyectual, en la que su formación de grado no dispone de materias pedagógicas y el modelo es profesionalista (Clark, 1983) en donde, como se desarrolló, la práctica y la experimentación van construyendo, junto a los contenidos teóricos, el conocimiento.

En la mayoría de los casos la formación de los cuadros docentes se realiza en el ejercicio mismo de la práctica docente, que comúnmente se inician como adscriptos a los talleres. Con la creación de la Especialización en Docencia Universitaria en la Facultad de

Humanidades, un porcentaje importante de docentes la transitaron, independientemente si la han culminado o no.

También en este proceso de consolidación de la planta docente se puede visualizar con claridad tres franjas etarias: la primera representa el primer momento en la que se encuentran profesores entre los 50 y 60 años en su mayoría; un segunda franja que corresponde al segundo momento con docentes, profesores y JTP, que rondan entre los 35 y 45 años de edad; y la tercer franja que cuanta con auxiliares que tiene entre 25 y 35 años junto a los auxiliares estudiantiles que tiene menos de 25.

Este punto hasta aquí desarrollado expone la conformación del cuerpo docente del Área Proyectual de la carrera de Diseño Industrial en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Como observamos, en el Área proyectual se puede sostener que el aprendizaje es un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan, en donde cada uno de estos momentos implica la asunción de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo. La intervención pedagógica es desplegada por el cuerpo docente con la finalidad de promover el desarrollo de su persona; crear y provocar situaciones que le dan la posibilidad de aprender y reflexionar, logrando con ellas alcanzar los conocimientos que se pretenden enseñar.

En esta modalidad no sólo se desarrollan y construyen conocimientos, sino que también juega un papel importante la interacción entre los integrantes; ambas cuestiones -en cierta medida- generan conductas de trabajo que luego aparecen en la práctica profesional. *"La práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente - alumno - conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros"*(Guyot, 1999).

Se espera que la configuración didáctica del taller genere las condiciones individuales y grupales para la producción de conocimientos, ya que los resultados que se van desarrollando sirven para interpretar, significar o resignificar conductas y situaciones de aprendizaje; para lo cual los docentes deben descubrir las claves mediante las cuales los estudiantes elaboran sus percepciones, construyen y mantienen una visión de las cosas, tratando de establecer cuáles son los códigos internos que guían la acción y sirven al estudiante para definir la situación.

De tal forma, recuperamos el concepto de buena enseñanza de Litwin (1997, op. cit.) en el sentido de observar la práctica docente, considerando las actitudes, conductas y la manera de vincularse a los alumnos en la clase (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010)[5]. La buena enseñanza, según Litwin, 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*

[5] Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, C. 2010. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de Educación.

> *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.*[6]

Otro aspecto para estructurar este eje de análisis es lo que se espera en sí del equipo docente. Como personas encargadas de plantear y planificar las situaciones de aprendizaje en el curso, resulta imprescindible establecer su rol, ya que los mismos dan operatividad a las estrategias pedagógicas y en cierta medida regulan el proceso de aprendizaje en el grupo.

Incorporamos la conceptualización de grupo de Ana Quiroga (1984, op. cit.) que aborda el rol del coordinador. El cuerpo docente, que mantiene otra distancia con el objeto de conocimiento, debe detectar los obstáculos que no aparecen manifiestos en los integrantes de grupo, mostrarlos y esclarecerlos interpretándolos, facilitándole al grupo su abordaje y resolución; a la vez *que cada miembro desarrolle capacidades diversas* (Litwin, 1997, op. cit.). Toda esta tarea reclama por parte del docente capacidad de saber escuchar, alentar, observar, cuestionar, dialogar, intervenir; lo que hacen de él un elemento activo al igual que el estudiante, quien deberá realizar el proceso de hacerse dueño, de adaptarse y no repetir la información.

Dentro del equipo la tarea consiste en observar y guiar cómo se va desarrollando el proceso de aprendizaje, no sólo en la relación que los integrantes del grupo mantienen entre sí, sino con la actividad programada. Debe regular cuestiones referidas a la conducta de los estudiantes, que son sus acciones observables e inmediatas, como también sus experiencias en la realización de la tarea, como resultado de las acciones. En este sentido debe conducir la práctica, para lo cual en su intervención pedagógica deberá:

- tender a la individualización, en el sentido de respetar la evolución de cada estudiante, a la vez de considerarlo en el grupo; esto requiere aceptar el ritmo y regulación de cada conocimiento en su construcción;
- establecer y facilitar la comunicación, conducir el diálogo entre los integrantes del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando el diálogo y la comunicación funcionen bien no deba intervenir;
- estimular la capacidad de convivencia para trabajar cooperativamente, desarrollando y potenciando sus capacidades y superando sus limitaciones. Su intervención debe respetar el derecho que tienen los estudiantes de alcanzar su

[6] Litwin, Edith. 1997.

propio aprendizaje, adquiriendo, organizando y empleando sus propios conocimientos;

- saber dar participación y posibilidad de expresión para que los estudiantes expongan sus necesidades y puntos de vista ante determinados problemas. Esto permite promover estudiantes capaces de tener protagonismo y autonomía.

La buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los docentes y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich, 2010, op. cit.). En este sentido, este eje de análisis lo que intenta es focalizar, no sólo en reconocer cómo está constituido y formado el cuerpo docente, sino que pretende definir cuáles son los roles de los encargados de los procesos de aprendizaje; en qué tipos de intervenciones actúan y qué contextos generan para el desenvolvimiento de las tareas.

El perfil del estudiante

Continuamos indagando sobre los actores involucrados. Observamos que las transformaciones culturales y sociales, sumado a las distintas reformas educativas del Estado en la Educación Media, provocaron ciertos cambios que se vieron agudizados en los últimos años en el perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad.

Los jóvenes hoy suelen definirse a sí mismos por su relación con la cultura popular, entendida como aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones (Giroux, 1996). Esto, sumado a los nuevos entornos que transitan, y los medios tecnológicos de los que disponen, redes sociales, internet, notebooks, celulares, smartphones, entre otros, modifica el perfil del aspirante.

Desde hace tiempo se observa en algunos casos "*El estudiante como paciente*" (Michavila y Calvo, 1998[7]) siendo un papel habitual en nuestro país, dentro la universidad. En cierta medida es pasivo, pues se sitúa en un lugar que se limita a incorporar piezas de información que se suministran en las clases o a través de otros medios, siguiendo las normas y reglas impuestas por las autoridades universitarias. En cuanto a la actitud, no dispone de autonomía en su proceso de aprendizaje, para detenerse frente a las cosas y tratar de descubrirlas; no posee una "cultura del esfuerzo" para obtener resultados, no siendo prioritario muchas veces el resultado del nivel académico, entre otras cosas.

Hace ya varios años, Alejandro Piscitelli definió un nuevo paradigma respecto al perfil de estudiantes que comenzaba a detectarse, producto de estos cambios tecnológicos que incidieron en la forma de abordar la información. El autor los definió como *nativos digitales* (2009, op. cit.):

> *una nueva clase cognitiva, que busca caracterizar la especificidad de la Generación Y; los chicos nacidos después de 1980, contemporáneos primero de la masificación en el uso de la computadora y finalmente del uso*

[7]Michavila y Calvo, 1998. Pág. 206

cotidiano de los celulares y el ingreso creciente de la banda ancha y la conexión a Internet.

Este perfil poseía capacidades positivas como la continua y rápida recepción de información, la multiplicidad de acción y simultaneidad en la atención. Estos estudiantes presentaban claras preferencias hacia los multimedios, la imagen/gráfica antes que los textos, lo concreto por sobre lo extenso, y lo *multi…*, la voracidad por la rapidez y la necesidad de estar conectados siempre y a todo momento con el afuera, teniendo en definitiva un "abordaje en red". Buscaban el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del abordaje lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica.

"Hay una dinámica tan veloz que es cada vez más complicado generar una atención que pueda durar en el tiempo. El tiempo se acortó. Se hizo un zoom sobre el tiempo" (Silberman-Loew, 2010).

Estos *nativos digitales* tenían un manejo digital que incidía fuertemente en el modo de aproximarse y abordar el proceso proyectual. Presentaban nuevas competencias digitales que transformaban la forma de comunicarse, expresarse, relacionarse e interactuar con sus pares, docentes y el medio en general.

Sin embargo, este perfil que planteó Piscitelli (2009, op. cit.) con los cambios tecno-culturales, ha ido mutando, convirtiéndose en un antecedente de un nuevo perfil estudiantil. Vivimos en una sociedad fluída (Bauman, 2006)[8] en la que todo, incluso el conocimiento, evoluciona constantemente. Esto, lejos de ser algo nuevo, ya era anticipado por Margaret Mead hace cincuenta años, en una de las frases que hasta hoy se mantiene actual: *"han llegado los tiempos en que debemos enseñar a nuestros hijos lo que nadie sabía ayer y preparar las escuelas para lo que nadie sabe todavía hoy"*.

Asimismo Bauman (2014) plantea la existencia de dos universos definidos como el *on-line* y el *off-line*, haciendo referencia al paralelismo entre la era digital y lo que se puede denominar como el *mundo real*, donde cada individuo debe resolver los cruces entre ambos, sus interacciones y límites.[9]

[8] El sociólogo polaco Zygmunt Bauman es el autor del concepto de "modernidad líquida". Él plantea el fin de la era de la modernidad sólida, sosteniendo que éstos a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo: duran. En cambio los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Proyecta un derretimiento de los sólidos, a través de los vínculos entre elecciones individuales y acciones colectivas. Implementa el concepto de modernidad líquida para definirel estado fluido y volátil de la actual sociedad sin valores demasiado sólidos, en la cual la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos. Lo que antes eran nexos potentes ahora se han convertido en lazos provisionales y frágiles. El plantea que vivimos en una sociedad que arrasa con las permanencias. "Hoy en día, la felicidad se asocia con la movilidad y no con un lugar. A la contemplación de los ilustrados-sostiene Bauman- sucede la aceleración de los disueltos".

[9] Bauman (2014). *Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline*. Entrevista para SSociólogos: Blog de actualidad y sociología. http://ssociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/

Una de las características que rescatamos como importante y substancial del perfil del estudiante actual y que es "heredado" del antecedente del nativo digital, es el manejo natural del lenguaje audiovisual. Quiroz se refiere a este punto de la siguiente manera:

> *La escuela sigue siendo la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, pero está quedándose atrás en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información, la del lenguaje audiovisual y de la informática. Los niños asimilan las claves del lenguaje audiovisual lejos de la tutela de la escuela, de modo práctico e intuitivo, aprovechando su capacidad de exploración y de ensayo, aumentando sus capacidades de un modo informal y autónomo. Por ese motivo, la exploración de saberes se convierte en una actitud que conviene promover*.[10]

Si tenemos en cuenta que, desde el nivel inicial, los estudiantes incorporan de manera intuitiva y natural el lenguaje audiovisual, deberíamos revisar con mayor atención qué mecanismos de codificación se comienzan a naturalizar en la mayor parte de su formación hasta llegar a la etapa universitaria, a fin de poder visibilizar ese recurso, porque nos definirá en gran parte el modo de comprender el mundo objetual que ellos traen incorporado. Observar y aprender en tiempos reales y en el contexto de una sociedad contemporánea (Litwin, 1999).

La interacción habitual que se desarrollaba en clase se ha visto modificada drásticamente debido al cambio en el perfil de los estudiantes. Los docentes, formados en otra era se distancian cada vez más de la cultura digital en la que los estudiantes nacen y se forman, y es aquí en donde la brecha se abre, en donde muchos esfuerzos se pierden porque no se alcanza a percibir para qué se transmiten determinados saberes. Existen intentos de acercamiento de un lenguaje a otro, de un código a otro, pero a veces se cae en el error de pensar que con el uso de las tecnologías salvamos las distancias. Ferrés i Prats (2005) plantea sobre ésto lo siguiente:

> *…estamos utilizando un medio al que le corresponde una manera de procesar las informaciones, y las estamos procesando mediante códigos que corresponden a otro medio, en otras palabras, estamos utilizando lo audiovisual como soporte pero no lo audiovisual como forma de comunicación diferenciada.*

El estudiante de hoy trae, como toda su generación, una manera de procesar la información y comunicarse muy distinta a lo que un adulto con conocimientos del mundo tecnológico puede hacerlo. Estas diferencias sustanciales no se basan en las herramientas tecnológicas, ni en las capacidades de uso de las mismas, sino en la concepción misma de la comunicación, del manejo de información. Esta diferencia, fácil de comprender a simple vista, establece la brecha entre el docente y el estudiante. Negar esta diferencia es negar la existencia de un nuevo tipo de estudiante, y por ende, negarse a comprender que las

[10]Ponencia: La educación y los nuevos entornos de aprendizaje. María Teresa Quiroz. (2003). 3er. Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía 2do. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación.

condiciones de comunicación y de aprendizaje necesitan ser revisadas y puestas en jaque, necesitan ser modificadas, reformuladas, para poder trazar puentes y achicar esa brecha, en vez de agrandarla.

Actualmente, el perfil del estudiante descrito por Piscitelli (2009, op. cit.) se ha visto modificado, hoy podemos decir que la idea de las multitareas es en realidad falsa (o mejor dicho, mal aplicada): poco a poco, nuestras mentes se adaptan y acomodan en función a cómo nos comunicamos / relacionamos con la información y el conocimiento en los entornos postdigitales. Los cambios en el proceso de aprendizaje mutan, se transforman porque buscamos adaptarnos. La cantidad de estímulos simultáneos a los que nos enfrentamos constantemente, fuerza a nuestra capacidad cognitiva a reaccionar mediante el abordaje de multitareas o multiatención. Sin embargo, no es tan real que los nuevos estudiantes (caracterizados por esta tendencia a lo "multi") puedan prestar atención a más de una tarea a la vez; más bien es un mito como sostiene Rosen (2008). Lo que sucede en realidad es la simultaneidad de tareas cuando ambas requieren bajas dosis de atención; pero cuando estudian o deben concentrarse, la tarea secundaria aparentemente paralela- resulta ser repetitiva, monótona, trivial. La multitarea es una impresión subjetiva, lejos de la realidad (Reig D., 2012). El cerebro no puede procesar dos tareas de alta exigencia cognitiva a la vez. Puede, como mucho, si ambas tareas son exigentes, alternar entre las dos.

Esto impacta en la forma en que los estudiantes manejan la capacidad de atención, ya que si bien la simultaneidad es ficticia en cuanto al procesamiento de información de dos o más tareas a la vez, lo que sí ha evolucionado es la versatilidad y adaptabilidad que tienen para cambiar o alternar de una tarea a la otra. Pueden intercalar tareas concentrando la atención en cada una, de forma ágil y rápida.

Otra de las variables que se han detectado en el nuevo perfil de estudiantes, se relaciona con la memoria, y apunta a una transformación en la manera en que memorizamos datos. Ya no se trata de recordar el mero dato, sino de recordar la forma en que almacenamos esos datos. Nuestra capacidad de almacenamiento en nuestros cerebros fue y será limitada. Nos valemos de dispositivos que almacenan esos datos que queremos recordar, y descartamos entonces el dato concreto en sí, para recordar la forma en cómo almacenarlo o cómo lo podemos localizar. Este no tiene necesariamente que ser un dato negativo, sino al contrario, ya que no es una pérdida sino una transformación en la forma de memorizar, logrando archivar o guardar esos datos en dispositivos externos. La memoria cambia desde la memorización textual hacia la de palabras clave, los procesos y los hipervínculos que nos llevan a la información que antes almacenábamos al completo en nuestros cerebros.

Los entornos real y virtual, y la hibridación del taller proyectual

Cuando comenzamos a abordar cuestiones propias del perfil del estudiante como uno de los actores involucrados en las prácticas didácticas en la modalidad taller, lo hicimos sobre la base de considerar que las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas contemporáneas, impactan y modifican los cambios en su perfil. Ésto nos ha direccionado a interpretar, de manera cuasi obligada, la relación con el entorno en donde estas transformaciones suceden y donde esta relación se vuelve intrínseca y constante. Debemos entender que el perfil actual del estudiante decanta inevitablemente del entorno donde se manifiesta, de donde es y sigue siendo, de donde pertenece. Comprender y aprender de ese entorno, nos posibilita acercarnos. Y acercarnos es un importante paso, sobre todo si somos conscientes de que eso nos puede permitir achicar esa brecha entre docentes y estudiantes.

El rol del estudiante, dejó de ser el de un simple receptor de la información, para transformarse en un sujeto generador de conocimiento significativo. Es en este contexto emergente, donde la información brota, donde los roles docente / estudiante antes marcados por una clara jerarquía ahora se diluyen y se interrelacionan, donde el estudiante de hoy se presenta como una figura comprometida y crítica,

> *utilizando metodologías de trabajo por proyectos vinculados a la realidad; con habilidad para reconocer y organizar la complejidad, para leer selectivamente, para extraer y construir conocimiento; con capacidad de autovalorar su evolución, mucho menos dependiente de las instituciones tradicionales de aprendizaje académico para la gestión y validación de los aprendizajes.*[11]

Sin duda, el perfil del estudiante actual contempla nuevas competencias y aptitudes vinculadas al auto aprendizaje, las redes sociales, el trabajo en equipo y la comunicación (G. Villanueva y Ma. L. Casas, 2010, op. cit.). Dichos autores, hacen hincapié en los tipos de competencia de los estudiantes, tanto las tradicionales como las nuevas competencias. *"Precisan que las nuevas competencias híbridas (e-skills) en entornos virtuales interconectados a la Web son tan significativas como las aptitudes tradicionales. Vinculan el uso de los soportes físicos y lógicos (hardware y software / hardskills) y otras competencias afines (softskills). Registran en esta dirección una serie amplia de competencias referidas a competencias de comunicación (habilidad para hablar/escribir de manera fluída y con calidad), competencias para el trabajo en equipo (capacidad para aprender por sí mismo, investigar, buscar información, planificar, gestionar y reflexionar*

[11] Ponencia: Prácticas Disruptivas y Enseñanza. Avanzado en la construcción de marcos conceptuales, por Diana Rodríguez Barros; citando a Cobb, J. (2008). "Five Themes for the Web 2.0 Learner". En Mission to learn.

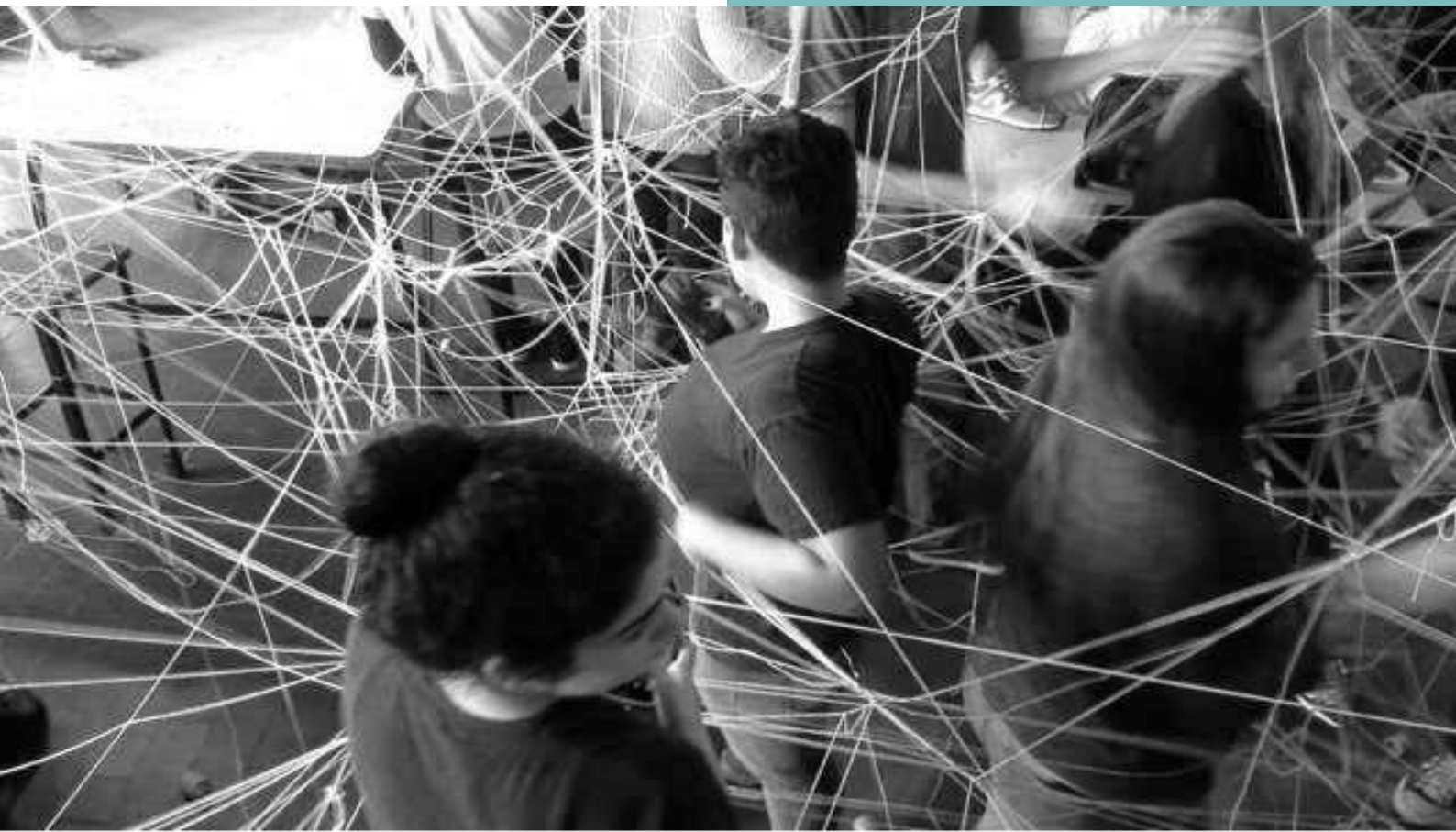
sobre el propio aprendizaje), competencias para la resolución de problemas (innovación e iniciativa), competencias relacionadas con gestión (creatividad y emprendimiento), competencias relativas a habilidades de negociación (gestión y organización de personas y recursos materiales), competencias afines (argumentación, negociación de significados, equilibrio afectivo, manejo de idiomas, capacidad de autoaprendizaje, adaptación al cambio, iniciativa, perseverancia."[12]

En la educación de una disciplina proyectual, como es el caso de la asignatura donde nos desempeñamos como docentes, se incorpora la coexistencia de los contenidos para su abordaje como la necesidad de ofrecer diferentes perspectivas de un mismo problema. La necesidad de formar sujetos que sean capaces de crear ambientes de aprendizaje donde se fomente abordajes próximos a la multiplicidad e hibridación de disciplinas, la integración de conocimientos, el desarrollo de capacidades, la amplitud de posibilidades y el desarrollo orgánico de las capacidades es una necesidad real. Consideramos que potenciar estas nuevas competencias, es una tarea que permitirá garantizar la existencia y desarrollo de profesionales aptos para desenvolverse en el medio. Podemos, en términos amplios, vincularlas a encuadres propios de modalidades de aprendizaje de tipo colaborativos.

[12]Ponencia: Prácticas Disruptivas y Enseñanza. Avanzado en la construcción de marcos conceptuales, por Diana Rodríguez Barros.http://cumincad.scix.net/data/works/att/sigradi2012_56.content.pdf

Capítulo 2

desde y hacia el APRENDIZAJE



Capítulo 2. **Desde y hacia el aprendizaje colaborativo**

Aprendizaje colaborativo

En los entornos reales y virtuales, como entornos donde se desarrollan las prácticas de taller, reconocemos modalidades propias del aprendizaje colaborativo. Lo asumimos como concepto que engloba las competencias propias de los estudiantes actuales. Reconocemos que el término tiene sus orígenes en el concepto de *zona de desarrollo próximo* introducido por Vygotsky[13] (1931). De tal forma, puede ser entendido como la distancia entre el *nivel de desarrollo efectivo del alumno* o *nivel real* (en relación a aquello capaz de realizar por sí mismo) y el *nivel de desarrollo potencial* (comprendido como aquello que podría incorporar a partir de la ayuda de un compañero más capaz o un docente); buscando delimitar el margen de incidencia de las acciones educativas (Fig. 1). Al respecto, el autor plantea que esta nueva zona de desarrollo proximal surge en la interacción entre quienes ya dominan el conocimiento, la habilidad o la competencia y quienes se hallan en el proceso de adquisición; donde a través de la comunicación, las interacciones con otros y el trabajo conjunto por sobre el independiente, se potencia la incorporación del conocimiento; dando lugar al aprendizaje en grupo y específicamente al aprendizaje de naturaleza colaborativa.



Fig. 1. Diagrama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

[13] Lev Vygotsky (psicólogo soviético, 1896-1934), ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental a partir de sus investigaciones sobre el proceso de conceptualización en los esquizofrénicos. Su indagación en los procesos psicológicos desde un origen social lo llevó a un nuevo enfoque del desarrollo mental del niño, a partir del cual amplía el preconcepto de contar no solo con su capacidad momentánea, sino que es preciso cuestionarse sobre los horizontes que puede alcanzar si el contexto social y cultural lo hiciera avanzar. Para él, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; y la maduración es determinante en el proceso, por lo que considera deben establecerse ciertos requisitos de maduración para evaluar los logros cognitivos.

Basados en este enfoque, reconocemos la idea de aprendizaje colaborativo de Johnson y Johnson (1998) definida como *"un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo"* buscando fomentar el pensamiento crítico.

Cuando hablamos de aprendizaje de naturaleza colaborativa, es necesario definir dos conceptos. Por un lado, el aprendizaje colaborativo en sí mismo y por otra el aprendizaje colaborativo con la incorporación de la tecnología, ya que no podemos ser ajenos a esta última, puesto que es un componente que a lo largo de las últimas décadas ha influenciado de manera significativa tanto en la aparición de nuevas y cada vez más sofisticadas herramientas tecnológicas, como en la *concepción misma de la comunicación y del manejo de información*. Eso, es un punto de inflexión que debe ser revisado, puesto en jaque y analizado.

Esta particular modalidad tiene como columna vertebral la construcción del aprendizaje basada en la aplicación de conocimientos previos y el ejercicio del pensamiento crítico. Esta construcción se realiza a través de la interacción en un entorno o contexto social, e incluye el concepto de *responsabilidad compartida*, como también el establecimiento de consensos comunes, mediante la interacción y la toma de decisiones. Y en relación a la incorporación de la tecnología, no es más que lo dicho anteriormente con el agregado de la utilización de los recursos tecnológicos como mediadores de este proceso.

En síntesis, se basa en la cooperación entre los miembros del grupo, en donde los estudiantes trabajan en conjunto dentro y fuera del taller, y el conocimiento es descubierto por ellos, transformado, relacionado; el aprendizaje activo basado en la experiencia directa; con interdependencia positiva y compromiso donde todos los integrantes del grupo son responsables de hacer su parte y dominar el todo.

Cabe aquí la diferenciación con el aprendizaje cooperativo planteada por Panitz (2001), donde el aprendizaje colaborativo responde a un enfoque sociocultural mientras que el cooperativo lo hace a la vertiente Piagetiana; lo que se traduce en el primer caso a un proceso donde los estudiantes *diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje*, y en el segundo caso, es el docente quien *diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.*

Asimismo consideramos los principios de Crook (1998, op. cit.) a partir de los cuales sostiene se genera el aprendizaje y son la articulación, el conflicto y la co-construcción. La articulación refiere al valor cognitivo que tiene la estrategia en el estudiante que debe organizar, exponer y justificar sus ideas frente al grupo, y la necesidad de ser interpretadas –*traducción cognitiva*- por sus iguales. El principio de conflicto como el motor de los desacuerdos contextualizados y la necesidad de resolución como estimulante de las cuestiones discursivas. Y finalmente la idea de co-construcción como concepto de compartir objetivos cognitivos comunes buscando generar, elaborar y reformular conjuntamente el conocimiento entre los participantes.

La reflexión en la acción.

Avanzando en el planteo y en forma complementaria con el enfoque de aprendizaje colaborativo, sumamos otro concepto clave vinculado ahora ya al perfil profesionalista de nuestra carrera. Es el abordaje que plantea Donald Schön (1983, op. cit.) basado en la "reflexión en la acción", y que se relaciona directamente al concepto de taller y el "aprender haciendo", planteado anteriormente. Adherimos con la idea de la práctica reflexiva que permite al equipo docente construir conocimientos derivados de problemas que surgen de la propia práctica, donde consecuentemente un conocimiento construido desde la acción es lo que permite junto a la elaboración de estrategias acordes y metodologías innovadoras, avanzar en el proyecto y tomar decisiones conjuntas, tomando la idea de Ander Egg (1991, op. cit.) del trabajo conjunto; o mejor aún de trabajo en equipo como concepto evolucionado de conjunto según Pozner (2000)[14].

Esta postura deviene del pensamiento práctico enunciado por Schön (1983, op. cit.) y plantea un modelo compuesto por tres fases.

Primero (fase 1), el c*onocimiento en la acción***,** como conocimiento implícito inherente a la actividad práctica, que acompaña permanentemente a la persona que actúa (compuesto por la acumulación personal de saberes en relación a la percepción o a la acción). Aquí confluyen el *saber proposicional de carácter teórico* (llamado también el *saber de libro*) y el *saber-en-la-acción* (procedente de la práctica profesional); y se deja ver mediante nuestra *ejecución espontánea y hábil;*

*S*egundo (fase 2), la *reflexión en y durante la acción,* como conocimiento de segundo orden y está determinado por la inmediatez del momento y por la decodificación de las variables in situ, es explicado por Schön como una *conversación reflexiva con la situación problemática concreta*, y se encuentra directamente relacionado con nuestra carrera por su modo de abordaje y trabajo sobre casos y problemáticas dadas para la incorporación del conocimiento en la práctica. A su vez la reflexión se encuentra influenciada por limitaciones espacio-temporales, y demandas sociales del escenario donde se lleva a cabo la acción. Permite reelaborar la práctica y replantear la acción, corregir o reorientar sobre el proceso los planteos iniciales y la propia acción de acuerdo a la interpretación del contexto;

Tercero (fase 3), la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción,* como el análisis posterior sobre los procesos, es un conocimiento de tercer orden y resulta fundamental para el proceso de aprendizaje del docente, donde se espera que éste elabore un "diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua" como resultado de la reflexión.

[14]Pilar Pozner define el trabajo en equipo como una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Consideramos que este concepto se ajusta mejor a la idea de modalidad taller y su funcionamiento.

Rescatamos esta postura porque resulta ser más amplia en cuanto incluye en el proceso tanto al conocimiento, al estudiante y al docente, entendiendo que el aprendizaje se nutre con la reflexión sobre todos los elementos intervinientes y en las diferentes instancias del proceso. Adherimos al concepto de Perrenoud de *practicante reflexivo* (2004:29,46) donde a partir de una revisión de las ideas de Schön plantea la repetitividad de la reflexión en y sobre la acción, como práctica que se instituye para pasar de la *reflexión ocasional* a la *práctica reflexiva,* y se refiere no tanto al estudiante sino más bien al docente y en especial de las carreras más profesionalistas[15].

Por otro lado, es importante aclarar cómo nosotros, en roles simultáneos de docentes y diseñadores, entendemos las incumbencias de nuestra disciplina, pues de aquí se desprende la importancia de la práctica continuay de su integración. Parte de esta manera de ver las incumbencias se refleja en la postura que plantea el autor, donde afirma que diseñar *es una habilidad integral,* pudiendo aprender de una forma *atomizada*, experimentando primero con unidades de conocimiento más pequeñas que luego se ensamblan dentro del *proceso de diseño global;* donde las piezas tienden a relacionarse e interactuar entre sí, dando lugar a resultantes cuyos significados provienen -en definitiva- del proceso global del cual forman parte. Esta visión integral permite comprender *la cosa* en su totalidad, independientemente del abordaje particular del problema de estudio o la problematización del caso, y enfocados al concepto de sistema[16].

Si tenemos en cuenta que la formación del estudiante de Diseño Industrial se basa en el desarrollo de las competencias pertinentes para la resolución de problemas propios de la disciplina, podemos entender la necesidad de una formación que apunte al desarrollo y el fomento de las habilidades prácticas, basada en la fase 1 (conocimiento de primer grado) en tanto "conocimiento en la acción". Es definido como el *"tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior, ejecuciones físicas (…) o se trate de operaciones privadas (…)"*; y encuentra para nosotros la base donde gestar la observación de la realidad circundante ante cada situación planteada. Así la construcción del aprendizaje basada en la aplicación de conocimientos previos y el ejercicio del pensamiento crítico son cuestiones fundamentales que se intentan transformar en competencias arraigadas en estudiantes universitarios.

Por su parte la fase 2 (reflexión en la acción), definida como el proceso que permite reflexionar sobre la propia reflexión e incluso poder reflexionar sobre la descripción de la

[15]Perrenoud plantea en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (2004:47)*, la necesidad de compensar la superficialidad de la formación profesional, donde manifiesta la carente formación académica de los *enseñantes*, pero en mayor medida la formación didáctica y pedagógica. Philippe despliega una dura crítica hacia los profesores sin formación didáctica sosteniendo que este desequilibrio alcanza su punto máximo en la educación superior, donde *terminan por crear un sistema didáctico para desarrollar el saber hacer* consiguiéndolo como resultado de su formación intelectual especializada, que los prepara para observar y analizar con detenimiento lo que sucede, y adaptarlo en consecuencia.

[16]Comprendido como conjunto de elementos con relaciones de interacción e interdependencia que le confieren entidad propia al formar un todo unificado. Aplicable a cualquier campo de conocimiento en tanto sus elementos pueden ser tangibles o intangibles, pero la relevancia está puesta en la relación que surge entre ellos.

reflexión, enfoca la centralidad de nuestra disciplina. Así los profesionales del diseño y carreras afines, conviven con *la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.*

> *Las situaciones no rutinarias de la práctica resultan, al menos en parte, indeterminadas y se les debe proporcionar algún tipo de coherencia. Los prácticos competentes aprenden 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. De vez en cuando, sus esfuerzos para poner orden en una determinada situación provocan resultados imprevistos (...) Este conjunto de cuestiones –la reformulación del problema, el experimento riguroso, el descubrimiento de consecuencias e implicaciones, la charla retrospectiva y las respuestas a este tipo de charla – es el que configura una conversación reflexiva con los materiales de una situación: el arte de la práctica profesional que caracteriza el diseño.* [17]

Todo profesional consciente o inconscientemente elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, etc. Schön (1983: 72) valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional. Afirma que

> *"cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. La reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica".* [18]

Específicamente estos conceptos se asocian directamente a la *enseñanza por competencias*, necesaria desde nuestra disciplina, donde cada individuo debe lograr construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez serán más complejas y variadas, acordes a un contexto dinámico y cambiante. Por ello la necesidad planteada por Maggio (2012) de una práctica docente *aggiornada*, compleja, reflexiva que genere aprendizajes valiosos y perdurables, bajo el concepto de *enseñanza poderosa*[19] y de *una didáctica que, cuando crea en la práctica, se recrea como teoría*[20].

---

[17] Anijovich, Rebeca; Mora, Silvia. (2006). *"El docente reflexivo: Clave para la innovación"*.

[18] Anijovich, Rebeca; Mora, Silvia. (2006). *"El docente reflexivo: Clave para la innovación"*.

[19] Maggio, Mariana en su libro ¨Enriquecer la enseñanza¨ aborda la inclusión genuina de la tecnología y plantea la relación que se establece con lo que denomina enseñanza poderosa con sus lineamientos y matices. Se vincula a la idea del docente memorable desarrollada por Porta y Martínez, en tanto se trata de una enseñanza que conmueve y perdura. Mariana sostiene: *"...entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo"*, concepto que podría vincularse con la motivación de los estudiantes.

[20] #tecnoedu2016. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. Maggio, M. y otros.

La modalidad taller

Siguiendo el razonamiento encuadrado desde las perspectivas del *aprendizaje colaborativo* y la *reflexión en la acción*, es que sustentamos conceptualmente al taller como estrategia pedagógica, siguiendo a Ander Egg (1991, op. cit.) y en consonancia con los principios enunciados por Rogers[21] (1950) en su *teoría del aprendizaje* y *enseñanza centrada en el alumno*, la modalidad taller es entendida como

> *(…) una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de 'algo', que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller, pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son* propias *y que se apoyan en determinados supuestos y principios (pedagógicos).*

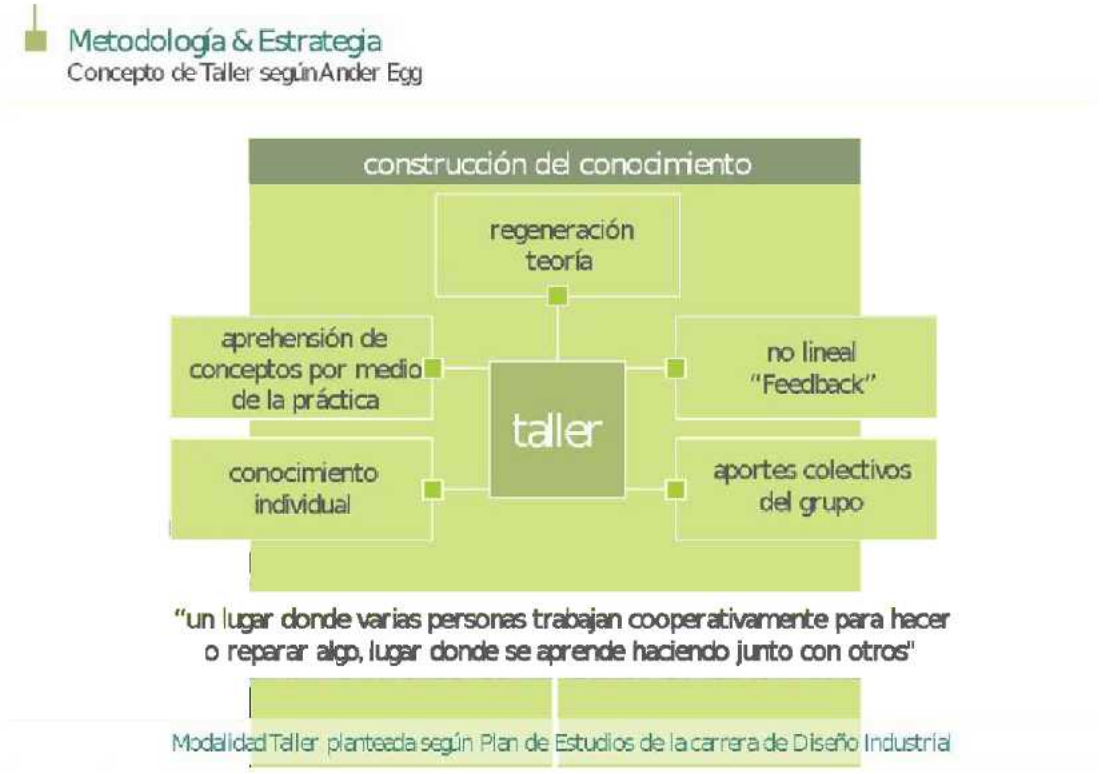


Fig. 2. Gráfico construcción del conocimiento.

[21] Rogers fue considerado el padre de la no-directividad; planteaba que el clima psicológico de libertad favorecía el desarrollo pleno del individuo, valorando la empatía y la autenticidad. Sostenía la necesidad de que todo el proceso educativo debería centrarse en el niño y no en el profesor o en los contenidos. Para Rogers, los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje fueron: confianza en las potencialidades humanas, pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado, aprendizaje participativo, autoevaluación, autocrítica y aprendizaje del propio aprendizaje. El aprendizaje sería tan profundo como importante para la totalidad de la persona que se educa: no podemos enseñar a otra persona directamente de ahí la importancia al educador, o facilitador del aprendizaje: él debería crear el clima inicial, comunicar confianza, aclarar, motivar con congruencia y autenticidad, él llama a esto "comprensión empática". Para Rogers, el objetivo de la educación era ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativa propia para la acción, responsables por sus acciones, que trabajaran no para obtener la aprobación de los demás, sino para alcanzar sus propios objetivos.

Al respecto, completando y reafirmando enunciaciones previas, consideramos que la modalidad taller en tanto sistema complejo, transparenta una serie de premisas. Es un *aprender haciendo* (Froebel, 1826) en el cual los conocimientos están vinculados al futuro quehacer profesional, relacionados al entorno y la vida cotidiana del sujeto que los incorpora, donde "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas". Reconoce el llamado *aprendizaje por descubrimiento* (Dewey, 1989, op. cit.; Bruner,1990, op. cit.) que se contrapone al aprendizaje tradicional donde la búsqueda por la apropiación del conocimiento implica una actitud diferente a aquella en la cual se pretende incorporar saberes ya definidos y contenidos pre-elaborados. Conlleva una *metodología participativa,* haciendo lugar a la reflexión a través de la superación de las clases magistrales y la teoría impartida, el protagonismo del docente y las respuestas definitivas, para construir en conjunto a través de una participación activa. Fomenta el desarrollo de un *comportamiento participativo* incentivado por el docente y por el grupo como así "formarse para saber participar", como competencias a desarrollar en los sujetos en pos del vínculo con el contexto. Estimula una *pedagogía de la pregunta* contrapuesta a la pedagogía de la respuesta a partir de la cual se busca problematizar situaciones como ejercicio de búsqueda constante sin certezas absolutas, conocido generalmente como *reflejo del investigador.* Implica un entrenamiento que tiende al *trabajo interdisciplinario* y al *enfoque integrador* transformando el espacio de taller en un ámbito de actuación ínter y multidisciplinar referido al abordaje de toda realidad en tanto multifacética, así también entendido como método de investigación que posibilita entender las interpelaciones, diagramar estrategias y gestionar respuestas. De tal forma, podemos considerar que dicha postura *permite integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica, desde el* trabajo grupal organizado a partir de comprender el concepto de taller como espacio de participación activa entre estudiantes y docentes, donde estas instancias constituyen el alma del proyecto. (Fig. 3)



Fig. 3. Gráfico construcción del conocimiento bajo la idea de aprender haciendo.

Basados en las premisas del taller reiteramos que es necesario comprender la implicancia del *aprendizaje colaborativo* en este tipo de sistema siendo la base donde se sitúa nuestra asignatura, como marco de referencia y fundamentación. Y entender así que la fuerza del taller reside en la participación y en la colaboración grupal. En esta dirección co-existen otras miradas que a nuestro entender amplían la perspectiva, como las conceptualizaciones de María Acaso (2013, op. cit.) que consideramos podrían oxigenar y permitir reelaborar ideas obsoletas de enseñanza y particularmente de taller. Y las propuestas de Maggio y otros (2016) desde #tecnoedu, en relación a repensar por completo la enseñanza universitaria, donde la didáctica constituye el motor de cambio siguiendo los conceptos de Litwin (1997, op. cit.).

Acaso (2013, op. cit.) por su parte transita una constante búsqueda de nuevas didácticas para la enseñanza específica de las artes y afines, a partir del reconocimiento en el cambio de los hábitos y el contexto respecto a la educación. En esta dirección, rescatamos la idea central que la autora presenta en su propuesta de rEDUvolution[22], como posibilidad de

[22]El término rEDUvolution (2013, 11) condensa mediante la hibridación de los términos revolución y educación la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. Consiste en una sucesión de microrrevoluciones (…) pasar de una educación basada en un paradigma perteneciente a épocas anteriores a una educación basada en el mundo que nos rodea, de una pedagogía obsoleta a una pedagogía contemporánea. Pretende la instauración de un proceso de aprendizaje que no está diseñado a partir de objetivos (…) sabe que resultan incontrolables las múltiples direcciones en las que dichas metas se expandirán, se reformularán, qué neuronas conectarán así como que conocimiento se generará a partir de ellas.

transformación de los espacios educativos, y sus ejes para una posible retrospección del habitar de las aulas, de las experiencias como relevo de los simulacros, del cambio en las jerarquías, de los conocimientos que realmente incorporan los estudiantes y por consecuencia de nuevos modos de evaluar en consonancia con los cambios efectuados (Fig. 4).

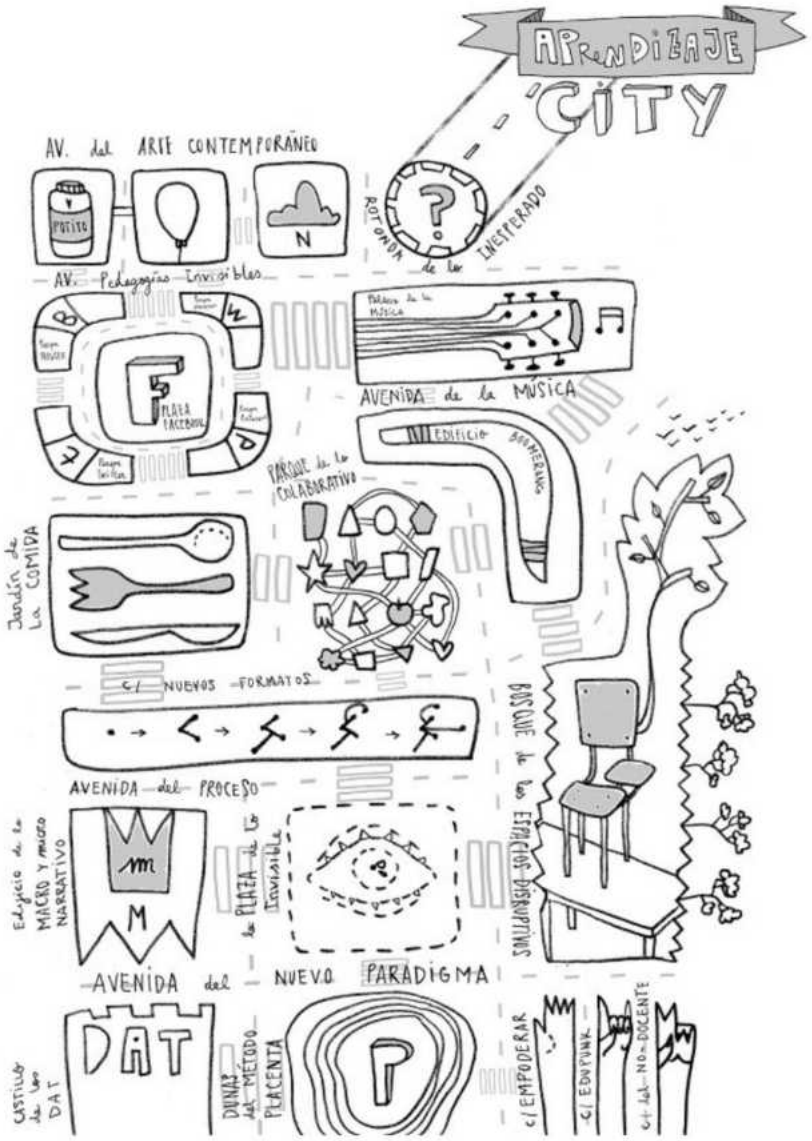


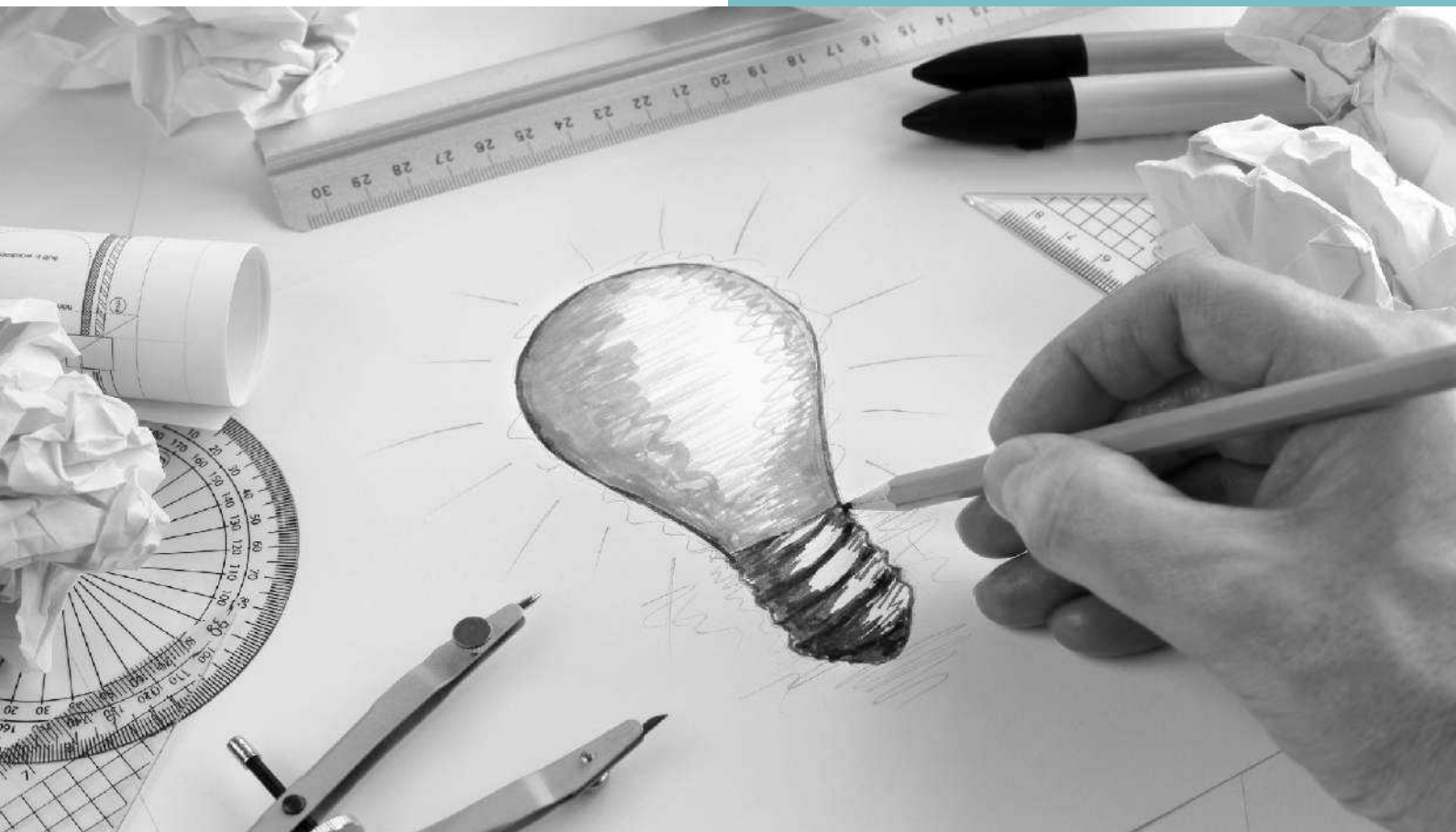
Fig. 4. Gráfico sobre la conceptualización según María Acaso de la rEDUvolution.

Asimismo revaloramos el concepto de rizoma, derivado de Deleuze&Guattari[23] (1972:13) retomado por Acaso (2013, op. cit.), entendido como modelo descriptivo o epistemológico

[23]Rizoma es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia* (1972, 1980). Es lo que Deleuze llama una "imagen de pensamiento", basada en el rizoma botánico, que aprehende las multiplicidades.

donde la organización de los elementos no guarda un orden lineal, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. Transferido a la práctica del diseño con la modalidad taller de Ander Egg (1991, op. cit.) y la reflexión en la acción de Schön (1983, op. cit.), complementamos la idea de nutrirnos del proceso y ponderar las acciones y situaciones por sobre el objeto. María Acaso propone "*abandonar la importancia del objeto como centro de los procesos de la educación artística y desplazarlo fuera de la acción(…)*", lo que pone el foco en la acción por sobre el resultado y rescata la vinculación de la educación con la realidad, lo que consideramos en un sentido amplio.

Capítulo 3 la DISCIPLINA



Capítulo 3. **La disciplina**

Precisados la modalidad taller, los actores intervinieres y los entornos de acción, a continuación nos interesa profundizar sobre el enfoque disciplinar de la carrera donde se desarrollan tales prácticas.

En primer lugar asumimos que las disciplinas son marcos desde los cuales se analiza e interviene la realidad utilizando métodos y lenguajes específicos. En ellas, como plantea Torres Jurjo (1994), *"se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana"*.

Desde tal encuadre, planteamos que el Diseño Industrial es concebido como una disciplina proyectual que en la actualidad incumbe y se involucra con prácticamente la totalidad de los artefactos que rodean la actividad del ser humano. Acentuando lo funcional, lo estético, lo tecnológico o lo simbólico, de producción seriada o de ediciones cortas, su campo cognitivo es sustancial para resolver productos que satisfagan las demandas sociales.

Sintetizando, la definición adoptada por el ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) sobe Diseño Industrial indica que *significa coordinar, integrar y articular todos aquellos factores que participan el proceso constitutivo de proyectar la forma*. Interpretando el texto de Becher T. (2001), Diseño Industrial parecería que tuviera características de carreras de postgrados o maestrías, en las que actualmente prima la interdisciplina.

Entonces, el marco epistemológico de Diseño Industrial se configura así por los aportes e hibridaciones de los saberes y prácticas provenientes de otras disciplinas. Se pueden reconocer conocimientos que provienen de la Ingeniería, la Matemática, la Historia, la Ergonomía y con menor densidad, la Economía, la Física, la Sociología, entre otras. Retomando las palabras de Tomás Maldonado (1967) en la definición del ICSID podemos sostener que el núcleo epistemológico del diseño es la acción proyectual, siendo uno de los saberes centrales el campo morfológico. Inmerso en las necesidades sociales de las cuales el producto emerge, al igual que la cultura el diseño es un reflejo del tiempo y los avances tecnológicos de cada momento.

Por eso se concibe a esta disciplina como dinámica, ya que puede ir absorbiendo los cambios que se dan tanto en los avances científicos-tecnológicos como en los cambios que se dan a nivel social. *El diseño se caracteriza como ser el nexo, como la operación que comprende conjuntamente ambos planos: el de la forma desde la producción y el de la forma desde el consumo* (Doberti R., 2008). Sin entrar en los debates o en la dicotomía entre estas dos culturas, que ha generado posturas múltiples desde enfoques interdisciplinarios, se puede reconocer las incidencias que se ejercen mutuamente a lo largo de la historia. En algunos casos la técnica se ve fuertemente condicionada por las dinámicas sociales, económicas y culturales y en otros momentos históricos a la inversa.

Un cambio importante hacia el interior de la disciplina se da en el plano proyectual, ya que no existe un marco genérico universal que otorgue certezas sobre una base referente a cómo diseñar, tal como ocurrió en la modernidad a comienzos del siglo XX. Las ideas formuladas por la escuela Bauhaus tuvieron una influencia fuerte en la cultura del proyecto a lo largo del siglo XX, pero a medida que la sociedad y el comportamiento consumista se diferenciaba y acentuaba, sus principios fueron disminuyendo y mutando hacia incertidumbre. "*Hoy en día, 2014, la situación del Diseño Industrial está mutando. Los cambios como expresó Andrea Branzi no hay que considerarlos: "como una degeneración de la línea de diseño que era en los '70 representativo del diseño industrial", no sólo en nuestro país sino en todo el mundo. Hoy el diseño es otra cosa y todo es industrial, con lo cual ciertos paradigmas ya no son válidos; son otros y más abiertos*"". (Blanco R., 2014). Surge así al interior de la disciplina que se provocan fragmentaciones en la manera de pensar el diseño, la cual brinda una diversidad de respuestas o *lógicas proyectuales*, según las define el arquitecto Roberto Fernández (2000), que se van a mantener hasta la actualidad.

Consideraciones sobre el diseño curricular

Desde este marco disciplinar, nos interesa detenernos a reflexionar sobre en algunos rasgos del currículo de carrera en la FAUD UNMdP. Observamos que la carrera se encuentra en una etapa donde se superaron las instancias fundacionales, de normalización y consolidación de la planta docente. Nos encontramos en condiciones de una actualización curricular, que si bien desde hace casi diez años se viene conversando el tema y coordinando varias jornadas, aún hoy no se ha plasmado.

La estructura pedagógica actual, definida en el Plan 1995 y sostenida en el Plan 2007 (vigente al 2016), cuenta con veintiséis asignaturas que se organizan en tres ciclos: Ciclo Básico (1º año), Ciclo Desarrollo (2º, 3º y 4º) y Ciclo Investigación–Extensión (5º); y son transversalmente agrupadas bajo la concepción de las tres áreas de conocimiento.

El Área Proyectual refiere a la cultura del proyecto propiamente dicha, podemos decir que la integran las asignaturas troncales de la carrera, dado que se trata de los contenidos más específicos en relación al título y con mayor carga horaria dentro del plan de estudios. Está comprendida por Diseño, Lenguaje Proyectual, Informática Industrial y Proyecto de Graduación.

El Área Tecnológico- Productiva guarda relación con los aspectos que conllevan a la fabricación de los artefactos y su inserción en el mercado, como las variables intervinientes en el desarrollo productivo de los mismos. Nuclea a las asignaturas de Física, Matemática, Tecnología, Ingeniería Humana, Economía - Marketing y Organización de la Producción.

El Área Histórico - Social sitúa al diseñador en el contexto socio cultural, trabajando sobre las transformaciones operadas en diferentes cortes históricos, a modo de comprender la

realidad circundante. Dentro de ésta área se encuentran las asignaturas de Pensamiento Contemporáneo, Sociología y Legislación - Práctica Profesional.

El Plan de Estudios establece un curriculum con asignaturas correlativas en donde los talleres de Diseño confluyen y transfieren sus contenidos. Independientemente si se concreta o no, habitualmente se habla de un curriculum por concentración (Camilloni A., 1991), en tanto se recurre a la metáfora de río o árbol para conceptualizar esta relación. Es decir, los contenidos de las asignaturas deben alimentar y asistir a la asignatura principal, que en la carrera es el Taller de Diseño.

En la práctica, la relación de las asignaturas es independiente, sobre todo "falta relación en horizontal" (Informe 2009 carrera Diseño Industrial FAUD-UNMDP, Directora D.I. Beatriz Martínez). El Plan 2007 cambió algunas correlatividades que permitieron una mejor articulación entre contenidos además de destrabar algunos núcleos coyunturales en el recorrido de los estudiantes por la carrera.

Lo particular e innovador de la carrera, respecto a otras carreras nacionales es que se incorpora el concepto de orientación. Es decir, la carrera brinda tres orientaciones (Indumentaria, Textil y Productos) bajo el mismo título de grado a otorgarse como "Diseñador Industrial". De este modo el ciclo básico resulta común a todas las orientaciones mientras que los ciclos subsiguientes presentan asignaturas específicas a la orientación. (Fig. 5)

Se establecen así que todas las asignaturas son comunes a las tres orientaciones, exceptuando al Taller de Diseño y el Taller de Tecnología que se convierten en las materias específicas de cada orientación. En el caso de Informática Industrial si bien no lo estipula el Plan de Estudios, se trabaja en dos comisiones donde una está constituida por estudiantes de Productos y la otra aglomera estudiantes de Indumentaria y Textil.

En el ciclo de Investigación-Extensión (5º año) la especificidad por orientaciones está dada por el Proyecto de Graduación y por ende el proyecto final de carrera donde confluyen los contenidos de todas las áreas y ciclos, responde a la orientación elegida por cada estudiante. (Fig. 6)

Ya forma parte del debate interno de la institución desde hace tiempo, si el título debería o no especificar esta orientación, si se va hacia la especificidad o se mantiene la generalidad de acuerdo a las variables del contexto inmediato.

El departamento de Diseño Industrial, en los últimos cinco años, se encuentra trabajando con la carrera en su conjunto para proponer un- cambio de plan que resuelva las competencias e incumbencias establecidas en la formación disciplinar, desarrolle una vinculación con la región productiva e incorpore materias electivas, entre otras. Lo que se observa en los procesos de revisión curricular del Plan de Estudios es que se logra avanzar en las cuestiones formales y estructurales pero no en las cuestiones de fondo, en las cuestiones de contenido.

"Las reformas curriculares requieren nuevas estructuras que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos docentes y sin las segundas, a veces, las primeras se tornan inviables, porque los docentes tienden a aferrarse a sus cátedras y esto impide pensar cualquier transformación." (Toribio, 1999).

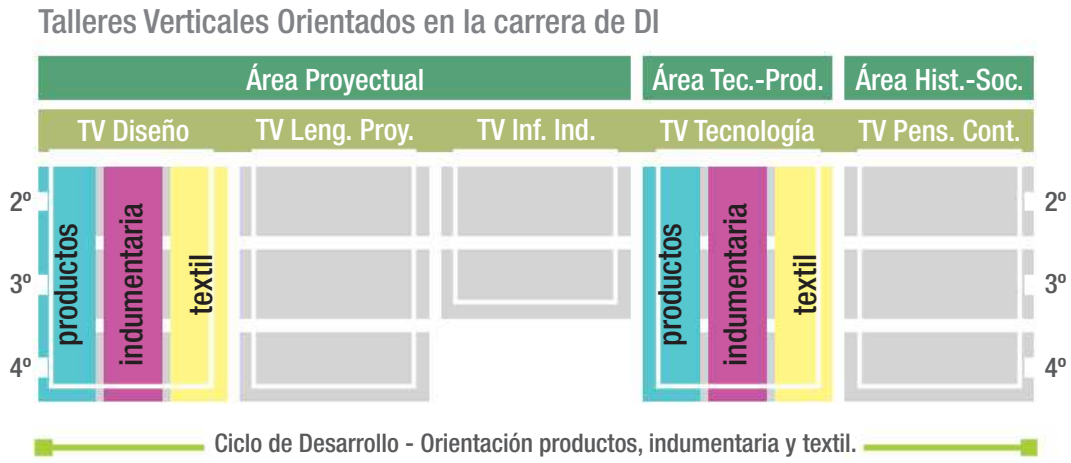


Fig. 5. Talleres verticales en la carrera de Diseño Industrial. Ciclo de Desarrollo.

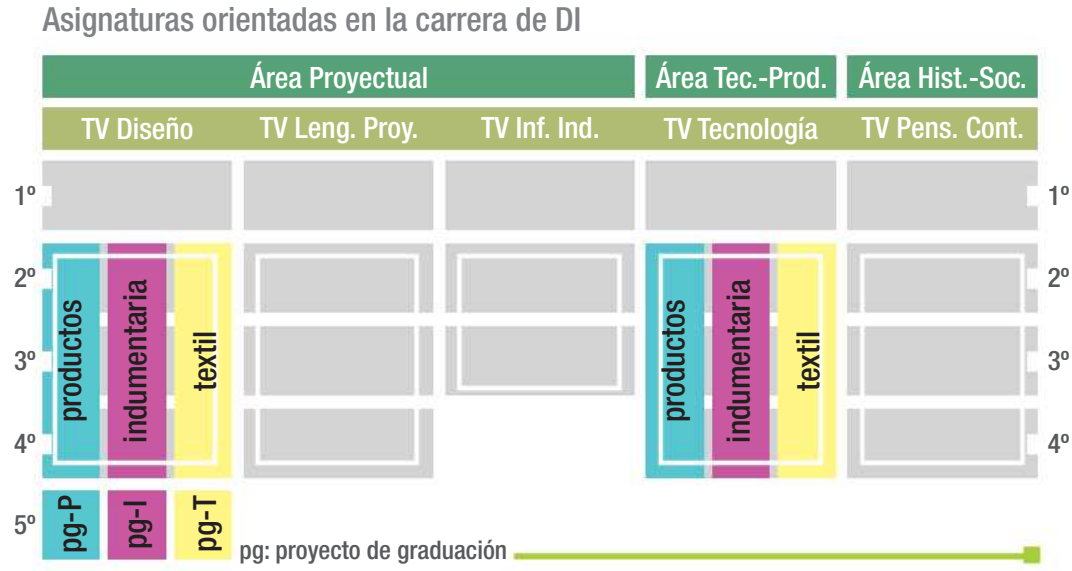


Fig. 6. Asignaturas específicas a las orientaciones.
Continuidad en el Ciclo de Investigación / Extensión.

Taller de Lenguaje Proyectual TVLP

Precisada la currículo de la carrera de Diseño Industrial FAUD UNMdP, nos enfocamos ahora en los entornos de la carrera propio de los talleres proyectuales. En particular en el Ciclo de Desarrollo, existen asignaturas organizadas en Talleres del tipo Vertical, comprendiendo entre dos y tres años dentro de este ciclo. Es el caso de los Talleres Verticales de Diseño, de Lenguaje Proyectual y de Informática Industrial en el área proyectual. En el Área Tecnológica sólo se constituye en un Taller Vertical la asignatura Tecnología, y en el Área Histórico-social, la asignatura Pensamiento Contemporáneo. Esta última se encuentra homologada con la carrera de Arquitectura para su cursada, desde el ciclo Básico hasta el Ciclo de Desarrollo, período que abarca 4 años. (Fig. 7)

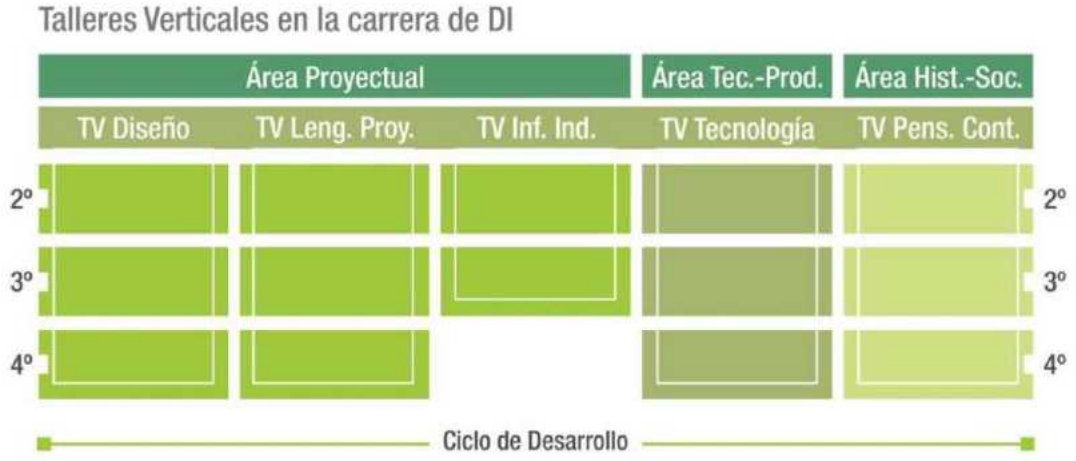


Fig. 7. Talleres verticales en la carrera de Diseño Industrial.

Nos posicionamos desde nuestras prácticas en el Taller de Lenguaje Proyectual TVLP 2 a 4 que pertenece al Área Proyectual y se ubica en el Ciclo de Desarrollo de la misma, comprendiendo de 2º a 4º año. Esta área se podría decir que la integran las asignaturas "troncales" de la carrera, ya que Lenguaje se suma a los Talleres de Diseño y en la última reforma se incorpora el Taller de Informática I y II (Plan 2007).



Fig. 8. Taller Vertical de Lenguaje Proyectual en la carrera de Diseño Industrial.

El Taller Vertical de Lenguaje Proyectual tiene la particularidad de estar compuesto por estudiantes de las tres orientaciones de la carrera (Textil, Indumentaria y Productos) lo cual lo convierte en un taller que podría denominarse multidisciplinar en cuanto a la capacidad de poder interactuar con los estudiantes desde su formación en especialidades diferentes pero desde una carrera común, pretendiendo aportarles elementos que acompañen los *procesos proyectuales* en las diferentes orientaciones. Conjuntamente con los Talleres Verticales de Diseño, tienen la mayor carga horaria de una materia dentro de la carrera de Diseño Industrial (Fig. 8).

A manera de antecedentes, hemos reconocido que cuando fue creada la carrera en Mar del Plata, por el Dis. Nicolás Jiménez (primer profesor contratado por la FAUD para armar la carrera en 1987) nombra la asignatura como Lenguaje Proyectual. Quizás por venir del campo disciplinar del Diseño Gráfico por un lado y por tener la plena convicción de reconocer campos de conocimientos comunes a las orientaciones que se estaban empezando a definir en la carrera. Establece así como parte del currículum contenidos provenientes del Lenguaje Visual y la Lingüística posicionando la asignatura bajo teorías epistemológicas más amplias. Marca un hito de diferenciación entre los conocimientos que hasta ese momento se impartían en las asignaturas equivalentes en la currículo de otras facultades, y que focalizaban sus contenidos en los sistemas de representación y en lo morfológico. Su mayor interés era explicar los hechos y sucesos del Lenguaje. Poner el acento en este término le permitió a Jiménez concebir la forma como parte de un sistema

o una estructura (Saussure F., 1946). Para lograrlo incorporó a su objeto de estudio otras ciencias, lo que posibilitó tener diversas perspectivas que fueron desarrolladas en el Proyecto de Investigación *Fundamentos de una teoría de acción proyectual en diseño y arte*, con dirección a su cargo y que permitió enriquecer y ordenar el enfoque y alcances de la asignatura. Con el retiro de Jiménez de la materia, tras un proceso de concursos iniciado en su momento por el entonces Decano Arq. Roberto Guadagna (2006-2014), asume en el 2013 la titularidad del Taller el Arq. Francisco Olivo. Su enfoque se nutre del proceso anterior, pero como cada momento histórico, plantea modificaciones y ajustes. Se redimensionan los contenidos y tiempos de desarrollo de cada trabajo para potenciar las especificidades. Si bien el Plan de Estudios de la carrera y sus diferentes actualizaciones definen objetivos y contenidos mínimos, estos se reorganizan para darle más continuidad entre los distintos niveles que hacen al Taller Vertical como también asignarle la densidad adecuada a cada curso.

A grandes rasgos la actual propuesta profundiza los aspectos que se refieren a la Morfología y los Sistemas de Representación, en cierta medida acotados o minimizados en el enfoque anterior; la producción del Lenguaje en la construcción social y cultural; la Lingüística.

Desde una perspectiva epistemológica, la materia pretende formar a los estudiantes en la comprensión y uso del Lenguaje del Proyecto. Toma como marco de referencia a la Semiótica, intentando exponer y desarrollar los mecanismos de formación del discurso en el ámbito del Proyecto. Comprendiendo que la función principal del Lenguaje es la comunicación, en tanto esta acción comunicativa no conoce géneros ni usos, convirtiéndose en una competencia cognitiva en el abordaje de prácticas tanto textiles, como de indumentaria y productos. Este enfoque sostiene que los artefactos en tanto objetos, se constituyen en signos o parte de un sistema de signos. Por lo tanto el propósito de la asignatura es avanzar sobre la disciplina proyectual ofreciendo una metodología que permita transparentar los mecanismos y relaciones formantes del lenguaje específicamente icónico.

De tal forma toma de referencia conceptos de la Lingüística y Semiótica que se transforman en elementos principales para su desarrollo en tanto considera al Lenguaje como un sistema compuesto de elementos en donde se establecen relaciones entre ellos dentro de una estructura; valora la dicotomía instalada por Saussure lengua/habla, es decir *la institución social y sistema de valores*, por un lado (lengua) y el *acto individual de selección y actualización* (habla) (Barthes R., 1993); reconoce el signo bajo la concepción triádica de Pierce, donde es el resultado de la unión de tres elementos tales como objeto, representamen e interpretante; registra al proceso de codificación entendido como una operación que implica asignar, en tiempo y el espacio, un valor de símbolos a un determinado mensaje con el propósito de transmitirlo, reconociendo que esta convención puede transformarse o cambiar (Eco, 1974).

Considera asimismo, las cuestiones específicas de un Lenguaje Visual, respecto del lenguaje oral y escrito. Donde el primero se caracteriza por su multi-continuidad en la lectura, la motivación de sus signos, una articulación múltiple y móvil y la codificación que tiende a ser más débil respecto del lenguaje natural.

A través de este enfoque pretendemos dotar al estudiante de un andamiaje teórico transversal a las distintas orientaciones, puesto que el Lenguaje es universal. Resulta así que comprender e interpretar la estructura interna del Lenguaje y los mecanismos de su funcionamiento le brinda al estudiante un marco cognitivo propio de competencias singulares de la disciplina.

parte 2

CUESTIONES metodologicas



Capítulo 4 abordaje METODOLOGICO



Capítulo 4. **Abordaje metodológico**

Presentamos el sustento conceptual sobre las prácticas didácticas en modalidad taller en el área proyectual de la carrera de Diseño Industrial FAUD UNMdP, planteamos nuestro interés por analizar críticamente tales prácticas docentes y observamos los logros y los desajustes que se producen junto a las nuevas generaciones de estudiantes. Reconocimos que los talleres implican una modalidad pedagógica que se sustenta en estrategias de intervención que simulan y reformulan vínculos entre aquello que el estudiante aprende en los cursos y situaciones propias del ejercicio profesional. Sugerimos que los modos tradicionales de afrontar procesos de enseñanza no se adaptan al perfil de los estudiantes actuales, en esta dirección proponemos una serie de estudios que reconocen metodológicamente estrategias y técnicas que exponemos a continuación.

Fundamentación del tipo de estudio

Para identificar el estado de la cuestión, distinguir emergentes que afectan las intervenciones didácticas en el taller y reconocer posibles aportes para su mejoramiento en carreras proyectuales de nivel superior recurrimos a un diseño metodológico de tipo cualitativo-cuantitativo. Este enfoque se corresponde con un diseño flexible al principio, durante y al final del estudio (Samaja, 1993, op. cit.). Siguiendo a Valles (1999), reconocemos estrategias multimétodo y de triangulación para conjugar amplitud y focalización.

Se seleccionó un grupo de estudiantes regulares de materias proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD, para relevar sus experiencias respecto a la construcción del conocimiento en la práctica de taller.

Por su parte se escogió un grupo de docentes que sean representativos de las asignaturas proyectuales de la carrera de Diseño Industrial de la FAUD para relevar las problemáticas percibidas por ellos respecto a la construcción del conocimiento en la práctica de taller.

A partir de los resultados y conclusiones parciales de cada uno de estos grupos (docentes y estudiantes) se cruzó la información para tratar de elaborar una serie de conclusiones que contemplen aportes y/o consideraciones a tener en cuenta en la construcción del conocimiento dentro de la modalidad taller.

Técnicas de estudio

Recurrimos a una serie de técnicas metodológicas que reconocen una secuencia interactiva y de retroalimentación. De tal forma, hemos trabajado con técnicas de investigación primarias de modo de poder obtener los datos directamente sobre el fenómeno, optando por *entrevistas semi estructuradas* (ver Anexo 2) a docentes de los Talleres Verticales acerca de su mirada crítica sobre el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad taller en una carrera proyectual, tomando para esta tesis la carrera de Diseño Industrial FAUD UNMdP. Consideramos una parte de la entrevista del tipo narrativa (Bertaux, 2009) de modo de intentar rescatar la reconstrucción que hacen los sujetos respecto de su experiencia en los talleres, en especial entrevistando a profesores que son docentes de la carrera desde sus inicios. Hemos recurrido a estas técnicas cualitativas porque consideramos que expresan el poder de analizar la percepción que tienen los docentes (a través de la muestra y perfiles seleccionados) sobre la realidad de los talleres en relación a las configuraciones didácticas y la modalidad utilizada, respecto de sus estudiantes. Así como profundizar en las creencias, motivaciones y posibles modos de actuar en relación al tema; buscar y proporcionar información sobre el estado de opinión sobre los hechos pasados y actuales y en las estrategias pedagógicas empleadas.

Por otro lado, realizamos una *encuesta* a una muestra de estudiantes del Ciclo de Desarrollo (2º, 3º y 4º años de la carrera) para recoger información acerca de su aprendizaje y la percepción de las estrategias pedagógicas implementadas, analizando el aprovechamiento de esas instancias en su proceso proyectual. Esta herramienta cuali-cuantitativanos permitió focalizar en lo que los estudiantes perciben de la estrategia pedagógica, así como también la apreciación de su propio aprendizaje. Para lo cual incluimos en la encuesta preguntas abiertas narrativas, buscando suscitar respuestas más elaboradas y detalladas en determinadas cuestiones.

A su vez, trabajamos con recolección de datos secundarios a partir de la revisión y análisis documental (Ander Egg, 1980:273) de la creación de la carrera de referencia en el presente trabajo, su plan de estudios y documentos anexos, tendientes a comprender y fundamentar el marco contextual enunciado anteriormente.

Capítulo 5 entrevistas DOCENTES



Capítulo 5. **Entrevistas Docentes**

Ejes estructurantes

Al tratarse de una entrevista semi estructurada, se definieron seis (6) preguntas simples o compuestas de tipo abiertas que constituyen el guion sobre el cual se apoyay que fueronreiteradas a cada uno de los docentes entrevistados. Formalizanguías o pautas sobre las cuales se llevó a cabo, pero que dan lugar a la libre expresión del entrevistado, intentando no condicionar su respuesta ni su extensión.

Se trabajó sobre 3 ejes, estrategias de intervención pedagógica la configuración didáctica, el perfil del estudiante, las TICs y los medios de comunicación.

1. *¿Cómo trabaja en su cátedra la modalidad taller?*
2. *¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos 5 años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?*
3. *¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?*
4. *¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?*
5. *¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?*
6. *¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?*

Por fuera de las preguntas guía, se contó con un punteo por si no se respondía a la pregunta o si carecía de la profundidad requerida según los objetivos de la misma.

Selección de la muestra

Las entrevistas fueron realizadas a docentes de las asignaturas proyectuales de la carrera de Diseño Industrial. Para su selección se consideró la representatividad de las tres orientaciones y las asignaturas correspondientes al área proyectual, troncales a la carrera. Posteriormente se acotó a aquellos pertenecientes al Ciclo de Desarrollo (2º a 4º año) de modo de contextualizarlos del mismo modo que la muestra seleccionada de estudiantes encuestados.

Cabe aclarar que no se incluyó a la asignatura Informática Industrial por ser su profesora a cargo la Dra. Arq. Diana Rodríguez Barros, directora de nuestro trabajo pretendiendo evitar una opinión sesgada de la problemática y posturas adoptadas para el presente.

Entre los profesores entrevistados encontramos perfiles bien disímiles, tanto desde su formación de grado, como desde sus experiencias profesionales y académicas, lo cual constituyó nuestro objetivo para su selección.

Se entrevistó en representación del Taller Vertical de Lenguaje Proyectual al profesor titular regular desde el año 2013, Arq. Francisco Olivo. Desde su formación de grado es arquitecto egresado de la FAUD, habiendo cursado diversos cursos de posgrado como la Maestría en Gestión Universitaria (FCsEyS-UNMdP) y la Especialización en Docencia Universitaria (FH-UNMdP). Fue profesor adjunto de la materia en el nivel II, desde sus inicios y regular desde 1995. Fue docente durante varios años de la carrera de Arquitectura, y ha participado de la gestión de la FAUD en reiteradas ocasiones y en diversos claustros. Siendo Secretario de Coordinación, Secretario Académico y Director de Departamento de Diseño Industrial. Asimismo, ha participado de proyectos de investigación y extensión, y es docente contenidista de la Tecnicatura en Gestión Cultural. Posee un amplio recorrido profesional en relación a la arquitectura, tanto a nivel local, como internacional.

En relación a los talleres de Diseño se entrevistó a cuatro docentes. Dos de ellos profesores titulares regulares, a cargo de los Talleres Verticales de Diseño de Productos y Diseño Textil respectivamente, y otras dos profesoras adjuntas regulares, a cargo del Taller Vertical de Diseño de Indumentaria.

Para el Taller Vertical de Diseño de Productos se entrevistó al D.I. Guillermo Núñez, cuyo título de grado es diseñador industrial egresado de la Universidad Nacional de La Plata, docente de la casa desde sus orígenes y profesor regular desde 1995. Actualmente también es profesor titular de la asignatura Diseño 1 opción “B”, -regular desde 2010- correspondiente al Ciclo Básico. Cursó el postgrado Mercosur en Packaging en el Centro de Diseño de Montevideo-Uruguay y diversos cursos dentro de la Maestría en Gestión Universitaria (FCsEyS-UNMdP). Trabajó profesionalmente en sus inicios en una reconocida fábrica de carrocerías de Mar del Plata en relación a su quehacer profesional y ha ocupado repetidas veces puestos en la gestión de la FAUD (como Director de Departamento de Diseño y Vicedecano de la FAUD), como en la Red Disur (Red de carreras de Diseño de Universidades Públicas de Argentina y el Mercosur). Trabaja en proyectos de investigación y extensión, y fue vicepresidente del CIDI/INTI, Centro de Investigación y Desarrollo de Diseño Industrial del INTI. El Taller Vertical de Diseño de Productos tiene una estructura docente de un profesor titular, dos profesores adjuntos, tres jefes de trabajos prácticos, tres ayudantes graduados y un ayudante estudiantil. Al inicio de los ciclos lectivos 2014 y 2015 contó con 202 y 184 estudiantes respectivamente.

Para el Taller Vertical de Diseño Textil se entrevistó a la D.I. Beatriz Martínez, cuyo título de grado es diseñadora industrial egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, profesora adjunta regular desde 1996, y profesora titular por concurso desde 2010. Actualmente también es profesora titular de la asignatura Proyecto de Graduación Textil

correspondiente al Ciclo de Investigación/ Extensión. Es Especialista en Docencia Universitaria egresada de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Ha sido Directora de Departamento de Diseño y actualmente Vicedecana de la FAUD. Trabaja en proyectos de investigación y es investigadora categoría 4 (SPU). El Taller Vertical de Diseño de Textil tiene una estructura docente de un profesor titular, un profesor adjunto, dos jefes de trabajos prácticos, dos ayudantes graduados, un ayudante estudiantil y un becario. Al inicio de los ciclos lectivos 2014 y 2015 contó con 114 y 90 estudiantes respectivamente.

En el caso del Taller Vertical de Diseño de Indumentaria se entrevistó a sus dos profesoras a cargo, puesto que no tiene por ahora un titular designado. Por un lado a la Arq. Marina Porrúa y por otro la D.I. Cristina Mussio Morbidelli. El Taller Vertical de Diseño de Indumentaria tiene una estructura docente de dos profesores adjuntos, dos jefes de trabajos prácticos y dos ayudantes graduados. Al inicio de los ciclos lectivos 2014 y 2015 contó con 80 y 70 estudiantes respectivamente.

Marina Porrúa desde su formación de grado es arquitecta egresada de la FAUD. Es profesora adjunta del taller vertical desde sus inicios y regular desde 1995. Actualmente también es profesora titular regular de la asignatura Diseño 1 opción "A", correspondiente al Ciclo Básico. Fue docente durante varios años de la carrera de Arquitectura, y ha participado de la gestión de la FAUD en reiteradas ocasiones y en diversos claustros. Asimismo, ha participado de proyectos de investigación y extensión. Tuvo a su cargo la coordinación académica del programa Identidades Productivas subvencionado por la Secretaría de Cultura de la Nación, que partió de un proyecto de extensión radicado en la FAUD y permitió recorrer una vasta cantidad de provincias de la República Argentina con un equipo de trabajo interdisciplinario, alcanzando repercusiones no solo en el orden nacional sino también internacional.

En el caso de Cristina Mussio Morbidelli, su título de grado es diseñadora industrial egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, docente de la casa desde sus orígenes y profesora regular desde 2013. Actualmente también es auxiliar de la asignatura Tecnología de Indumentaria correspondiente al Ciclo de Desarrollo. Cursó la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, restando (a la fecha) la defensa de su trabajo final. Ha trabajado en proyectos de investigación y extensión. Presenta amplia experiencia profesional en el rubro de la indumentaria con marcas propias y de modo freelance.

Como se puede observar todos los docentes poseen una formación de grado desde disciplinas proyectuales, sean éstas específicas a la carrera que dictan o no. Sus experiencias y trayectorias tanto académicas como profesionales en los casos que corresponda, podrán observarse en sus respectivas entrevistas, del mismo modo que se verán plasmados los perfiles y posturas que cada uno adopta frente a la docencia de grado. Resulta enriquecedor para la carrera poder observar diferentes puntos de vista desde los cuales abordar y "hacer mirar" a los estudiantes la disciplina.

Realización de las Entrevistas

Las entrevistas se realizaron en un plazo de 45 días aproximadamente entre la primera y la última, en diferentes espacios y momentos. La selección de los mismos tuvo que ver con los sitios donde se sintieran cómodos los entrevistados, variando desde vicedecanato dentro de la FAUD, un café de la zona del Complejo Universitario, la casa de uno de los profesores, hasta un aula.

Al inicio de la entrevista, sólo se informó a los entrevistados que se trabajaba sobre el taller, pero no se enunció ni tema ni título pretendiendo no sesgarla; del mismo modo que tratamos de no intervenir ni emitir juicios de valor al tomarlas, para evitar incidir en las respuestas obtenidas. Una vez culminada, comentamos el tema e hipótesis de trabajo.

Las respuestas fueron registradas en audios, que se desgrabaron posteriormente convirtiéndose en textos a ser interpretados. En este punto se omitieron observaciones por fuera de las respuestas obtenidas, para luego traducirlas en un análisis posterior.

La duración de las mismas osciló entre 30 y 60 minutos de acuerdo al caso, no restringiendo en ninguna situación la posibilidad de explayarse.

Capítulo 6 encuestas ESTUDIANTILES



Capítulo 6. **Encuestas Estudiantiles**

Ejes estructurantes

La encuesta se estructuró en tres (3) ejes, el perfil del estudiante, la asignatura y la carrera en relación a la configuración didáctica, y los medios de comunicación. Estos ejes se desglosaron en seis (6) bloques de preguntas que se detallan a continuación, pudiendo observarse su desarrollo completo en el Anexo 3 del trabajo.

1. *Perfil académico del estudiante,* pretende relevar aspectos genéricos del estudiante respecto a su vida académica dentro de la FAUD; desde el año en que ingresó a la carrera, el año que se encuentra cursando al momento de responder, su edad y orientación dentro de la carrera.
2. *Perfil digital del estudiante,* intenta indagar sobre las competencias digitales generales del estudiante. Los medios que utiliza para comunicarse y el tiempo que interactúa con medios digital; desde la posesión de un mail, el uso de redes y la cantidad de horas diarias promedio que utiliza la computadora hasta su opinión sobre la asignatura más digitalizada.
3. *Cuestiones generales de la carrera,* aborda cuestiones que refieren a la modalidad taller predominante en las disciplinas proyectuales, donde se hace una breve explicación al encuestado sobre la conceptualización de la misma, para luego poder indagar sobre su percepción en relación al perfil de estudiante -principalmente en los talleres verticales de Diseño y Lenguaje Proyectual-. Se pregunta sobre las asignaturas mejor adaptadas a esta relación, y se hace un apartado especial sobre las instancias que se suelen trabajar en la modalidad taller en relación a cuán efectivas resultan de acuerdo a la construcción colectiva del conocimiento.
4. *Herramientas de Comunicación,* busca descubrir cuáles son los medios digitales que mayor efectividad tienen en los estudiantes actuales, considerando la efectividad según la capacidad de cada medio de mantener informados a los estudiantes en relación a la cursada de una asignatura proyectual, (sea ésta lenguaje proyectual, diseño o informática industrial). Se enumeran entre los medios de la cátedra el mail, el blog, el facebook y la web. Y en relación a la Institución educativa se encuentran las carteleras de la FAUD, el facebook de CEAD (Centro de Estudiantes de Arquitectura y Diseño) y la Web oficial de la FAUD. Se indaga acerca de las instancias virtuales y dónde las considera más pertinentes.
5. *Jornadas Morfológicas,* aspira rescatar la experiencia de la instancia "Jornada Morfológica y Sintáctica" realizada en el TP3 y TP4, de Morfología de la asignatura LP3, ciclo 2014. Donde dentro de las estrategias pedagógicas se incorpora un

formato diferente de esquicio, denominado Jornada que intenta rescatar ciertas cuestiones de la modalidad taller, en relación a la motivación para el trabajo en clase. Se pregunta sobre la motivación y el desarrollo de su proceso proyectual, la metodología utilizada en la jornada en relación a la claridad, la generación de ideas y el aprendizaje colaborativo, como así también sobre el ambiente de trabajo durante la misma.

6. *Lenguaje Proyectual III*, constituye un apartado especial sobre la experiencia en el nivel II - correspondiente tercer año- del Taller Vertical de Lenguaje Proyectual. Dentro de esto también se encuesta a los estudiantes sobre su apreciación del cuerpo docente. Por su parte se pregunta sobre el nivel de satisfacción, esperando contar con una percepción general del curso, en cuanto a los logros personales respecto a su nivel de desempeño y nivel de satisfacción alcanzado durante la cursada.

Selección de la muestra

La muestra fue tomada dentro del Taller Vertical de Lenguaje Proyectual (carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP), específicamente en el nivel 2 (correspondiente a tercer año) por encontrarse a la mitad del ciclo de desarrollo y de la carrera (cuya duración es de cinco años) y se realizó a fines del ciclo lectivo 2014, donde los estudiantes ya habían finalizado su cursada de la materia LP3. Asimismo congrega estudiantes de las tres orientaciones -Textil, Indumentaria y Productos- para poder aproximarnos a observar las diferentes realidades vividas en los talleres de Diseño según las orientaciones.

Parte de la muestra se corresponde con el antecedente desarrollado en el Anexo 6, coincidente con la muestra de ingresantes a las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial de la FAUD /UNMdP del ciclo 2011, a la cual se hace referencia.

Realización de la encuesta

El instrumento se generó a través de un cuestionario que ha combinado preguntas abiertas y cerradas auto-administrado, es decir que no requiere administrador. Se completó en forma *on-line* por parte de los estudiantes y fue pseudo anónimo, pues la completaron desde la aplicación GoogleDrive donde no debían incluir su nombre. Se trabajó a partir del envío de un link de acceso compartido, haciendo llegar la encuesta a 75 personas, de las cuales pudieron cumplimentar la misma solo 53, alcanzando el 70.66% de la población.

Para poder enviarla completa y que sea contabilizada el encuestado debía haber completado todas las preguntas obligatorias, sean éstas cerradas o abiertas, marcadas con un asterisco. El tiempo total previsto para la misma era de aproximadamente entre 30 y 45 minutos por su extensión.

Una vez recolectadas las encuestas digitales se elaboró una planilla de cálculo (Excel) con todos los datos recabados, a partir del cual se extrajeron los ítems más relevantes a la problemática abordada en el presente trabajo, y se elaboraron los cuadros y gráficos correspondientes a fin de validar o no las hipótesis planteadas (ver Anexo 5).

Capítulo 7

analisis y cruzamiento de DATOS



Capítulo 7. **Análisis y cruzamiento de datos**

Entrevistas Docentes. Núcleos comparativos de las entrevistas a profesores

A partir de las preguntas orientadorasque guiaron la entrevista a profesores de la FAUD, se analizaron los seis (6) núcleos iniciales a fin de cruzar las respuestas halladas en los entrevistados.

1. Modalidad taller y modos de trabajo

¿Cómo trabaja en su cátedra la modalidad taller?

Al comparar las entrevistas realizadas a los profesores de los talleres verticales de la carrera, encontramos puntos de coincidencia que no son casuales. En relación al concepto de la modalidad taller, casi todos rescatan y reafirman la importancia de la *construcción colectiva* dentro de la modalidad. Esta característica, resaltada por algunos profesores más que otros, es una importante variable que entra en juego cuando definen lo operativo de esta modalidad en su materia. Mencionan asimismo, la alternancia de instancias individuales, grupales y colectivas como aportantes al proceso de aprendizaje; y la necesidad imperiosa de recuperar la actividad "en" taller, donde se optimice el tiempo de cursada de la asignatura contemplando un plan de estudios que tiene una gran carga horaria (Recordemos que tanto en diseño como en lenguaje son 8 horas de cursada semanales cada una).

Es relevante esta variable que define la importancia asignada a las instancias metodológicas al momento de especificar las configuraciones didácticas que establecen dentro del taller vertical, donde algunos profesores destacan más que otros las vinculadas al *intercambio grupal*, a la *construcción colectiva* y la *socialización de la información* entre los estudiantes.

Una de las profesoras, profundiza en una cuestión asociada a la autonomía del alumno, vinculada a las prácticas dentro del taller, contextualizándolas desde lo colectivo. Si bien su mirada coincide en una primera línea con las del resto, en cuanto a la importancia de la construcción colectiva, la socialización de la información y el intercambio grupal, se diferencia en las cuestiones metodológicas que especifica. Se separa de la idea de los "grupos a cargo" o "docentes con grupo asignado" y se posiciona ante una mirada más libre en ese sentido, basándose más en cuestiones *cualitativas* y *situaciones de articulación* desde el docente, en todos los aspectos. Es una postura más asociada a la idea de comunidad planteada por María Acaso (2013, op. cit.), intentando dejar de lado esa relación asimétrica entre docente y estudiante, bajo el cuestionamiento de la figura del experto vs. el ignorante. Si bien Acaso avanza mucho más sobre este planteo, aparecen intentos relacionados a un replanteo de esta relación y la posible disolución de roles en el concepto de comunidad. Porrúa expone que además del trabajo en sí mismo como entrega final, evalúan cómo se maneja en ese espacio el estudiante; tanto desde su participación y comportamiento, como desde los aportes que realiza a la construcción colectiva, desde el

desarrollo de su autonomía. Esto último hace a las competencias deseadas en un estudiante universitario, y esperadas posteriormente en un profesional.

Llama la atención ver cómo, a través del relato, nos cuenta el esfuerzo que el equipo docente hizo y hace para entender que lo importante de la relación entre alumno y docente se basa en el encuentro entre ambos, no en el acople de uno al otro o viceversa, sino de tratar de encontrar los puntos en común desde donde cada actor (estudiante y docente) encuentra qué intercambiar, y se enriquecen mutuamente.

Profundizando este punto, pueden diferenciarse dos estrategias de intervención pedagógica. En una el estudiante desarrolla fuera de la clase la tarea, y en el aula se socializa la información a partir del intercambio. En la otra estrategia se puede observar que el desarrollo de la tarea se lleva a cabo en clases, es decir en el hacer, donde surgen las inquietudes o dificultades de los estudiantes para llevar a cabo el trabajo, el docente cumple el rol de guiar al estudiante en la construcción del conocimiento, los entrevistados lo mencionan como *asistente o articulador* y podría asemejarse al *coacher* (Acaso, 2013ib.).

Retomando el concepto de Schön (1983, op. cit.), las dos estrategias trabajan la reflexión sobre la acción realizada por los estudiantes. En la segunda, al desarrollarse in situ, el docente puede observar o rescatar todas las dificultades que se presentan. En el primer caso el estudiante lo resuelve sólo y quizás en el espacio de socialización no se anime a consultar, incluso depende de la perspicacia del docente en indagar acerca de lo que hicieron. Esto no quiere decir que una estrategia es mejor que la otra, quizás en una se centre más en lo que el estudiante construye como conocimiento y la otra permite visualizar las dificultades de esa apropiación.

Por último, en el relato de algunos docentes se pueden rescatar puntos de coincidencia con las estrategias de intervención desplegadas por Ander Egg (1991, op. cit.), tanto el *aprender haciendo* como la *metodología participativas* y la *pedagogía de la pregunta*, ya desarrollados anteriormente. En todos los casos se trabaja a partir de este modelo, y de hecho tiene que ver con la naturaleza de la carrera, desarrollada en profundidad en el Anexo1.

2. Cambios detectados en el perfil del estudiante

¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos 5 años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

En cuanto al perfil del estudiante y los cambios más significativos, podemos encontrar puntos de coincidencia en varios aspectos.

El primero tiene que ver con la fuerte incidencia de las redes sociales e internet, en relación al acceso a la información. Todos sostienen que uno de los cambios más significativos se vincula a la horizontalidad de la información y al acceso de la misma. Algunos profesores resaltan la importancia de comprender que el fácil acceso a la información no basta para poder desarrollar un proyecto, sino que es importante y sustancial la comprensión del estudiante del proceso proyectual y de establecer un nivel de

crítica respecto de esa información obtenida. Otros rescatan la necesidad de ponderar el conocimiento independientemente de la forma en que este circula, siendo conscientes de la diferencia entre la forma y el contenido.

Se aprecia dentro de la aparición de las redes sociales, la circulación del conocimiento como algo que se fue dando naturalmente aunque no sea el objetivo de la misma en sus orígenes; donde el contexto la ha transformado en eso y muy por fuera de las formas tradicionales, fluye la información de un modo que es casi "más normal" para los estudiantes que los tradicionales medios que uno consideraba como docente y que en muchos casos caen en la obsolescencia.

Es interesante rescatar del Arq. Olivo, las dos cuestiones que expone como consecuencia de los cambios tecnológicos, y que impactan directamente en el perfil; donde se pasó de un cambio cíclico a un cambio permanente, y parece estar enraizado en los grupos sociales de menor edad, que justamente son los estudiantes que están hoy ingresando o transitando la carrera.

Los docentes reconocen el salto generacional que hay entre ellos y los estudiantes, y a partir de ahí observan las diferencias en el perfil que manifiestan como cuestiones a resolver. Porrúa hace hincapié en buscar un punto de encuentro en el taller, donde se rescaten experiencias y vivencias como aportantes al proceso, y coincide con Olivo en que los cambios y por ende los nuevos perfiles que abordan el taller, se renuevan cada vez más rápido.

La heterogeneidad de los grupos es una cualidad que emerge y pone en tela de juicio las estrategias que antes eran más universales. Manifiestan el cambio en los intereses, y pese a la búsqueda de inmediatez y agilidad en lo cotidiano observan que todo es más laxo y prolongado en el tiempo de acuerdo a la carrera y su necesidad de finalizar los estudios. Los observan dispersos y con bajo nivel de atención; siendo fundamental la motivación para lograr que el estudiante esté activo, pero desde un nuevo plano, más visual y con otros códigos, donde cambió el paradigma y lo seguirá haciendo.

Otro aspecto se vincula con la *inmediatez* y *rapidez* que requieren los estudiantes, tanto para cuestiones relacionadas al proyecto como con situaciones con las cátedras. Los tiempos son otros, y las demandas cambian. Podemos encontrar la relación entre las entrevistas ya que, de una u otra manera, hay coincidencias desde el nivel de pragmatismo que destaca uno de los profesores, de "querer resolver rápido", con situaciones vinculadas a lo instantáneo que ponderan otros docentes, a la agilidad y niveles de respuesta para con el equipo docente. Asimismo esta *inmediatez* y *superficialidad* con la que pueden abordar multiplicidad de temas son vistas desde una variable positiva; si bien consideran que la profundidad no es algo que este perfil elija o pueda desarrollar fácilmente, el docente destaca las capacidades vinculadas a la extensión de esta capacidad (lo superficial), y sobre todo resalta que es el propio equipo docente que debe amoldarse a las nuevas características del perfil.

Finalmente pero no menos importante, el cambio en los códigos y la comunicación es observado por todos, remarcando incluso entre las demandas de los individuos, la necesidad de ver, de incorporar conocimiento de un modo más visual propio de una disciplina proyectual y enfatizado por esta generación y el acceso a los medios digitales.

Cabe considerar en una entrevista la necesidad, por parte del entrevistado, de aclarar que no creía que fueran peores o mejores estudiantes, sino diferentes, con otras habilidades quizás asociadas a este concepto de *inmediatez* o *agilidad*, y que en pos de ello la cátedra es quien quizás debe replantearse la modalidad para poder adaptarse a ellos.

También ponen de manifiesto algunas preocupaciones, como es la estimulación y la retención. La primera ya mencionada anteriormente, parece determinante para lograr una participación del sujeto en la actividad taller, y es vista como una dificultad a sortear. Mientras que la segunda guarda relación con el análisis de las realidades que tienen los estudiantes, diversas y complejas, sumado al grado de incertidumbre propio de una carrera y su posterior desempeño en el medio; manifestando la importancia de leer esas realidades tratando de acompañarlo para que no abandone sus estudios. Destacan la importancia de los ayudantes estudiantiles como vaso comunicante con los estudiantes, que permiten otro acercamiento y llegada para retroalimentar el proceso.

3. Modificaciones provocadas a partir de los cambios detectados en los estudiantes.

¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

En cuanto a los cambios que cada cátedra implementó asociados al nuevo perfil, es notable la diversidad de respuestas. En principio, nos interesa destacar cómo se separan en dos grandes bloques: un primer grupo de profesores encuestados que direcciona los cambios realizados en la cátedra, a la actualización de los medios digitales que se incorporaron y por ende a la comunicación a través de otros medios fuera del taller en sí (la comunicación en el espacio virtual); y el otro grupo de profesores que enfocan los cambios a los mecanismos propios de instancias pedagógicas, independientemente de las cuestiones asociadas a la tecnología y las redes sociales. Uno de los entrevistados, sin embargo, se mantiene en medio de estos dos bloques detectados, cuando afirma que los cambios son muy pocos, y afirma que es necesario ser consciente (hablando por el equipo docente) de la naturaleza del cambio; además pone en crisis y reflexiona sobre estos "mecanismos" (refiriéndose a las redes sociales, blogs, etc.) que deberían ser algo más que una plataforma de transporte de saberes, es decir algo que facilite la instancia de aprendizaje.

Otros, dentro del segundo bloque, apuntan a cambios más revolucionarios en cuanto a las instancias clásicas conocidas en la metodología del taller -vinculado a las relaciones entre docentes y estudiantes- abandonan por completo la manera tradicional en que un docente tenía un determinado grupo a su cargo, y lo plantean como casi un "atentado" desde el punto de vista del crecimiento colectivo y la autonomía. Poder despegarse de la mirada de ese docente, y viceversa, es un punto que remarcan por lo menos dos profesoras como algo fundamental a la hora de adaptarse al nuevo perfil estudiantil. Esto lo vinculan además, con la característica del perfil en relación a la autoridad donde una de ellas

destaca que el alumno actual no "soporta" las jerarquías. No es casual este comentario, y podemos relacionarlo además con el concepto de la horizontalidad de la información. Hacen foco además en la importancia de la construcción del conocimiento de manera personal, diferente en cada individuo, rescatando las diferencias como enriquecedoras y apoyando lo enunciado anteriormente de la heterogeneidad de los grupos.

Esta diferencia que separa en dos bloques las respuestas obtenidas, es importante para comprender en principio cómo los profesores toman la variación en el perfil estudiantil. Si bien quienes lo vuelcan hacia el cambio en las redes sociales y la agilidad en la comunicación mediante medios digitales, toman partido por tratar de adaptarse a las nuevas competencias, creemos que quienes proponen cambios basados en la metodología y pedagogía del taller, son más trascendentales y barren en principio, con cuestiones más profundas vinculadas a la manera en que estos sujetos incorporan el conocimiento, independientemente de las redes sociales, los blogs, las app, etc.; es decir de la herramienta en sí que puede mutar o cambiar. Lógicamente, estas herramientas son naturales al cambio, pero es importante destacar cómo algunos docentes pueden poner en crisis la diferencia entre la herramienta y el aprendizaje, y cómo fueron capaces de transformar cuestiones vinculadas a una metodología de taller pensada para un perfil estudiantil que hoy es obsoleto, y *aggiornarlas* a las características de un individuo con otro tipo de virtudes, de capacidades y de conocimiento previo diferente.

La Arq. Porrúa observa que *"... la corrección se había convertido en una mímica la corrección, el docente hacía la mímica de lo que tenía que corregir y el alumno tenía que lograr, y el alumno hacía la mímica de lo que el docente le estaba pidiendo pero no se construía conocimiento, era como un acto automático, y eso era porque justamente se habían separado mucho las formas de construcción de conocimiento, eran disímiles y tenías una propuesta pedagógica que planteaba una forma de construcción de conocimiento que el alumno quedaba mirando."*

Sostiene que la libre conexión permite al alumno construir desde su propia lógica de pensamiento, contrario a adoptar una ajena que resulta más complejo y forzado para incorporar el conocimiento. Por eso expresan- algunos docentes- la importancia de recuperar estrategias pedagógicas y la actividad en el taller donde el estudiante aporta una mirada desde otra perspectiva, y cuando comprende la consigna resulta más sencillo trasladarla a un par.

Otra de las reflexiones que aparece es la de no tratar de igualar a los estudiantes, pues cada vez son más disímiles entre sí, por eso la propuesta de trabajar con prácticas contextuadas, permite ir ajustándolas de acuerdo al proceso que llevan los sujetos en ese momento, las circunstancias, las necesidades, entre otras. Aunque esta postura solo es planteada en uno de los talleres, consideramos debiera valorarse en su intento de individualizar y dejar de pensar en la educación como masas homogéneas, en un contexto que ya no acompaña dicha postura.

4. Medios de comunicación utilizados

¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

El medio más usado según los profesores es la red social Facebook, además de un e-group en el TV de Textil, y grupos de Whatssap en el TV de Indumentaria. Sostienen que no se usa casi el mail, y la web demanda un esfuerzo constante para actualizarla con lo cual se justifica la inmediatez y facilidad de uso de la red social para subir contenidos. En el caso del TV de Productos, D2 y D3 trabajan con el Facebook donde cuelgan las teóricas y guías, mientras que D4 no usa ningún medio de comunicación digital, ni siquiera Facebook.

Surgen asimismo reflexiones sobre el exceso de información subida a una plataforma pudiendo connotar la innecesaria asistencia a clase, cuando en realidad los contenidos desarrollados en el taller con la interacción de estudiantes y docentes son mucho más abarcativos; por lo cual el D.I. Nuñez hace ciertas reservas al respecto. Afirma han verificado que la lectura de los textos se hace en forma digital; lo cual acompaña también la Arq. Porrúa manifestando el uso de la red social Facebook no solo como herramienta para comunicarse sino como prolongación de las correcciones en el taller; y la D.I. Mussio agrega que su uso es para "sentirse conectados" además como utopía/ilusión de mantenerse más cerca de las nuevas generaciones.

El Arq. Olivo sostiene la relevancia de la comunicación oral, por sobre la que puede viralizarse en internet, puesto que una tiene mayor efectividad que la otra. Con lo cual si usan medios digitales no todos tienen el mismo acceso y eso presenta la dificultad de efectividad del mensaje. Privilegian la comunicación en el ámbito del taller, y utilizan los medios digitales como Facebook, Gmail, etc. para el envío de materiales e información, o avisos respecto a la clase; pero no como vía de intercambio para la construcción del conocimiento.

Cabe destacar la postura de la Arq.Porrúa, quien sostiene el uso de los medios digitales como soportes para el proceso del estudiante si lo desea, además de canales de información. A diferencia del resto el uso del Facebook es participativo, donde pueden subir los estudiantes fotos, archivos, etc.; donde interactúan por ese medio y trabajan "colectivamente" como ella lo define," los alumnos van sumando las fotografías de sus compañeros, de los objetos, de lo que va pasando en el taller, como quieren… cada uno va subiendo las fotos, es muy participativo". Pone en valor el registro fotográfico y en video que hacen los estudiantes todo el tiempo con los teléfonos celulares de un modo muy internalizado, rescatándolo para trabajar sobre todo en primer año que aún la facultad no les dio nuevas herramientas, y éstas las traen como propias por su pertenencia a la era postdigital. Porrúa sostiene que "…a través de los teléfonos hay todo un mundo de comunicación particular".

5. Incidencias de las tecnologías virtuales interconectadas en la enseñanza

¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?

Respecto a la incidencia de las TICs todos coinciden en la importancia de su manejo e implementación en el taller, concluyendo que "han modificado totalmente el panorama de la proyectualidad"; pudiendo quizás incluir una instancia virtual en algún momento.

Ponen en valor el avance obtenido en entregas y presentaciones a partir de la aparición e incorporación de las TICs y la necesidad de los futuros profesionales de contar con esas competencias ante la demanda del mercado. La incorporación del uso del video además de la entrega papel tradicional o digitalización de la misma, muestra el avance instintivo sobre las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de comunicación.

Rescatan el manejo que tienen los estudiantes - casi innato- de estas tecnologías, y la naturalidad con las que incorporan y aplican continuamente en su quehacer cotidiano independientemente de la enseñanza.

6. Incidencias del cambio tecnológico en la enseñanza

¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

Respecto a la tecnología está claro que ha cambiado las reglas de comunicación entre sujetos; tanto verbal, escrita, gráfica o audiovisual, pero lo más relevante es el modo en que se mueven los sujetos de acuerdo al medio. La implementación de las redes o mensajería instantánea del tipo Whatsapp junto a los móviles inteligentes (smarthphones) refuerzan el concepto de inmediatez, por lo cual aparece la necesidad de considerar la digitalización de las asignaturas; al igual que las estrategias didácticas que las acompañen.

Los entrevistados concuerdan en que el cambio está dado, sigue en movimiento y será cada vez más continuo y veloz. La tecnología tiene gran protagonismo en el mismo, y ha permitido cosas impensadas, donde la comunicación y los medios son los que más absorben estos movimientos. El modo de enseñar incluso que parece ser innovador respeto a otras disciplinas, ya merece ser repensado y seguramente acompañado por un cambio; y aun cuando los entrevistados tratan de hacerlo en sus talleres, no dejan de sostener la complejidad del mismo y del intento de acortar la brecha con los sujetos objeto del aprendizaje.

La cuestión es, volviendo a la hipótesis original, si debiera repensarse la educación en pos de los grandes cambios que ha sufrido el contexto, y por ende la necesidad de hacerlo desde el planteo de Acaso, donde refiere a la necesidad de una *reduvolution* y de poner atención a las *pedagogías invisibles*[24].

[24] Las pedagogías invisibles entendidas como "el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente o inconsciente) dirigidas hacia un destinatario ideal y que transforma el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión" alteran todo el proceso. Acaso, M. Pedagogías invisibles, 2012.

Encuestas Estudiantiles. Bloques de análisis

Las encuestas se organizan en tres (3) ejes desmembrados en seis (6) bloques como se describió anteriormente. En el análisis abordamos los cuatro primeros por corresponderse con el problema motivo de estudio del presente trabajo. Los otros dos bloques referidos a las Jornadas Morfológicas y el desempeño docente en el taller, pueden observarse en el modelo de encuesta dentro del Anexo 3, pero no se incluyen por ser temas que exceden al interés de nuestro trabajo.

1. **Perfil académico del estudiante**

El primero de los bloques pretende hacer un relevamiento de los datos poblacionales de la muestra.

Se indaga sobre el año en que ingresó a la carrera, donde se observa que el 81% de los encuestados lo hizo entre el año 2011 y 2012, y el 90% entre 2010 y 2012. (fig. 9) Esto permite referenciar el ritmo con el que vienen llevando sus estudios adelante puesto que quienes ingresaron el 2012 y están cursando una asignatura que corresponde a tercer año llevan la carrera al día.

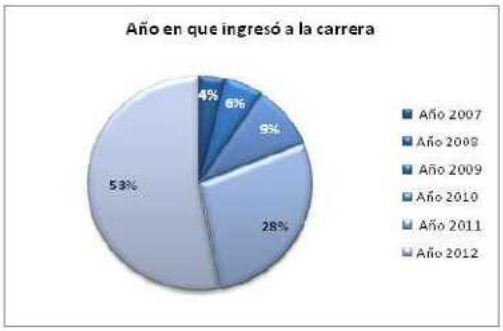


fig. 9. Año de ingreso a la carrera Diseño Industrial



fig. 10. Año que manifiestan estar cursando

Asimismo el 96% de los encuestados indican estar cursando principalmente el tercer año de la carrera, es decir que se encuentran transitando plenamente el ciclo de desarrollo de la misma, dado que este instrumento fue tomado al finalizar la cursada de 3º año. (fig. 10)

A fin de cotejar los sujetos encuestados y su pertenencia a la nueva generación estudiantil, se indaga sobre la edad de los mismos. La franja etaria de la muestra oscila entre los 20 y los 27 años en un 98%, a excepción de un caso de 35 años que está por fuera de esta zona. Concentrándose el 76% de la muestra en estudiantes de 20 a 22 años (fig. 11). Esto se traduce a sujetos que ingresaron a la carrera inmediatamente después de haber terminado sus estudios secundarios, y llevan la carrera al día de acuerdo a lo establecido por el plan de estudios vigente. Pero principalmente arroja el dato de sujetos que nacieron entre 1995 y 1997, lo cual los hace representativos del perfil estudiantil previamente desarrollado.

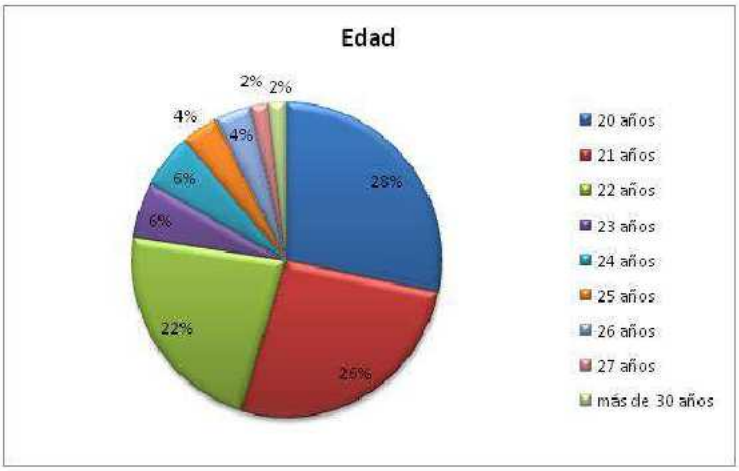


fig. 11. Franja etaria al momento de la toma de la muestra

Finalmente preguntamos en este bloque por la orientación que están cursando dentro de la carrera, para asegurar una muestra no solo inclusiva de las orientaciones, sino también representativa de las mismas.

Orientación que cursan	Cantidad	%
Indumentaria	13	25
Textil	10	19
Productos	30	57



fig. 12 y 13. Composición de la muestra de acuerdo a la representatividad de las orientaciones.

Este gráfico resulta ser un reflejo del porcentaje de estudiantes por orientación que hay en la carrera. Es decir, entre el 55% y 60% de estudiantes que cursan la carrera de Diseño Industrial es de la orientación de Productos, entre el 25% y el 30% cursa indumentaria, y entre el 15% y el 20% es de la orientación textil. Con lo cual la muestra seleccionada

también es representativa de la participación que tienen las orientaciones dentro de diseño.

2. **Perfil digital del estudiante**

En referencia al segundo bloque, donde se pregunta acerca del manejo de medios digitales que tiene y sus expectativas en relación a la carrera, se confirma la digitalización que poseen los sujetos encuestados dado que el 100% indicó tener mail, del mismo modo que la totalidad de ellos utilizan al menos una red social. Este resultado puede analizarse complementariamente con los datos incluidos en el Anexo 6, en relación al proyecto de investigación "Forma y Representación Gráfica" desarrollado a partir de una muestra de ingresantes a las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial, en el año 2011. En tal caso se observa un creciente uso de las redes sociales en comparación con 3 años atrás, donde se pasó del 84.27% a un 100%. Dejaremos para otro momento el análisis sobre el origen de ese aumento, pudiendo relacionarse con ingresantes cada vez más digitalizados o con estudiantes que se digitalizan por completo al transitar la carrera.

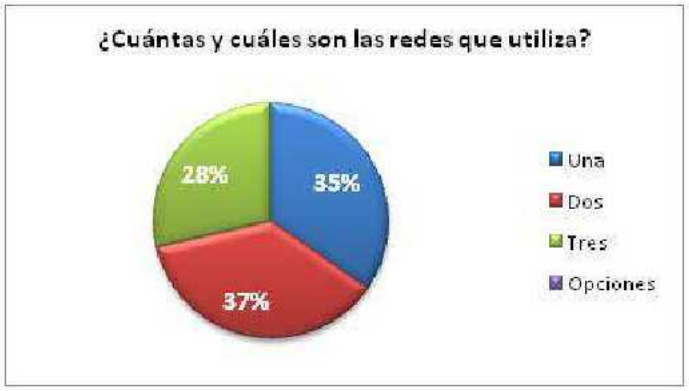


fig. 14. Cantidad de redes que utiliza

Por su parte la manifestación del 65% de la muestra de utilizar entre dos y tres redes sociales, da cuenta de este proceso de digitalización que se planteaba anteriormente. Encabezan esta lista Facebook que es usada por el 98% de los estudiantes, seguida por Twitter que alcanza solo la mitad, y finalmente por Instagram, entre otras que solo se observan con porcentajes muy por debajo.

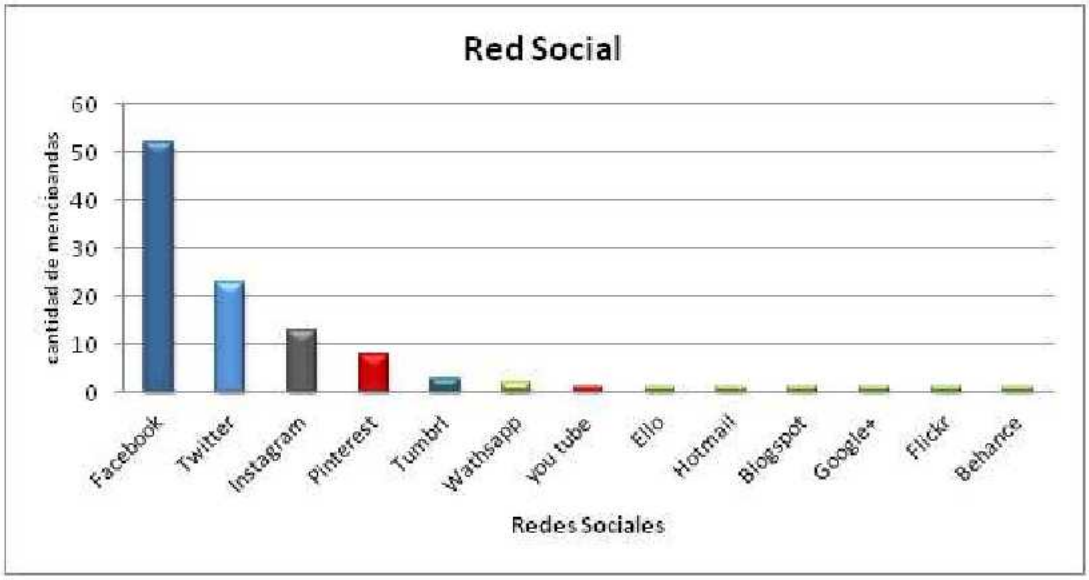


fig. 15. Detalle de las redes que indican participación

Este bloque arroja también que los sujetos hacen un uso promedio de la computadora para fines académicos de entre 3 y 6 horas, en un 69%. Y cuando se indaga sobre las asignaturas que más digitalizadas les parecen, se encuentra liderando la tabla informática industrial con un 74%, en segundo lugar diseño con un 11% y finalmente lenguaje proyectual con un 9% (todas ellas del área proyectual), siendo el resto casi desestimadas. Cabe destacar que solo se agrega a la lista de menciones el caso de Historia, mientras que no se hace mención de ninguna otra materia.

3. **Cuestiones generales de la carrera**

Por su parte dentro del tercer bloque, haciendo foco en el eje central del trabajo, se indaga sobre la modalidad taller como "estrategia pedagógica que sustenta la construcción creativa, reflexiva y participativa para la apropiación del conocimiento". Aquí la mayoría de los estudiantes afirman que la modalidad taller implementada actualmente en los talleres de Diseño y Lenguaje se adapta a su perfil (70%).

Las cifras arrojadas se analizaron en relación a la procedencia de quienes manifestaron no ajustarse dicha modalidad a su perfil, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Del 70% que respondió afirmativamente a la adecuación de la modalidad taller, el 57% pertenece a la orientación de productos, el 27% a indumentaria y finalmente el 6% a textil.

Asimismo esto nos permite observar que el caso testigo del porcentaje inicial sería el caso de productos, cuyo porcentaje interno responde también al 70% con una respuesta afirmativa a la modalidad taller desarrollada; indumentaria alcanza un 77% superando el porcentaje general mientras que textil se encuentra por debajo con un 60%, donde 4 de 10 estudiantes no perciben la adecuación de la modalidad.

Al indagar sobre qué asignaturas trabajan mejor la modalidad taller, los resultados se condicen con aquellas asignaturas que dentro del Plan de Estudios vigente (Plan de estudios 2007, Anexo 1) se encuadran en esta modalidad. Tal es el caso de los talleres verticales de diseño, lenguaje e informática dentro del área proyectual, de tecnología dentro del área tecnológico-productiva y de pensamiento contemporáneo –aunque mal denominada historia por los estudiantes – dentro del área histórico-social.

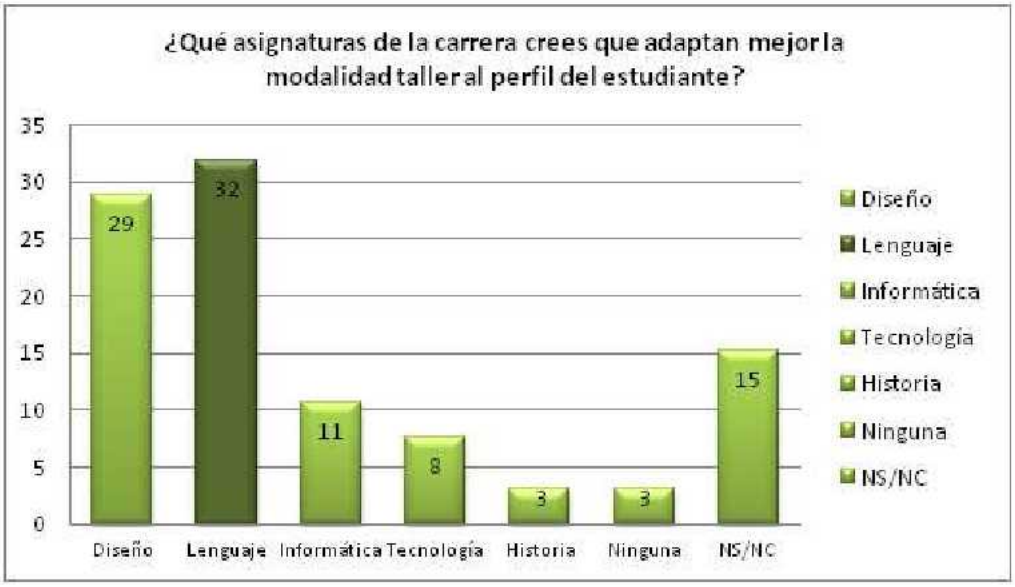


fig. 16. Detalle de asignaturas que adaptan mejor la modalidad taller al perfil estudiantil

Los guarismos sitúan a Lenguaje en primer lugar con un 32% seguida por Diseño –sin ahondar en las orientaciones- con un 29%. En ambos casos no se especifica un nivel o ciclo determinado, aunque resulta relevante traer a colación que la muestra está tomada en estudiantes que están finalizando la cursada de lenguaje proyectual 3, y donde el 96% manifestó estar cursando tercer año de la carrera, con lo cual se estima esta apreciación se corresponde con asignaturas cursadas hasta tercer año en su mayoría.

El 11% selecciona la asignatura Informática Industrial que también compone el área proyectual junto a Lenguaje y Diseño, mientras que Tecnología solo es nombrada por un 8% e Historia por un 3%. Un 15% de la muestra no responde la pregunta, en tanto apenas un 3% manifiesta que ninguna de las asignaturas se adapta a la modalidad taller.

Una de las cuestiones centrales del presente trabajo radica en la percepción del estudiante de las estrategias de intervención pedagógica que se trabajan desde hace tiempo en los talleres verticales, principalmente del área proyectual. En relación a esta cuestión y considerando que la modalidad taller implica *una construcción del conocimiento en forma colectiva*, se solicitó a los sujetos que -a través de preguntas cerradas cuyas opciones son siempre las mismas- realicen una ponderación de las estrategias pedagógicas con respecto a la capacidad creativa, la motivación, la claridad y la construcción colectiva.

Las estrategias pedagógicas que se convierten en las opciones de respuesta son esquicio, enchinchada, intercambio grupal, corrección grupal, corrección individual, corrección de pares, pre-entrega y teórica.

Esta parte de la encuesta pretende identificar qué instancias son percibidas como más relevantes en el proceso de aprendizaje, como así también intentan verificar si la respuesta obtenida en la adecuación de las cátedras a la modalidad taller, sustenta una comprensión de la misma entendida bajo los lineamientos de Ander Egg (1991, , op. cit.).

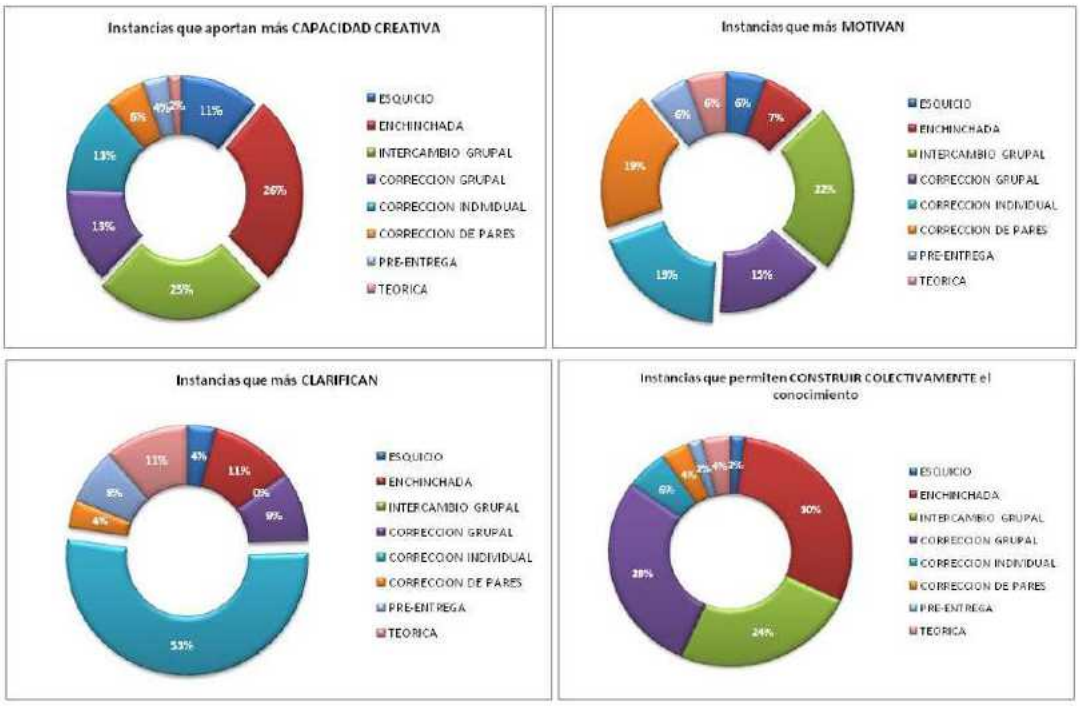


Fig. 17 a 20. Ponderación de instancias de intervención pedagógica de la modalidad taller en relación a variables dadas.

Si analizamos las instancias de intervención pedagógica en relación a las variables dadas, podemos concluir que:

- Los sujetos sostienen que la *capacidad creativa* se ve potenciada a partir de una *enchinchada* o un *intercambio grupal* en mayor medida, alcanzando un 51%. Mientras que el esquicio, cuyo objetivo constituye la posibilidad de generar alternativas en un tiempo y espacio determinado, solo logra un 11%. Del mismo modo resulta contradictorio que por encima de él, se establezca la corrección individual donde las posibilidades creativas se estima son bastante limitadas (fig. 17).

- Entre las instancias que más *motivan* a los estudiantes en el desarrollo proyectual aparece el *intercambio grupal* con un 22%, seguido de la *corrección de pares* y la *corrección individual* con un 19% cada una(fig. 18). Así la instancia que encabeza estos resultados, es coincidente con los núcleos centrales de la modalidad taller, donde a partir de *desarrollar actitudes y comportamientos participativos* como así *formarse para saber participar,* es parte de *reeducar en el aprendizaje de la participación activa*(AnderEgg, 1991, op. cit.);

como fin último del perfil que desea fomentarse en los estudiantes. Llama la atención la corrección individual como instancia motivadora.

- Resulta notoria la respuesta que predomina en relación a "*clarificar* cuestiones al estudiante durante el desarrollo de un TP", siendo la *corrección individual* (fig. 19) una instancia como su nombre lo indica que no posibilita un "aprender haciendo" (Ander Egg, 1991, op. cit.) o una "reflexión sobre la acción" (Schön, 1983, op. cit.), y dista aún más de las premisas enunciadas por Acaso (2013, op. cit.). Los guarismos de este ítem alcanzan más de la mitad de la población (53%), lo que en verdad podríamos decir que demuestra la creencia de los sujetos de "sentir que se comprende más teniendo un contacto individual con el auxiliar en vez de una situación de intercambio que permita la construcción colectiva". Muy por debajo de este índice aparecen la enchinchada y la teórica, ambos extremos dentro de la modalidad taller, pues la enchinchada permite poner en escena toda la producción del grupo o curso -según el caso- mientras que la teórica prácticamente expone una persona, independientemente de algún intercambio posible. De hecho esta última constituye una figura que ha disminuido notoriamente en función de su concepto original de clase magistral, al punto de tomar dinámicas completamente diversas en las carreras proyectuales actualmente.

- Por su parte la *construcción del conocimiento colectivo* es asociada por los encuestados muy fuertemente a la *enchinchada* en un 30%, la *corrección grupal* en un 28% y el *intercambio grupal* en un 25%; lo que se condice con los ejes de la modalidad taller. Se observa así que los estudiantes pueden asociar correctamente el concepto de esta modalidad con las instancias que la caracterizan desde su percepción y experiencia (fig. 20), aunque permanece la creencia acerca de la efectividad de una corrección directa e individual acotada al trabajo del sujeto.

Si nos detenemos y analizamos en detalle estos resultados, podemos ver que los sujetos ponderan en primer lugar aquellas situaciones en las que al exponer (enchinchada: 30%) todos pueden ver lo que hace el resto del grupo –al menos 30 trabajos más en el caso de lenguaje-; comparar su trabajo en relación a un grupo mayor, e intuitivamente junto a las correcciones y comentarios que surgen, autoevaluarse teniendo de referencia los trabajos expuestos y poder llevarse un panorama más claro sobre esa instancia.

En el caso de la corrección grupal, si bien podría estar asociada a la enchinchada, habitualmente se utiliza cuando un auxiliar corrige a un grupo de varios estudiantes al mismo tiempo. Estos pueden estar agrupados aleatoriamente, por su diversidad o por alguna coincidencia en las variables con las que trabaja, lo cual se decide de acuerdo al momento del trabajo y el nivel de avance de los estudiantes. Pero en este caso el mapa de situación es más acotado, donde se observa a una cantidad de trabajos más reducida –un máximo de 6 personas-. En ambas situaciones aparece el intercambio grupal, aunque los aportes en un caso son mayores que en otro, y la enchinchada por su parte permite como "acordar" con los estudiantes hacia donde se dirige el trabajo.

4. **Herramientas de Comunicación**

Por su parte el cuarto bloque, busca descubrir la efectividad que tienen determinados medios de comunicación con los estudiantes con el fin de mantenerlos informados en referencia a una cursada; entre ellos el mail, blog, facebook o web de cátedra, las carteleras de la FAUD, Facebook CEAD y web de la FAUD.

A partir de ponderaciones se visualiza el enfoque que tienen los estudiantes sobre la efectividad de ciertos canales. Independientemente de las valoraciones en detalle de cada canal que pueden observarse en el anexo 5, resulta relevante prestar atención a la siguiente tabla comparativa:

MAIL de cátedra	EFECTIVO	42%
BLOG de cátedra	ESCASO	43%
FACEBOOK de cátedra	MUY EFECTIVO	36%
WEB de cátedra	ESCASO	45%
CARTELERAS FAUD	ESCASO	47%
FACEBOOK CEAD	EFECTIVO	34%
WEB FAUD	ESCASO	57%

Fig. 21. Ponderación de efectividad por parte de los estudiantes, de los canales de comunicación.

Se observa el mayor porcentaje orientado hacia una respuesta negativa, donde el 57% considera escasa la web de la FAUD, ubicándose en peor situación que las carteleras físicas de la FAUD que casi podría denominarse resultan obsoletas en estas épocas. Vale la pena hacer la salvedad que al momento de la toma de la encuesta, la web de la FAUD solo era mantenida bajo un formato antiguo y algo carente de información, mientras que a principio de este ciclo se encuentra actualizada y reformulada pudiendo operar en ella de un modo más dinámico y completo.

Por su parte el 36% considera muy efectivo el Facebook de cátedra, seguido por un 34% el Facebook del CEAD. Esto se condice de algún modo con los resultados arrojados en la red social que más nombrada resultó por los sujetos -objeto de esta encuesta-, donde el 98% manifestó utilizarla. Asimismo tanto la web como el blog de cátedra adquieren respuestas negativas en cuanto a la ponderación con un 45% y 43% respectivamente. Mientras que el mail resulta efectivo en un 42%. Estos guarismos acompañan la tendencia hacia las redes sociales más que los sitios, respecto la conectividad de respuesta instantánea, cuyas notificaciones mantienen alerta a los usuarios y eso permite estar como todo el tiempo online.

Se indagó asimismo sobre la posible virtualización de las asignaturas, y el 72% de los sujetos considera deberían implementarse instancias virtuales en los talleres. Esto podría hasta ser contrario a la lógica de la modalidad con la que se trabaja actualmente y más aún cuando al profundizar un 78% expone considerarlo mejor en una asignatura del área

proyectual. Desmembrando ese resultado, el 29% lo sugiere para diseño, el 33% para lenguaje, el 15% para Informática Industrialy el 2% en general.



Fig. 22. Asignaturas donde consideran debieran implementarse instancias virtuales.

Por otro lado, dentro de las preguntas abiertas se investiga sobre las instancias que considera más "novedosas y efectivas" de las utilizadas en los talleres y por qué. Dentro de las respuestas obtenidas aparecen instancias clásicas de la modalidad taller, como son las enchinchadas o correcciones grupales como efectivas para la comprensión. Las correcciones cruzadas entre pares como más "objetivas" y aportantes para el propio proceso; y rescatan positivamente experiencias puntuales de trabajo integral entre los tres niveles del taller como es el Laboratorio de Lenguaje que se realiza desde el 2014, o experiencias de articulación entre cátedras para un ejercicio puntual. Aparecen dos casos de los 53 encuestados, sobre una disconformidad respecto a la falta de innovación en los talleres y la reiteración de la "mecánica de trabajo", así comouna percepción de pérdida de tiempo para quienes trabajan y quieren venir exclusivamente a corregir.

(Las citas textuales pueden verse en el Anexo 5 del presente trabajo).

Interpretación y cruce de resultados.

A partir de las encuestas y entrevistas resultó relevante cruzar los resultados obtenidos, de acuerdo a parámetros establecidos previamente en la problemática planteada. Para ello abordamos esta interpretación desde los indicadores *modalidad taller, práctica docente, percepción del perfil estudiantil, medios de comunicación y relación entre éstos.* Las citas que aparecen son extractos de las entrevistas docentes que pueden verse en el contexto de la entrevista en el Anexo 4.

Los docentes reconocen el cambio que se ha dado en el perfil estudiantil e identifican en algunos casos las características principales del mismo, sosteniendo que *"vienen mucho más centrados en lo inmediato", "tienen una mirada distinta de las cosas… son diferentes", "un estudiante actual no pondera el conocimiento, pondera resolver rápidamente ese aspecto", "tienen un nivel de pragmatismo que es impresionante".*

Todo va más rápido a su manera de verlo, y eso genera en los docentes quizás una suerte de ansiedad por tratar de acompañarlos en su proceso de aprendizaje de otro modo que aún no está claro cuál debiera ser. Pero si reconocemos que hoy en día se *"… pasó de un cambio cíclico a un cambio permanente"*, de repente la cuestión radicaría más bien en trabajar y estar preparado para poder adecuarse a los cambios y por ende a los actores que allí están encarnados.

Es importante rescatar posturas y actitudes de algunos docentes buscando ese sitio de coincidencias en pos del aprendizaje, por sobre la adecuación en sí misma desde la mirada de María Acaso (2013, op. cit.). Los profesores sostienen estar ajustando la modalidad taller al nuevo perfil de estudiantes, y afirman aún tener una brecha a ser trabajada, mientras que los estudiantes manifiestan en un 70% que la modalidad desarrollada actualmente en los talleres de Diseño y Lenguaje se ajusta a su perfil. Lo cual puede resultar llamativo en cuanto a la discrepancia que se percibe de la situación. Quizás lo observado por docentes sobre el cambio producido en la dinámica de la clase, no es percibido por los estudiantes del mismo modo. La escasa permanencia o bajo intercambio en lugares físicos, resulta para las nuevas generaciones algo más natural de lo esperado, y por eso no perciben el problema de esa manera.

Ante la pregunta de qué asignaturas adaptan mejor la modalidad taller se encuentran Lenguaje con un 32%, seguida por Diseño con un 29% e Informática Industrial en un 11%. Esto establece una coherencia con lo esperado para las asignaturas proyectuales en cuanto a las estrategias pedagógicas.

Asimismo existen instancias que resultan más motivadoras dentro de la modalidad como es el caso del intercambio grupal y las correcciones grupales o individuales; siendo las primeras la esencia de la construcción colectiva en el taller. Sin embargo ponderan de un modo llamativo la corrección individual como momento más clarificador, pese a no ser la esencia del trabajo conjunto, alcanzando el 53% de la población. Este dato revela la disyuntiva entre su creencia sobre las implicancias de una construcción colectiva devenida del trabajo en taller (Ander Egg, 2003, op. cit.) y relacionado al concepto de aprendizaje

colaborativo (Schön, 1983, op. cit.; Perrenoud, 2004, op. cit.); respecto a su necesidad de individualizar los aportes del docente en vez de incorporarlos a partir de situaciones de encuentro e intercambio grupal como concepto de aporte superador. También permite conectar esta heterogeneidad de los grupos con una necesidad de atención personal que cuesta desprender incluso en estudiantes avanzados, en pos de la autonomía esperada para los futuros profesionales.

Los estudiantes identifican positivamente aquellas instancias donde se construye colectivamente el conocimiento, ponderando la enchinchada, el intercambio y la corrección grupal. En este sentido, aparece entre los profesores la fundamentación del individualismo con el que provienen de los colegios privados, y lo gratificante que hallan en la facultad trabajar de manera colectiva; lo cual no quita la necesidad de mantener momentos individuales dentro de la modalidad adoptada en la carrera. Cabe rescatar de los docentes el esfuerzo por ocuparse al respecto a partir de revisiones internas y replanteo de las prácticas en pos de las nuevas demandas. Parecen tener muy presentes las nuevas características de esta generación y de los entornos post-digitales, observando ya algunos intentos de ajuste en mayor o menor medida.

Es de resaltar una mayor preocupación de los docentes por esta brecha que perciben como agigantada, respecto a la actitud o manifestaciones de los estudiantes casi pasivas, relajadas y como no dándole trascendencia; lo que podría responder a esta capacidad de poner el énfasis en otras cuestiones.

Respecto a la forma de comunicarse claramente es diferente, no sólo utilizan herramientas digitales para comunicarse o desarrollar sus estudios, sino que además las demandan a las cátedras, que si bien en muchos casos han tratado de aggiornarse, otras aún están muy distantes. Los profesores advierten esto, pero la cuestión radica en ver si estos intentos de adecuación de los docentes salvan la brecha que se percibe, y si en tal caso es lo que demandan los estudiantes o solo un intento forzado de digitalizar sin preveer.

Entre los medios de comunicación ponderados por los estudiantes aparecen las redes sociales como los más relevantes, calificadas como MUY EFECTIVAS con el mayor guarismo (36%), seguidas con una valoración EFECTIVA por el mail de cátedra y el Facebook del CEAD (Centro de Estudiantes de Arquitectura y Diseño) con un 42% y 34% respectivamente. Esto es leído por docentes que prácticamente ponen en valor el facebook por sobre otros medios en concordancia con la totalidad de la población que afirma usar redes sociales.

Mientras los estudiantes manifiestan en un 72% que debería implementarse alguna instancia virtual en los talleres, los profesores ponen de relieve sus dudas al respecto por tratarse de una carrera caracterizada por la práctica de taller, de reflexión conjunta e intercambios continuos; con consideraciones como *"sigo pensando que todos estos mecanismos deberían ser facilitadores de la instancia de aprendizaje de contenidos, (...) y no solo una plataforma de transporte de saberes"; "hemos tratado de facilitar el acceso a determinada información a través de la creación de Facebook"; "hay asignaturas o niveles dentro del mismo taller, que disponen de blogs o mecanismos de acceso a la red para poder bajar o extraer contenidos"; "pasamos de usar el mail (...) a trabajar mucho con los grupos de Facebook porque ellos inmediatamente lo reciben en el teléfono. La gran cantidad de*

información a la que tienen acceso es un factor negativo"; "es cambiar los métodos de enseñanza", entre otros. Aquí las diferencias radican quizás en la complejidad de interactuar en el entorno físico del mismo modo que en la virtualidad, lo cual no es subsanado por el mero uso de redes sociales para intercambio de información. Pensar en el concepto de *inclusión genuina de la tecnología* (Maggio, 2012, op. cit.) por sobre la idea de utilizar los nuevos medios solo como carteleras que plasman información pasiva sin interactuar con los sujetos, no satisface esta demanda de los estudiantes ni tampoco logra ser un nuevo canal de intercambio entre las partes (docentes y estudiantes).

Vale agregar aquí el dato de los grupos de la red social Facebook paralelos a los oficiales, creados por estudiantes que cursan ese año la materia para evacuar dudas, consultar consignas, recapitular información de la clase o manifestar conformidad o descontento con cuestiones del curso. Esto habla de la necesidad de fluidez entre los sujetos, que mantienen por fuera del taller por tratarse de un espacio virtual, y por fuera de la cátedra por ser grupos cerrados con estricta inclusión de quienes cursan la materia.

Consideramos que su necesidad de conectividad las 24 horas con códigos de pares, excede no sólo las posibilidades de respuesta de un equipo docente sino también puede desdibujar el concepto de taller, donde debieran plantearse y evacuarse las dudas.

Es por ello que volviendo a nuestra hipótesis inicial, consideramos que existe algo en la modalidad taller que debiera ser modificado de acuerdo al nuevo contexto social (ya planteado por Vygotsky, 1931, op. cit.) y los estudiantes que lo habitan. Repensar las dinámicas y estrategias como así también los múltiples lenguajes que intervienen y la comunicación que se establece en todo el entorno donde se produce aprendizaje.

Conclusiones e IMPLICANCIAS

CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

Conclusiones

Hemos visto que las apreciaciones de docentes y estudiantes respecto al desajuste generacional y su implicancia en la metodología de enseñanza difieren completamente, o al menos desde el grado de preocupación para las partes. Los profesores buscan acortar una brecha que para los estudiantes no pareciera ser tal y éstos últimos hablan de motivación más que de la metodología, aunque claramente están relacionadas.

Consideramos que lo que sucede en los entornos virtuales no se corresponde con el transcurrir del taller real presencial. Es el caso de intercambios, conclusiones y respuestas inmediatas que se aprecian fluidas en su interacción dentro de las redes, pero con una contra-cara en la actividad de taller.

El intercambio entre docentes y estudiantes, según la perspectiva de la construcción colectiva y aprendizaje colaborativo y que antes se daba en el espacio de taller, ahora sucede en otro lado. Sucede en los entornos de las redes sociales. Creemos que el desafío está en cómo hacer para que ese intercambio se vuelque en las prácticas de taller, para que exista mayor integración y se recuperen quizás desde otra mirada. Las prácticas que se suponían propias del espacio físico han mutado y han sido pseudo desplazadas a espacios virtuales donde el docente no forma parte activa o no puede hacerlo del mismo modo con que lo hacía en los talleres tradicionales.

Independientemente de reconocer y ponderar las instancias de construcción colectiva, los estudiantes continúan identificando la corrección individual como la más clarificadora, lo que conduce a pensar que no pueden abandonar la necesidad de atención individual y la crítica personalizada de su proyecto, pudiendo estar asociado a la individualidad con que participan de las redes. Consideremos que pese a estar hiperconectados y en red, pareciera que operan desde la individualidad hacia lo colectivo donde la inhibición o los pre-conceptos no tienen el mismo impacto. Esto constituye una dificultad a veces para poder incorporar contenidos en instancias de intercambio en clase, así como una puesta en común generalizada que facilitaría la independencia del docentes auxiliar en pos de comenzar (ya en 3º año), a lograr en los estudiantes que desarrollen capacidades de autocrítica y toma de decisiones.

Pareciera así que los estudiantes, los denominados Millennials[25] como grupo emergente de una era globalizada con fuertes avances tecnológicos y una economía compartida, se

[25]"Millennials son a diferencia de cualquier otra generación de jóvenes en la memoria viva. Son más numerosos, más ricos, más educados y más étnicamente diversos. Y lo que es más importante, están empezando a manifestar una amplia gama de hábitos sociales positivos que las personas mayores ya no asocian con la juventud, incluyendo un nuevo enfoque en el trabajo en equipo, el logro, la modestia y la buena conducta. "-(Howe y Strauss, 2016).

caracterizan por perseguir otros fines, así como buscar experiencias por sobre bienes de adquisición física. Reconocemos que evidencian comportamientos radicalmente diferentes a sus antecesores, pudiendo observarse nuevas expectativas de vida y hasta otra conceptualización tempo-espacial que por supuesto tiene impacto en su formación y en el modo de vivenciarla.

Precisamos que demandan atención inmediata e interacción digital pero al mismo tiempo ponen en valor las instancias de la modalidad taller tradicionales para el aprendizaje colaborativo, mientras que los docentes tratamos de reinventarlas y readecuarlas al perfil cambiante de las próximas generaciones en tanto asumimos hipótesis de incertidumbre y de cambio constante.

Quizás el punto no esté sólo en las instancias sino en los medios y en la innovación desde la postura docente y las temáticas abordadas con relación al contexto, es decir, a la modalidad de prácticas contextuadas. Desde hace tiempo el ingresante demanda visualizar la proyección de inserción profesional y las posibles actividades a desarrollar por un diseñador desde su ingreso a la facultad. Por eso resulta muy motivante cuando los estudiantes pueden, en su proceso proyectual, desarrollar competencias de aplicación directa a la profesión.

Destacan claramente instancias diferentes, o ejercicios que salen de lo habitual como momentos motivadores, que aportan a sus procesos formativos. Aparecen además demandas claras a la interacción entre talleres a partir de la ponderación de prácticas realizadas, en modalidades tanto horizontal como vertical. Tal situación conduce a replantear algunas cuestiones desde las cátedras, no tan individualistas sino con un perfil colectivo. Pero en definitiva, tales replanteos son más bien un desafío en conjunto.

En cuanto a los medios, hoy los móviles inteligentes (*smarthphones*) tienen potenciadas posibilidades acompañados por aplicaciones (*apps*) que conectan, agrupan, procesan y permiten compartir información editada a partir de una simple imagen y un "click". El registro fotográfico se observa en la mayoría de instancias del taller y del ejercicio. Desde las teóricas, las anotaciones en la pizarra, una proyección, hasta grafismos o materiales que se llevan desde la cátedra, como a los trabajos de compañeros y demás. Surge el uso de audios y grabación de correcciones de los docentes auxiliares. Con sus pro y contras pues en plazos de cuatro horas de corrección con grupos numerosos de 30/40 estudiantes, los docentes recorren los territorios de los tableros, y las posibilidades de descontextualizar las corrección en audio puede ser muy acotado pudiendo perder el resto del hilo y por ende la concatenación de la crítica y/o correcciones. Pero está claro que usan la tecnología y los medios de un modo muy natural, son herramientas y buscan aplicarlas a todo, hibridando tanto lo cotidiano como lo académico propio del aprendizaje universitario.

Por último asumimos que el abordaje del proceso proyectual, y el proceso de aprendizaje implícito y explícito, cambió. Los docentes "corremos" tras él, nos traccionan los cambios, las nuevas estrategias y la necesidad de mantener esa motivación activa en los estudiantes, además de seguir enseñando lo que se da por obvio.

Hoy la tecnología trasciende las antiguas barreras de la información y esto permite abordar la educación de otro modo, repensarla y reeditarla en pos de los nuevos sujetos que transitan los talleres. Estamos firmemente convencidos, aún posicionados en el cambio constante, que es fundamental identificar los núcleos conflictivos, comprender las nuevas demandas y convertirlas en estrategias didácticas que tornen más eficiente y gratificares los procesos de aprendizaje.

Implicancias y Discusiones

El devenir de enseñar y aprender es una transacción que une al docente, al estudiante y al grupo, y se sostiene desde un conjunto de interrelaciones dinámicas. La constitución de un proceso de aprendizaje requiere de la existencia de mecanismos que permitan en el estudiante optimizar el dominio de los recursos que se manifiestan en el exterior para regular su propio comportamiento. Ambas cuestiones sirven de marco para constituir un aprendizaje que lo entendemos como cambio e innovación.

En la estrategia de intervención pedagógica en la modalidad taller, la tarea se transforma en una actividad esencial para lograr el proceso de aprendizaje. El desafío de la actividad es poder guiar ese proceso hacia los problemas teóricos, metodológicos y técnicos de forma integradora.

Por esto es importante remarcar que en el desarrollo de la actividad y la experimentación, los estudiantes van construyendo conocimiento desde los contenidos teóricos y la práctica. En este punto nos parece significativo establecer algunas consideraciones para el planteo de actividades:

- Asignar a los estudiantes papeles activos en las situaciones de aprendizaje.
- Adecuarse a las diversas fases del desarrollo y niveles evolutivos del estudiante.
- Propiciar que los estudiantes actúen con elementos reales y actuales.
- Estimular en la incorporación e interpretación de corpus teórico.
- Validar procesos, en la medida en que posibilite un cambio de conducta o mejora del estudiante, en la dirección de los objetivos propuestos.
- Proveer diversidad a los estudiantes de distintos tipos de experiencias necesarias para promover diversas áreas de desarrollo.
- Ser relevante para posibilitar la transferencia permitiendo aplicarla en la situación actual y futura profesional.

En definitiva, reveer y repensar las actividades como eslabones de una cadena que van configurando actos de conocimiento, es decir, modalidades organizadas de pensamiento, conducta y acción frente al objeto de conocimiento y al acto de aprender.

Las actividades y el reclamo de articulación esbozado por los estudiantes implican comenzar a pensar en conjunto y no como cátedras aisladas que sólo los comparten. Los estudiantes nacidos en un mundo digital e hiper-conectado, que ha transformado percepciones y modos de relacionarse entre pares y docentes, demandan esa vinculación e interacciones como hábito ya incorporado.

La integración de saberes no sólo se proyecta en un aprendizaje más completo sino que motiva a los estudiantes si las asignaturas se perciben como aportantes al proceso, donde la vinculación de contenidos resulta más enriquecedora. Esta aparente desmotivación, que observamos apreciada por el equipo docente, puede afrontarse, corregirse y optimizarse a partir de actividades puntuales en el cronograma anual, como momentos disparadores dentro o fuera de los trabajos prácticos establecidos. Tal es el caso de las Jornadas Morfológicas y Sintácticas, ponderadas por los estudiantes en la encuesta, que derivaron de la instancia de esquicio, pero se materializan como un corte en la cotidianeidad del proceso.

El Laboratorio de Lenguaje, trabajado verticalmente entre todo el taller y realizado desde 2014, goza de mayor estatus y reconocimiento por parte de los estudiantes. Particularmente en 2016 los ajustes realizados al mismo desde la temática y los componentes de entrega, buscaban acercarse al nuevo estudiante de la carrera, conocer sus inquietudes y poder reflexionar en conjunto sobre la proyección del Diseño según su mirada. Esta instancia de integración vertical generó un flujo de energía que no se observaba desde hacía tiempo. Los estudiantes permanecían en el taller trabajando y conectados, buscando resolver la consigna con un clima de trabajo inspirador. Creemos que estos momentos brindan una visión amplia del taller y del "hacia dónde vamos", además de ser experiencias concretas por lo que resultan ser más motivadoras que el desarrollo del trabajo en sí. Rescatamos el poder recuperar un intercambio sincero y fluido, a través de la interacción de 2º, 3º y 4º año de las tres orientaciones (Textil, Indumentaria, Producto) de la carrera.

La posibilidad de implementar instancias digitales específicamente interconectadas a la Web, podría permitir trabajar de un modo más fluido en el espacio físico y virtual del taller presencial.

Por otro lado, a partir del análisis de las estrategias pedagógicas que responden a la modalidad taller, se observa una cierta dicotomía respecto a la evaluación. Actualmente la evaluación es normativa existiendo de este modo ciertas diferencias entre las estrategias de la modalidad taller. Se podría, en ese sentido darle sentido asignándole funciones más relevantes en la enseñanza del taller. Desde ese enfoque, entender definitivamente a la evaluación integrada y corresponsable entre docentes y estudiantes, como proceso de comprensión y concebirla como una instancia de aprendizaje.

Asimismo, en algunas entrevistas se hizo explícito la importancia de la retroalimentación del equipo docente en su conjunto, por lo que podríamos pensar en instancias de meta-evaluación. Nos posibilitaría realizar una reflexión crítica sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados a cargo del grupo, tanto detendrían un doble

propósito, pretender construir conocimientos en los estudiantes como así en el equipo docente en cuanto a la práctica educativa.

Desde esta concepción, que se nutrió de las observaciones realizadas en las entrevistas y encuestas, se intenta plantear ciertos cambios comprendiendo que nuestra manera de proceder determina la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Para lo cual es sustancial comprender la relación aprendizaje-enseñanza como un proceso integrado y complejo, un proceso de retroalimentación no lineal ni necesariamente secuencias que implica la continua reabsorción de lo ocurrido anteriormente.

De tal forma, nos permitiría concebir la docencia como un espacio de compromiso de acción y construcción permanente, de intercambio, de actualización y de reformulación constante donde se actualizan las posturas teóricas, las configuraciones didácticas y las actividades profesionales.

Anexos

ANEXO 1

El presente anexo contextualiza a la carrera, su surgimiento y consolidación en el tiempo, pretendiendo ubicarlas en tiempo y espacio para comprender algunas cuestiones relacionadas con su currícula, y el lugar que ocupan las asignaturas proyectuales dentro de ella.

Marco Contextual

El Diseño Industrial en Argentina

A fines del siglo XIX se criticaba a la Universidad Argentina por no contribuir específicamente al desarrollo social tomando posturas elitistas. Un siglo después la Universidad, abordando estas problemáticas, transitaba hacia la llamada Sociedad del Conocimiento y la virtualidad. En la Educación Superior, en sus diversas ofertas académicas, se empiezan a absorber ciertas necesidades del mercado. Ahora el conocimiento es más especializado como enuncia Toribio (1999), apareciendo una nueva figura que emerge de la universidades actuales, que podría denominarse como "*el especialista*", provocando en los profesionales una necesidad de formarse y capacitarse de manera continua.

Se podría indagar al respecto y debatir acerca del enfoque que debería tener el desarrollo social, cómo debería la Universidad contribuir al mismo, o en qué medida las especializaciones impactaron en él; pero no es central en este trabajo. Interesa sí reconocer como las distintas Universidades exploraron en las carreras de Diseño Industrial, orientaciones particulares desde las cuales brindar cultural y socialmente originales alternativas cognitivas. Más allá de los distintos contextos socio político económicos en los que fueron creadas las diferentes carreras (Mendoza y La Plata a comienzos de la década del 50, y Buenos Aires, Córdoba y Mar del Plata a mediados de los 80) permitieron un acercamiento a las realidades sociales y de mercado.

Las carreras parecieran que tuvieran la misma impronta, Ricardo Blanco, quien es un referente de la etapa fundacional, amplía al respecto:

> "La enseñanza del diseño industrial en Argentina tiene algunas características que han orientado la práctica de la disciplina. El componente particular es que la enseñanza del diseño comienza –y aún es dominante– en las universidades estatales. Eso le ha otorgado una cierta similitud de contenidos además de un criterio de excelencia parejo y alto a pesar de su masividad (…), es posible considerar que en sus desempeños y orientación, son similares y se basa en una concepción del diseño como disciplina proyectual general".(2)

En términos amplios podemos precisar que en la actualidad el diseño abarca un campo cognitivo que se ve reflejado en diferentes prácticas, que poco a poco se fueron fortaleciendo y adquiriendo variadas complejidades. De todas formas, hoy las carreras en su mayoría se encuentran consolidadas y podríamos señalar que esa etapa está cerrada. Sin obviar por esto las dificultades, discusiones y movilidades internas que cada una tuvo y seguirá teniendo.

Podemos decir, que desde principios de siglo, las carreras comenzaron a transitar una nueva etapa como es la profundización y especificidad de un campo cognitivo singular. Así surgen materias optativas, cursos de extensión, talleres (workshop) entre otras modalidades; que plantean la posibilidad de seguir ampliando el conocimiento y así aumentar la oferta educativa. Otro eje en dicha profundización, son las especializaciones que se fueron creando en el nivel de postgrados. Generalmente, estas tienden a abordar dos enfoques:, por un lado expandir las perspectivas de la disciplina con una mirada hacia un aspecto específico del campo cognitivo; por otro brindan una formación que atiende a cuestiones específicas del mercado abordando problemas concretos de la realidad desde perspectivas próximas a prácticas profesionales.

Diseño Industrial en Mar del Plata. Desde su creación a su consolidación

El proyecto de crear la carrera de Diseño Industrial en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (en ese entonces FAU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) transcurre hacia fines de 1986. En ese

período, a comienzos de la gestión del Decano Dr. Arq. Roberto Fernández, se propone la creación de la carrera de Diseño a partir de la base dada por un "documento para la discusión" siendo el primer escrito oficial en donde aparece este proyecto y cuya finalidad fue instalar el debate central.

Surge en un momento histórico en donde se estaban reformulando principios de la Universidad pública, donde las Casas de Altos Estudios fueron intervenidas con el nombramiento de Rectores Normalizadores cuya finalidad era controlar los cambios en las Facultades en un proceso de recuperación de su vida democrática.

En ese contexto de efervescencia política y normalización la FAU estaba viviendo un proceso de transformación disciplinar. El mismo estuvo dado por el proyecto de reforma académica planteada para mejorar la calidad educativa. Se aspiraba conseguir una mejor articulación con la sociedad, en cierta medida dando respuesta a los reclamos efectuados hacia la Universidad alejada de la realidad y el compromiso y en consonancia con los proceso de transformación de la Educación Superior (Brunner, 1990). Pero en particular y desde este encuadre, la tensión entre la *formación general versus formación especializada* se puede decir que fue realmente el foco de la discusión y lo que dio origen a la creación de la carrera de Diseño Industrial.

La crítica desde la cual se fundamenta la aparición de la carrera radica en las posturas vigentes hasta ese entonces que reducían la enseñanza del Diseño a lo que se denomina *macrodiseño,"objetos del urbanismo y la planificación urbana, regional y territorial"*, y que remite a temas vinculados a la Arquitectura. En contraposición a otras posturas que limitaban al *microdiseño* (*"objetos de Diseño Gráfico o Industrial"*), a arquitectos o personas formadas en ámbitos no universitarios, o incluso por los mismos dueños de talleres y técnicos. En ambos casos el ejercicio concreto en estas prácticas terminaba de dar la formación necesaria para resolver los problemas específicos.

La necesidad de formar diseñadores especializados fue uno de los fundamentos esgrimidos para crear la carrera, dado que la ciudad de Mar del Plata contaba con una estructura industrial desarrollada a través del sector textil, la pesca, la madera, los muebles y el sector frutihortícola.

El proyecto fue muy resistido al comienzo por estudiantes y docentes, hasta ser aprobado a finales de 1988 por OCA nº 406, ratificada por OCS nº 679. Entra en vigencia en 1989, mientras se aprobaba la reforma curricular de la carrera de Arquitectura. Desde estos cambios se aspiraba estrechar vínculos entre la Universidad y la Sociedad en pos de una mejor adaptación del graduado en el medio.

Conjuntamente con la creación de la carrera, el Consejo Académico de la FAU a través de OCA nº 407 crea el Departamento de Diseño Industrial. En su comienzo funcionaba bajo la Figura del Director y un reducido personal abocado a tareas administrativas. La misma comprendía un Ciclo Básico y un Ciclo de Desarrollo cada uno de dos años y un cuatrimestre más que comprendía el proyecto de graduación. Más adelante se propone una homologación entre los Planes de Estudio 679/89 y 124/92 a través del Plan 90 OCA nº 1543/93.

En el año 1994, si bien ya se estaba gestando una actualización con el Plan 95 y reformulando al Departamento de Diseño Industrial tal como hoy se lo concibe, comenzó a funcionar con la aprobación de OCA nº 1987/04. Se establecieron además tres áreas de conocimiento, Tecnológica Productiva, Proyectual e Histórico Social. Entre sus misiones se reconoce primero planificar, coordinar y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las cátedra y talleres; segundo proponer, informar y asesorar al Departamento y al Consejo Académico sobre toda cuestión docente referente a la Áreas, así como de actividades de los profesores, contenidos de programas; tercero, proponer y asesorar al Departamento sobre actividades referidas a investigación y/o extensión para el Área; cuarto, proponer y revisar contenidos mínimos de las asignaturas del Área y/o los programas de las cátedras o sub-áreas que la componen.

La conformación de áreas no tuvieron una discusión y un consenso en el cuerpo que integraba el Departamento. Es decir, no fueron resultado de una construcción cognitiva generada por los docentes de la casa, sino que fue una medida para dar respuesta a las modificaciones que se estaban realizando en el Estatuto de la Universidad de Mar del Plata.

Pese a estar establecidas por la propia Unidad Académica y haber transcurrido más de veinte años, aún no se encuentran en funcionamiento. A comienzos del 2003 hubo un intento por parte del Director del Departamento de reunir a los docentes que integran cada área de conocimiento, pero con el correr del tiempo las reuniones se diluyeron por la inasistencia de los mismos.

Plan de Estudios 2007 vigente para la carrera de Diseño Industrial. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata.

PLAN DE ESTUDIOS

Diseño Industrial

faud.unmdp

AÑO 2007

	Cursadas	Aprobadas
1º Año		
1- Diseño I		
2- Lenguaje Proyectual I		
3- Pensamiento Contemporáneo I		
4- Tecnología General		
5- Matemática		
2º Año		
6- Diseño II	4	1.2
7- Lenguaje Proyectual II	4	1.2
8- Pensamiento Contemporáneo II	3	1.2
9- Tecnología I	4.5	1.2
10- Física	5	
11- Informática Industrial I		1.2
3º Año		
12- Diseño III	9	4.6.7
13- Lenguaje Proyectual III		7
14- Pensamiento Contemporáneo III	8	3
15- Tecnología II	9	4.5
16- Ingeniería Humana	10	4.5
17- Informática Industrial II	5.11	6.7
4º Año		
18- Diseño IV	15	9.12.13
19- Lenguaje Proyectual IV	17	11.13
20- Pensamiento Contemporáneo IV	14	8
21- Tecnología III	15	10.9
22- Economía y Marketing	14	3
23- Sociología	14	
5º Año		
24- Organización de la Producción	20.21	15.17.18.19
25- Legislación y Práctica Profesional	22	15.18.19
26- Proyecto de Graduación	16.18.19.20.21.22.23.24.25	

www.mdp.edu.ar/arquitectura

ANEXO 2

Modelo Entrevista Docentes.

1. ¿Cómo trabaja en su cátedra la modalidad taller?

2. ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos 5 años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

3. ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

4. ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

5. ¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?

6. ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

CUESTIONES A CONSIDERAR DURANTE LA ENTREVISTA

En caso de no atravesar los puntos mínimos a ser discurridos desde nuestros objetivos, se establecen ciertas cuestiones a ser consideradas durante el desarrollo de cada una de las mismas, a fin de reorientar la entrevista.

1. Configuraciones didácticas (instancias, mecánica, actividades)

Diferencia de implementación por niveles de acuerdo a la complejidad y dinámica requerida en cada uno.

Tipos de evaluación que manejan.

¿Cómo es la participación de los estudiantes en la clase/en las diversas instancias de la modalidad taller?

2. Los cambios pueden ser observables a nivel general o en su relación con la cursada, el aprendizaje, los medios, etc.

3. Cátedra en general. Rotación docente. Movilidades.

Desde los medios digitales, la modalidad taller, las diferencias en la configuración didáctica, la implementación de instancias virtuales o combinación.

4. Definir qué medios usa, y cuáles son los límites de uso en cada caso (si éstos existieran)

5. Aclarar que son las TICs en caso de corresponder.

6. El cambio tecnológico referido no tanto a los avances a nivel general, sino en relación con su impacto en la educación por un lado, a partir de los nuevos medios; y por otro en relación con las redes sociales.

ANEXO 3

Modelo Encuesta Estudiantil.

Encuesta Anual Talleres Diseño Industrial | Estudiantes Ciclo 2014

La presente encuesta pretende relevar cuestiones generales de la modalidad taller en la carrera de Diseño Industrial. Del mismo modo que particularidades en el Taller Vertical de lenguaje Proyectual, nivel III. Para ello, debe disponer de 20 minutos y le solicitamos la realice a conciencia, respecto de la información que se le solicitará a continuación. Los datos obtenidos nos permitirán sacar conclusiones y poder reveer cuestiones didácticas del nivel y del taller de LP.
*Campo Obligatorio

PERFIL ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE

Pretende relevar aspectos genéricos del estudiante respecto a su vida académica dentro de la FAUD/UNMdP.

Año en que ingresó a la carrera *

Año que cursa actualmente *
Opciones que se despliegan 2º | 3º | 4º

Edad *

Orientación que cursa *
Opciones que se despliegan Productos | Indumentaria | Textil

PERFIL DIGITAL DEL ESTUDIANTE

Intenta indagar sobre las competencias digitales generales del estudiante. Los medios que utiliza para comunicarse y el tiempo que interactúa con medios digitales

¿Posee mail? *
Opciones que se despliegan SI | NO

¿Utiliza redes sociales? *
Opciones que se despliegan SI | NO

¿Cuáles? *

¿Qué cantidad de horas diarias promedio utiliza la computadora para cuestiones relacionadas con los estudios? *

¿Qué asignatura le ha parecido hasta ahora, la más digitalizada? *

CUESTIONES GENERALES DE LA CARRERA

Esta sección aborda cuestiones que refieren a la modalidad taller predominante en las disciplinas proyectuales. La modalidad taller se reconoce como la estrategia pedagógica que sustenta la "construcción creativa, reflexiva y participativa para la apropiación del conocimiento". Esta modalidad es utilizada principalmente en los Talleres Verticales de Diseño y Lenguaje Proyectual, además de otras asignaturas.

¿Crees que la modalidad taller que se desarrolla actualmente en los Talleres de Diseño y Lenguaje se ajusta al perfil de estudiante? *

Opciones que se despliegan SI | NO

¿Qué asignaturas de la carrera crees que adaptan mejor la modalidad taller al perfil del estudiante?

Considerando que la modalidad taller implica una construcción del conocimiento colectivo, pondere las siguientes instancias *

	ESQUICIO	ENCHINCHADA	INTERCAMBIO GRUPAL	CORRECCION GRUPAL	CORRECCIÓN INDIVIDUAL	CORRECCION DE PARES	PRE-ENTREGA	TEÓRICA
Instancia/s que APORTAN más capacidad creativa	○	○	○	○	○	○	○	○
Instancia/s que más MOTIVAN para el desarrollo de un TP	○	○	○	○	○	○	○	○
Instancia/s que más CLARIFICAN para el desarrollo de un TP	○	○	○	○	○	○	○	○
Instancia/s que permiten CONSTRUIR COLECTIVAMENTE el conocimiento	○	○	○	○	○	○	○	○

¿Qué instancia aplicada en alguno de los talleres, considera ha sido novedosa y efectiva en esta modalidad? ¿Por qué?

Puede tratarse de un taller de diseño, lenguaje u otra asignatura. Pero que se refiera a una actividad práctica.

¿Cuál es la asignatura que -hasta ahora- le ha parecido la más interesante de la carrera?¿Por qué? *

Puede tratarse de un taller de diseño, lenguaje u otra asignatura. Pero que se refiera a una actividad práctica.

HERRAMIENTAS DE COMUNICACI□N

Busca descubrir cuáles son los medios digitales que mayor efectividad tienen en los estudiantes actuales.

¿Cuán efectivos te parecen los siguientes medios de información para una cursada? *

Se refiere a la efectividad que tiene ese medio para mantenerte informado durante el año

	Escaso	Regular	Intermedio	Efectivo	Muy efectivo
Mail de cátedra	○	○	○	○	○
Blog de la cátedra	○	○	○	○	○
Facebook de la cátedra	○	○	○	○	○
Web de la cátedra	○	○	○	○	○
Carteleras FAUD	○	○	○	○	○
Facebook CEAD	○	○	○	○	○
Web FAUD	○	○	○	○	○

¿Considera que en los talleres debería implementarse alguna instancia virtual? *

Opciones que se despliegan SI | NO

¿En qué asignatura lo considera más pertinente? *

¿Cuál es la asignatura que en promedio más tiempo le asigna semanalmente? *

JORNADAS MORFOL□GICAS TP3 y TP4. LENGUAJE PROYECTUAL 3

Intenta rescatar la experiencia de la instancia "Jornada Morfológica y Sintáctica" realizada en el TP3 y TP4, de Morfología de la asignatura LP3, ciclo 2014.

Pondere la motivación que le produjo la actividad al trabajar netamente con maquetas e interactuar con el curso, independientemente de la supervisión de un ayudante en particular *

	1	2	3	4	5	
Baja motivación	○	○	○	○	○	Alta motivación

Pondere los resultados de las Jornadas en relación a su proceso proyectual *

	1	2	3	4	5	
Baja aplicación	○	○	○	○	○	Alto

Pondere la metodología utilizada en la Jornada *

	Muy baja	Baja	Ni baja ni alta	Alta	Muy alta
Claridad de la metodología	○	○	○	○	○
Capacidad de generación de ideas	○	○	○	○	○
Pertinencia con el trabajo	○	○	○	○	○
Aprendizaje colaborativo	○	○	○	○	○

Evalúe el ambiente de trabajo en la Jornada *

Evalúe el ambiente considerando que la consigna fue dada al inicio, y los auxiliares no participaron activamente del desarrollo de esta instancia

	Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
El ambiente de trabajo fue relajado durante la actividad	○	○	○	○	○
Permitió generar propuestas más libremente	○	○	○	○	○
Permitió interactuar con el resto del curso	○	○	○	○	○
Permitió comprender el eje del ejercicio de acuerdo al desarrollo colectivo durante las jornadas	○	○	○	○	○

LENGUAJE PROYECTUAL III

Esta sección aborda exclusivamente su experiencia en el nivel III de Lenguaje Proyectual. A los fines de este trabajo solo se detallan los ítems pertinentes

Qué opinión le merecen las instancias incorporadas: *

	Pertinente	Interesante	Constructivo	Integrador	No pertinente	Indiferente
Jornadas Morfológicas		○	○	○	○	○
Jornadas Sintácticas	○	○	○	○	○	○

	Pertinente	Interesante	Constructivo	Integrador	No pertinente	Indiferente
Laboratorio Morfológico	○	○	○	○	○	○
Taller de Maquetas	○	○	○	○	◉	○
Recolección Biográfica de Diseñadores para Biblioteca digital comunitaria	○	○	○	◉	○	○

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

ANEXO 4

Entrevistas Docentes.

A continuación se detalla la transcripción de las entrevistas correspondientes a los profesores, de acuerdo al instrumento guía de la misma, incorporado en el anexo 2.

-Entrevistador (E)

1. **Esp. DI Beatriz Martínez** | Taller Vertical II a IV - Diseño Textil

Prof. Tit. DI Beatriz Martínez (BM) | Entrevistador (E)

Pregunta 1.

E: ¿Cómo trabajas en tu cátedra la modalidad taller?

BM: Bueno, la modalidad taller la trabajo en distintas etapas, siempre el taller es bueno cuando uno trabaja desde la competencia, todo lo que tiene que ver con el proyecto o con proyectar está centrado en la competencia. Trabajamos con situaciones problema, o sea enseñamos a través de plantear un problema. Plantear un problema tiene distintas etapas en el taller, tiene una etapa a lo mejor diagnóstica entonces la socialización de esa información se hace a veces con debate, o con charlar o ver como cada uno toma partido o como va abordando ese problema, porque uno da un ejercicio pero cada uno lo aborda desde una situación totalmente diferente.

Otra manera de trabajar el taller después, es empezar a socializar lo que cada uno va construyendo, entonces ahí trabajamos con las enchinchadas, las enchinchadas es un modo de socialización, entonces yo que hago? Muestro un tipo de abordaje o varios tipos de abordajes. Después vienen las etapas de concretización, digamos cuando yo voy analizando los avances, y eso también se hace a través de enchinchadas, o a veces hacemos grupos chicos y los damos por temas separados, por ejemplo si tenemos dos o tres temas para el abordaje de una problemática solemos agruparlos para las correcciones, entonces siempre el taller tiene que ver con eso, con intercambiar y con sociabilizar, y de acuerdo a la etapa que vamos viendo de cada problema o cada ejercicio que es una situación problemática vamos implementando diferentes, de las más generales o de las de más socialización como son las de las enchinchadas a las más individuales pero siempre tratamos de que el trabajo sea interactivo, para que ellos también vayan socializando, vayan compartiendo el trabajo del otro a medida que lo van haciendo. Hasta el cierre, porque en el cierre uno siempre hace una muestra de todo, de la evaluación también es parte del taller y también es abierta. Eso, así.

E: ¿Cuáles son los tipos de evaluación que trabajan en el taller?

BM: Los tipos de evaluación… viste que la evaluación en el taller siempre es medio como formativa, o sea no es una evaluación numérica o cerrada sino que es formativa. Entonces, la evaluación tiene instancias de posicionamiento de alguna manera, de auto evaluación y medio diagnósticas. En realidad el número, yo creo que el número o el valor el nivel se pone solamente porque finalmente tenés que cerrar con algo, pero cuando uno evalúa, o sea la evaluación tiene que ver con el proceso, con el compromiso y con la evolución de cada uno de los estudiantes, y como van avanzando, logrando en función del problema que se les plantee. Y evaluamos con todo, todo sirve para evaluar, el trabajo grupal, la interacción con los compañeros, la enchinchada, las correcciones más individuales, todas te van dando pautas para evaluar. Nosotros a veces las dividimos por una cuestión operativa en instancias, cuando tenemos una instancia instrumental, le ponemos una nota al proyecto, al proceso y a la comunicación. Muchas veces e proyecto es más ambicioso de lo que se logra, entonces vos tenés una nota de intención de proyecto muy buena, pero resulta que después cuando ves la coherencia con los logros tenés que ajustarla más y bajarla más. A veces la comunicación no es la mejor para ese proyecto. Siempre es contextualizar, evaluamos el proceso de cada persona. Ese es el modo de evaluar que tenemos.

E: ¿La implementación en el vertical es igual para todos los niveles?

BM: Lo que se da en el taller de diseño es que tenemos una adjunta en 2°, que obviamente tiene una forma de evaluar, y después 3° y 4° si tienen todo el mismo sistema, en si todos tenemos el mismo sistema de evaluación, pero la verdad es que ella tiene su identidad para evaluar en segundo, trabaja más como lo experimental y evalúa más lo actitudinal, y nosotros en 3° y 4° evaluamos más concretamente e implementamos más la autoevaluación, tenemos una ficha de autoevaluación: en cada guía de TP en la parte final de la guía, tiene preguntas concretas de los objetivos que se fueron barriendo, como los logró el estudiante, que el ponga qué logró, qué le costó más, porque eso nos sirve a nosotros siempre lo usamos para reveer las guías y los grupos, o en el mismo años si vemos que hay algo que realmente no se alcanza como objetivo trabajarlo, y si quieren después les paso una guía con ese diagnóstico que usamos. Ese cambia en cada trabajo práctico, y esa autoevaluación la comparamos después con la evaluación que nosotros hacemos, o sea lo que hacemos es evaluamos, siempre proceso, producto y comunicación, y lo comparamos con la autoevaluación de ellos y la verdad es que son bastante buenos críticos los chicos, coinciden bastante. Y eso lo hacemos en 3° y 4°. 2° año es un poco más independiente, porque obviamente ella tiene un cargo, o sea la docente que está en 2° tiene autonomía de trabajar entonces... pero después si, trabajamos bastante igual.

Pregunta 2:

E: ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos cinco años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

BM: Si ha cambiado bastante en los últimos cinco años. Ha cambiado me parece que… el medio cambió, y nosotros somos seres sociales y cambiamos en función del medio, y hoy los chicos vienen mucho más centrados en lo inmediato y en las comunicaciones mucho más rápidas, y me parece que eso influye bastante en el trabajo en el taller. Me parece que hay una dinámica social que se traslada también a lo cognitivo, y que eso hace que también nosotros tengamos que tener ciertos ajustes. Nosotros hemos ido transitando un poquito eso… pasamos de usar el *mail* como una cosa medio tradicional -y que en su momento fue moderna-, a trabajar mucho con los grupos de *Facebook* porque ellos inmediatamente lo reciben en el teléfono, o a trabajar con cosas multimediales que las trabajan inmediatamente. Eso fue un cambio, tiene cosas positivas y tiene cosas negativas. La gran cantidad de información a la que tienen acceso es un factor negativo. Sobre todo en la orientación en la que nosotros estamos, en textil, hay muchísima información en *Pinterest*, en páginas… realmente lo que tratamos de hacer es que se utilice como un dato bibliográfico más y se comprenda que la imagen procesada y producida por otro merece la propiedad intelectual de eso y hay que respetarlo, si se utiliza como fuente una página como decir *Pinterest* hay que mencionarla, y tratar de que se den cuenta de que no tomar el resultado de otro es favorable para ser autónomo, para ser un buen diseñador, para tener autonomía de proyecto, sino después me voy a pasar siempre sacando de lo que hizo otra persona y no voy a ser autónomo, y cuando yo salga a trabajar las situaciones van a ser nuevas y únicas entonces, tengo que tener capacidad de proponer desde cero algo sin… que si resulta que si alguien no lo hizo en *Pinterest* no lo voy a poder resolver. Es cierto que los chicos viene con el hábito de *El rincón del vago*, entonces es fácil, voy busco rápido la respuesta, el mecanismo es rápido, voy busco rápido busco la imagen pero bueno, ahí está el trabajo del taller como un trabajo único, con un peso en la autoevaluación donde vos ves el proceso, entonces ahí decís "bueno no, de algún lado salió esto" y obviamente tiene que ser claro. Me parece que el mayor cambio es ahí. Después, tienen una mirada distinta de las cosas, no creo que sean mejores o peores estudiantes para mí son diferentes. Eso de que dicen que no se lee, no lo comparto en lo absoluto, creo que tienen buena formación, creo que si leen, que están mucho más en los medios masivos de imagen, todo lo que es cultural, cine, tienen una gran variedad desde ese lado, quizás si puede ser que sean más dispersos o que sean más de lo inmediato y que necesiten desde ese punto de vista que nosotros también tengamos otra agilidad, más rápido, o las cosas con otra velocidad.

Y después me parece que si transitan por un recorrido distinto que el tradicional, también tenemos que transitar por el mismo, por eso fuimos pasando del *mail* al grupo de *Facebook*, y a mí este año me gustaría que le pedí a una docente de informática a ver si podemos trabajar una *app* de la cátedra, porque ellos trabajan de una manera muy interesante el tema de *Pinterest*, van haciendo como unas carpetas, entonces levantan toda la información, ponen por qué la seleccionaron, van haciendo como si fuese una librería virtual, cada uno tiene lo propio y después sobre eso van comparando. Y lo hacen todo de manera virtual, y entonces nos parece que

nosotros también tenemos que ir en ese recorrido. Le pedí a ella a ver si nos podía armar un cursito de *apps* y de todos esos medios para toda la cátedra, porque uno a veces no tiene el tiempo para sentarse a indagar hasta dónde llega, cómo llega, cómo lo armo. Y me parece que es lo que va avanzando, eso… el tema de los blogs con los códigos QR, viste que los chicos levantan los códigos y van a la información. Me parece que eso es algo que tenemos que incorporar, esa creo que es la diferencia, el manejo de la virtualidad que por ahí nosotros… ellos son nativos digitales como dice Piscitelli, nosotros somos inmigrantes. Y me parece que ahí hay una diferencia, hay cosas que tenemos que aprender desde ese lado me parece para incorporarlas. Vieron que ahora hay un centro de estudiantes que es una *app*, *El Hormiguero*, yo entré y tienen toda información de calendarios, donde están las aulas, pero me parece que estuvieron acertados, fue un acierto. Realmente está bueno, eso me parece.

Pregunta 3.

E: ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

BM: Bueno, un poco ya les dije.

Pregunta 4.

E: Si, ya está incluida en la anterior, por si querías agregar algo. ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

BM: Bueno, un poco si también les conté. Si, utilizamos el grupo de *facebook* es el que más usamos. Tenemos un *e-group*, que eso fue lo primero que hicimos uno de *yahoo*, después nos dimos cuenta que el mail ya no lo leen, no lo abren al mail, entonces dejamos de usarlo. Si enviamos mails, los mails los mantenemos pero la verdad es que no lo usan. Lo que más u8san es el *facebook* y el grupo, y entonces como te permite bajar PDF y todo lo demás, me parece que ese es el modo que hoy usamos. Y me parece que el modo que viene es el de la *app*, es una cuestión personal, tener un a *app* de la cátedra, más que una página... a lo mejor sí, lo que pasa que todo el mundo usa el teléfono, entonces creo es a lo que debería apuntarse. La página no la tuvimos nunca por una cuestión económica, no sabemos desarrollarla, no somos desarrolladores de páginas, tratamos de armar un blog y no nos resultó a nosotras, pero por una cuestión obviamente personal, hay que contratar a alguien que lo haga, alguien que lo sepa hacer y que sea dinámica y que abra rápido, y que la actualice todo el tiempo, alguien de la cátedra tiene que estar todo el tiempo porque no hay nada peor que una página desactualizada, para mí por lo menos...

E: En cuanto a los límites, ¿hasta dónde la cátedra está "full time" respondiendo..? ¿Cómo lo manejan a eso?

BM: Bueno, con respecto al grupo de *facebook*, obviamente las respuestas no es que estamos todo el tiempo... fin de semana no respondemos, sí dentro de la semana lo hacemos, pero no el fin de semana. Obviamente está toda la cátedra como administradora entonces todos podemos hacerlo, si tenemos las páginas y nos mandan mensajes. Si vemos que le mandan un mensaje específico a alguna persona de algún nivel le avisamos, pero tratamos de eso, de moderar. No a cualquier hora. Si lo vemos, lo respondemos al otro día... Horarios de semana y normales. Porque sino...

Pregunta 5.

E: ¿Cómo consideran que inciden las TICs en la enseñanza?

BM: Bueno, un poco me parece que se los dije... Creo que inciden, me parece que puede ser muy positivo si uno las aprende a usar bien y las implementa. Y me parece que si uno no lo quiere hacer y se niega, uno queda obsoleto, y me parece que los estudiantes van a otro ritmo, y uno al no comprender ese contexto en el que hoy están, hacen que no aborden absolutamente todo lo que uno les propone... uno puede armar un libro, puede armar una publicación... me parece que si no hay un ida y vuelta hoy, gran parte de esa información no la incorporan. Inclusive me parece que se pueden generar actividades virtuales en algunas materias, no sé si en diseño con algún tipo de lectura o algo particular, pero me parece que hay cátedras que realmente podrían

tener una implementación de la virtualidad y que eso les da a los estudiantes una independencia a la que están acostumbrados, de horarios autonomía. Me parece que eso a cualquier joven le gusta, tener cierta autonomía de elegir a qué hora lo hago, a qué hora lo mando, aunque tenga ciertos límites, pero creo que eso es el punto. Me parece que las TICs tienen que ver con eso. Y después visto desde el área del proyecto, me parece que, por lo menos en la orientación en que nosotros estamos (textil) mejoró muchísimo la producción y lo que es la presentación, lo que es la maqueta o el avance en renderizados, plotter de corte, láser, el sublimado, todo lo que es tecnologías que se puedan aplicar a tratamientos de superficies o de corte, cambió por completo, la apreciación del producto final, porque yo puedo obtener una protomaqueta que es casi un producto final. Ni siquiera un prototipo, es casi el producto, entonces en algunos casos lo es, y me parece que eso hizo que la percepción de la producción de la materialidad avance mucho, y eso creo que influye positiva y negativamente. Positivamente porque te permite ver el producto, y negativamente porque diseñas pensando en qué voy a poder hacer, o cuánta plata voy a tener para poder cortar o imprimir o transferir o hacer un sublimado, entonces... No un sublimado, pero por ejemplo yo quiero hacer lo que nosotros llamamos una "mola", que es varias capas con bordados, que antes lo simulaban de alguna manera, o un jacquard, ellos saben que ahora pueden mandar a grabar por láser o hacer por corte esa simulación y eso es caro, entonces empiezan a decir "voy a proyectar" pensando hasta donde me alcanza. Y eso es también un factor negativo, porque tienen tanta variedad de opciones de producir, que se limitan en función a lo que pueden acceder. Eso es un punto que nosotros también tratamos de combatir. Lo que les pedimos es una protomaqueta, lo mejor que se pueda, pero no limitar el proyecto porque no me alcanza para ir a los lugares que hacen impresión... y hacer todo. Siempre hay alguien que le alcanza, y va a una bordadora y viene con una tela producida casi industrialmente, totalmente bordada, que tiene un altísimo costo, y la otra persona siente que no puede llegar a eso. Eso, nosotros jamás evaluamos la cantidad de plata que hay puesta en una maqueta. Pero realmente se siente esa necesidad de poner todo para que quede lo más próxima a la realidad, y creo que eso es un factor en contra de la utilización de todas las nuevas tecnologías, la producción lo más cercana a lo real y lo económico. Si todos pudiésemos hacerlo, si acá tuviésemos plotter de corte, máquinas de bordado de las que son de muestreo, sería otra cosa, pero el taller que tenemos es solamente para estampar de modo tradicional.. Entonces creo que ese es un factor, lo económico, que pesa.

Pregunta 6.

E: ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

BM: Sí, creo que influye en todo. En el modo en que nosotros armamos la clase, en la cantidad de medios de comunicación que podemos mostrar, en todos los modos productivos y hasta donde se pide o no. Me parece interesante, una comparación de cómo era antes y como es ahora, nosotros antes si veíamos la tierra en un dibujito, o los vientos, cuanto aprendíamos los vientos, te mostraban un mapa plano y te hacían unas rayitas que te decían "estos son los vientos alisios" por ejemplo, y hoy vos ves en una simulación 3D el comportamiento de esa misma situación alrededor de la tierra, con los polos, como se mueven. Hay una comprensión del mundo que antes no estaba. Me parece que desde ahí influye en todo sentido, como se aborda el proceso, como se aborda todo lo que es. Todos los medios que están a favor, y todos los medios productivos que entran en juego. Creo que hay un cambio grande casi muy cercano a la realidad de lo que es después producir, y nosotros que formamos desde las competencias, creo que todo lo que es avances tecnológicos nos condiciona mucho el proyecto. Todo el tiempo nos condiciona. Yo pintaba a mano, con témpera, con tira línea...!

ANEXO BETTINA.

E: La idea del trabajo es observar y entender la situación de la modalidad taller que hoy tenemos en nuestras disciplinas ya que nos parece fundamental. Vemos que hoy se está implementando como algo nuevo en otras disciplinas cuando en realidad creemos que quizás el cambio que ha habido en el contexto y por ende, en el perfil del estudiante, ver de qué manera habría que empezar a ajustar o por lo menos considerarlo en la modalidad taller clásica que uno conoce, para nosotros tendríamos que estar o estamos reviendo en función de cómo ha cambiado ese contexto y ese estudiante, tiene que ver con eso con observar esos puntos acá

habría que empezar a observar, ajustar, en función de todo esto, de las TICs, de las nuevas tecnologías, de los perfiles...

BM: Pasa que también la modalidad taller evolucionó. Al ir implementando, todo lo que pone uno en implementación siempre puede ir haciéndolo mejor. Y sobre todo cuando trabajas con la gente, también tiene un proceso el taller. El taller tuvo un proceso de implementación que uno lo fue mejorando, entonces y cada taller como unidad cada taller fue logrando su identidad, es como si fuese una cátedra, tiene su identidad, comprende, es como un pequeño sistemita, y el taller donde uno busca una persona logre determinadas cosas, piense, actúe de determinada manera, para que logre cierta autonomía, para que después sea un profesional autónomo, en determinadas condiciones, lo mismo hace productos, textil o indumentaria, entonces testa preparado entrenada en esas problemáticas, y eso a nosotros también nos implica un proceso, permanente de mejoras. Por eso las guías que nosotros tenemos con esos protocolos de evaluación que a veces los chicos los llena como diciendo "uh qué pesadas", pero sin embargo es la herramienta que nosotros tenemos para ir mejorando, todos los años las vemos a fin de año y hacemos un diagnóstico y las retomamos antes del plan de trabajo docente en grupo, y eso hizo que cambiemos todos los años. Nosotros ese proceso lo volcamos al trabajo de taller. Y vamos con eso actualizando. Un tema que incorporamos desde esa mirada es el tema del diseño sustentable, nosotros vimos que había en los estudiantes una impronta de esto del diseño sustentable, aparte de que estamos en un grupo de diseño sustentable, está como temática ambiental, temática general mundial, lo implementamos, retomando un trabajo, bueno el INTI también investiga sobre el objeto fieltro, retomando el tema del trabajo sobre el fieltro, y es un trabajo que nos gustó mucho inclusive porque nos permitió una interacción que hasta ahora no teníamos, hacemos la parte grupal con la gente de productos, hacemos el taller para producir el fieltro, mínimamente para comprender como se produce, y eso nos pareció muy rica esa interacción. Me parece que a veces hay que animarse a hacer otras cosas con los demás y eso también enriquece el taller. Creo que esa problemática la leímos del medio ambiente a través del grupo de investigación, y la bajamos al taller con una problemática mucho más reducida, y el resultado es muy bueno, no solamente el resultado del producto sino el resultado social que tiene. Eso es rico, es más, creo si bien solo hacemos grupal la parte de producción de fieltro, creo que podríamos hacer grupal todo el trabajo, por los resultados que veo en las muestras. En la del año pasado de un lado pasé y vi unos porta objetos hechos con fieltro, unos maceteros, en el lado de textil, y del otro lado de productos vi otros, pero finalmente el objeto al que arribaron era mismo, entonces creo inclusive desde el lenguaje se puede hacer, creo que es un trabajo rico, para hacerlo cortito, como experiencia social buena, entre todos, me parece que hay cosas que hemos ido avanzando de entender cómo se mueve el medio, desde la investigación y bajándola al grado, ese es un caso por ejemplo (que no lo hice yo y no se hizo nunca).

E: Es lógico que avance, esto que decíamos que ha evolucionado la modalidad taller porque, en las carreras como las nuestras se asocia casi de antaño, y seguramente cada taller le va dando como su identidad a esa modalidad, pero como hay otras disciplinas que las han empezado a usar como "novedad", nosotros estamos como en un nivel distinto, por eso nos parecía que era importante replantear ciertas cuestiones, a ver qué es lo que se ha aggiornado de esa modalidad taller que planteo AnderEgg a hoy, en nuestra disciplina, para poder hacer un parte desde ese lado, quizás después de tantos años de haber trabajado esa modalidad poder aportar a los que están empezando a trabajar que hay ciertas cosas que han cambiado y seguirán cambiando. Implica esta dinámica de ir adecuándose constantemente.

BM: La modalidad de taller en parte implica leer la realidad, es realidad, teoría y práctica de alguna forma, son como tres patas, siempre tengo que leer la realidad, y la voy incorporando, entonces no me voy quedando. Esa es la diferencia, eso es lo que tiene que ver con enseñar por competencias, la competencia me permite leer de la realidad, si yo no leo de la realidad... No digo que los demás no leen de la realidad, pero hay muchas cátedras, la de matemática por decirlo así, si yo entiendo que mi objetivo es que aprendan derivadas e integrales y me manejo ahí, si lo van a saber, pero eso es un contenido. Y en el taller no enseñamos por contenido, enseñamos por competencia, por situaciones problema. Hacemos de cuenta que diseñamos, siempre. Y le vamos sumando variables, y lo hacemos desde el principio. Diseñar tal cosas para... tenemos todas las variables del proyecto, algunas las vamos abordando más, otras menos, hasta que tenemos toda la capacidad para hacer todo el abordaje; pero siempre leo la realidad, o tengo que hacer un trabajo de campo afuera, tengo que relevar afuera, eso que me forma en la competencia profesional que voy a tener después es la diferencia con las que están por contenidos, y es difícil, me parece a mí, para las que están por contenidos,

2. **Arq. Francisco Olivo** | Taller Vertical de Lenguaje Proyectual II a IV

Prof. Tit. Arq. Francisco Olivo (FO) | Entrevistador (E)

Pregunta 1.

E: ¿Cómo trabaja en tu cátedra la modalidad taller?

FO: Bueno, la modalidad taller, ustedes saben, es una modalidad donde se produce el conocimiento a partir del intercambio, de la confrontación de ideas y de la extracción de conclusiones grupales en el contexto de la guía de los docentes que se encargan de sostener unos contenidos que están previamente establecidos, que en el caso específico del lenguaje que es nuestra materia específica, siempre tienen un grado de ambigüedad o dispersión que permite justamente o que invita a la modalidad taller como la más apropiada tanto a interpretar como crecer en el conocimiento respecto de la materia de lenguaje. Y dicho eso, el experimento en el taller se trabaja en grupos de alumnos reducidos, de acuerdo a veces a la relación de docentes alumnos que dispongamos, pero generalmente 20 alumnos por grupo sería lo ideal -pese a que a veces nos toca trabajar con más del doble-, lo que permitiría un espacio para la reflexión individual y para la reflexión colectiva. Y después, dentro de ese esquema general, se producen intercambios de diferente naturaleza. Se producen intercambios dentro de la propia unidad del grupo, con grupos más chicos o de individuos dentro de los grupos, o bien entre los grupos de docentes. Generalmente se trabajan con consignas generales que todos los grupos asumen, y dentro de cada uno de los grupos, una jerarquía de consignas que cada docente se encarga después de llevar hasta las últimas consecuencias. Pero en síntesis, se produce el conocimiento como consecuencia de la investigación aplicada en taller, en el contexto de la portación de contenidos por parte de la cátedra, la discusión grupal y la extracción de conclusiones generales.

E: ¿Con qué instancias trabaja en el taller?

FO: Un ejercicio se desarrolla con diferentes instancias, generalmente pautamos los ejercicios en función de un conjunto coherente de contenidos, que se encuentra una ejercitación práctica para poder descargarlos y trabajarlos; y dentro de esa unidad de contenidos que es el trabajo práctico, hay diferentes instancias, una instancia de búsqueda, de investigación, preferimos al principio, para desencadenar el tema, de los haberes del conocimiento que tiene el alumno, es una cosa interesante especialmente por el trabajo nuestro sobre el lenguaje, después hay una aportación de conocimiento teórico que se da en diferente formatos, hay clases teóricas generales, hay clases más puntuales, donde se bajan conocimientos parciales, donde se trata de apoyar puntos específicos del desarrollo del trabajo, y después hay correcciones grupales, el alumno va avanzando en el ejercicio y el docente provoca intervenciones correctivas, para poder señalar las dificultades y ponderar los aciertos, dentro de ese punto hay una cuestión didáctica que va más allá de las instancias, que tiene que ver en todos los laburos de taller, es fundamental considerar la estimulación, el alumno tiene que trabajar distendido, tranquilo, confiado, tiene que poder participar, tiene que poder decir lo que está pensando, y eliminar el temor de que está diciendo una cosa inapropiada, todo eso es otro eje del orden didáctico o pedagógico, que tb tiene una especificidad. Pero continuando con las instancias, hay instancias de corrección grupales, hay instancias de corrección entre alumnos, pre entregas que son como cortes horizontales verticales de todo el taller para ver el nivel de maduración de la ejercitación, y finalmente entregas finales con críticas posteriores e intercambios. En general esas son las instancias generales.

E: ¿Y hay diferencias entre niveles o no necesariamente, entre las instancias?

FO: Dentro del taller nuestro, diría que no hay grandes diferencias. Puede haber diferencias en el orden pedagógico, y es bueno que lo haya. El taller reúne tres años. Porque dentro de los tres años, el alumno pasa de un 2º año en donde tiene 19 años, a 20 y tantos, cuando ya generalmente le toca cursar el 4º año de la carrera de un taller, con lo cual además de una diferencia de maduración en los contenidos específicos de la asignatura, también hay una maduración diferente en la persona, otros grados de interés en otras cuestiones, asunción de responsabilidades, y eso necesariamente requiere una modificación de estrategias pedagógicas. Las zonas de interés además del contenido pasan también por otro lugares, entonces si hay una diferencia.

dar el salto cualitativo a entender que puedo enseñar matemática por competencia. Por ejemplo, los que dan matemática o física, que es tan problemática, la gente a veces se aprende la fórmula de la velocidad de memoria! Cuando desde que andas en bicicleta desde que sos chiquito, o la inercia, son todas cuestiones cotidianas que las sacan de la realidad, si son conceptos que tengo incorporados desde que nazco, desde que se caminar, sé correr, sé frenar, sé que pasa cuando voy en la bici si freno como actúa la inercia... son todas cosas que yo sé, pero están tan separadas de mi realidad que pasan a ser abstracciones, y cuando pasan a ser abstracciones no las comprendo. Si las materias tan científicas, tan de formación de pensamiento duro, científico, pudiesen dar el salto cualitativo y enseñar por competencias, habría una mejor comprensión me parece... Y la integración de todo. Porque en una situación de andar en bicicleta, se dan todas las variables. Tengo todas las variables complejas juntas, sin embargo no las veo como un sistema. Por lo menos como se daba antes... los que dan por contenidos...

Pregunta 2.

E: ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos cinco años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

FO: La pregunta es tan interesante como compleja de responder. La primera cosa, es si, el perfil del alumno cambio. No estoy muy seguro de que haya cambiado con mucha relevancia en los últimos tres años, pero si cambio en los últimos 10 años. Es de público conocimiento esta cuestión que produjo la internet, y con posterioridad las redes sociales. El cambio claro que se experimenta, el concepto de cambio que uno venía sosteniendo desde la educación que a mí me tocó superar en los años 80, es un concepto de cambio no gradual sino como estático, o sea había una concepción del cambio "mecánica", en el sentido de que una cosa cambiaba, se acomodaba a la realidad, y después perdurará ese escenario un período de tiempo dentro del cual se generaban situaciones que provocaban finalmente a los 10, 20 años un nuevo cambio. Estaba como pautada la noción de cambio en términos mecánicos. Con la introducción de internet, y como todo el mundo ya sabe la velocidad de la información y posteriormente las redes sociales, la instantaneidad de la información, y la horizontalidad, que me parece que es como la condición más importante de este último momento, si que cambiaron dos cosas: primero la noción de cambio, que pasó de un cambio cíclico a un cambio permanente, y después el tipo de actores que están sujetos en ese cambio, el cambio está concentrado y encarnado básicamente en los grupos sociales de menor edad, que son los que están en el sistema educativo, y especialmente en la universidad en los primeros años. Ahí se producen incluso en los últimos tres años, unos cambios que tienen que ver con el manejo de redes, donde la comunicación se horizontaliza por completo y donde además se producen determinadas desarticulaciones en las vías mediante las cuales circula el conocimiento. Entonces, el conocimiento que tradicionalmente se generó de una manera vertical en todos los sistemas de enseñanza, pese a que la enseñanza del proyecto que es nuestra materia específica, siempre se caracterizó por tener unos puntos de vista distintos respecto de los otros saberes de la universidad de Mar del Plata, igualmente se sintió resentida por un cambio de paradigma, entre las colisiones entre docentes y alumnos respecto a los modelos de enseñanza y los deseos de aprendizaje, son bastante notables, y me animaría a decir que, al menos nosotros, estamos tratando como muchas otras cátedras que se, de dimensionar en qué medida se pueden introducir estas nuevas modalidades de acceso a la información, y de participación en la información, sin desnaturalizar la esencia en el aprendizaje de contenidos. Y en ese sentido, me parece que para terminar, hoy el dato más relevante es la confusión entre el respeto por la forma a través de la cual circula el contenido, respecto al contenido mismo que circula por las redes. O sea, muchas veces uno se detiene más en la modalidad a través de las cuales puede incorporar un saber, por ejemplo una red como Instagram, facebook, o la web, que muchas de estas ya no se usan o quedaron obsoletas, o fueron reemplazadas por redes más instantáneas como twitter, que en realidad tampoco fueron dimensionadas o diseñadas para que circule el conocimiento sino la comunicación. Y ahí, hay una discusión interesante para saldar para incorporar y resolver en la enseñanza porque también está claro que no se puede retroceder.

Pregunta 3.

E: ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

FO: Bueno, muy pocos reales. Me parece que personalmente este tipo de cambios y un poco haciendo referencia a la respuesta anterior, me parece que lo primero que hay que hacer es madurar en equipo, necesariamente hay que consolidarlos dentro del equipo que trabaja en la resolución de contenidos, dentro del equipo docente, y lo primero es concientizar aunque parezca esta palabra de otra época,. tomar conciencia de que lo que hay que cambiar es la idea de cómo se produce hoy el cambio. Y en ese sentido, hemos tratado de facilitar el acceso a determinada información a través de la creación de facebook, por ejercicios o por años; hay asignaturas o niveles dentro del mismo taller, que disponen de blogs o mecanismos de acceso a la red para poder bajar o extraer contenidos. De cualquier manera, no me animaría a decir, si bien esto facilitó o fue facilitador, sigo pensando que todos estos mecanismos deberían ser facilitadores de la instancia de aprendizaje de contenidos, y no sólo en el sentido de aprovecharlos con la mayor potencialidad, y no solo una plataforma de transporte de saberes, que es lo que realmente ofrecen de momento… me parece que hay que diferenciar bien en el uso que le estamos dando actualmente como vía, como ruta de transporte de saberes o información, muchas veces hay infinidad de datos que ya transportamos por medios digitales, a través de los celulares, que

ya es casi una plataforma de redes nada más que en un teléfono, pero en realidad no estamos explotándolo en el sentido de la investigación de contenidos… tampoco sé si haya que hacerlo, lo que si vale la pena explorarlo e investigarlo, los límites o las potencialidades que tiene. Por último, lo que sí hacemos, este sería el tercer año que lo vamos a experimentar, es un ejercicio colectivo de todo el taller, y este año particularmente la característica de este ejercicio va a consistir en indagar un poco no estos mecanismos o redes, o sistemas de comunicación actuales como generadores de contenidos de lenguaje, sino de qué manera éstos tienen un lenguaje que los usuarios o sea nuestros alumnos adoptan, y de qué manera ese lenguaje que incorporan de estas redes, sí influyen en la interpretación de ellos del mundo del diseño. Eso me parece que sí es una cosa que aportaría desde el punto de vista del contenido, así que esperemos que funcione bien.

Pregunta 4.

E: ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

FO: Medios de comunicación un poco algo hablamos. La comunicación que nosotros consideramos más efectiva, es la comunicación oral en el taller, en los grupos, las que garantiza la información con mayor seguridad. Y es la que en general tratamos de beneficiar. Porque también hemos experimentado que las veces que generamos una comunicación vía internet o a distancia, no tiene siempre la efectividad que nosotros esperamos, porque pese a que hay una gran difusión de los medios digitales, no todos tienen los mismos medios. Eso también nos pone a nosotros en la dificultad de que no nos resulta fácil sostener la información por todos los medios disponibles, supongamos Whatsapp, correo electrónico, facebook, twitter. Tendríamos que tener claro que la suma de todos estos medios llegue efectivamente a los estudiantes y a su vez que nosotros tengamos la capacidad de simultáneamente de hacer correr la información por todos esos canales. Lo cual no es simple… por lo cual siempre hemos privilegiado la comunicación en el taller porque además la materia es presencial. En cambio si utilizamos medios digitales como ya se los comenté, para poder enviar información, o Dropbox, o facebook, para poder subir materiales,. También hay una corriente, que especialmente algunos docentes privilegiamos, que es tratar de reducir el uso del papel que es una cosa costosa y a veces innecesaria, incluso de menor calidad visual a la hora de juzgar un producto, incluso de poder manipularlo, porque en general la manipulación del proyecto ya prácticamente se da en un alto porcentaje de manera digital, con lo cual que la información circule por esos medios es beneficioso, pero no más que eso.

Pregunta 5.

E: ¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?

FO: Inciden y deberían incidir con quizás con un poco más de eficacia. Pasa también que en este tipo de disciplinas, las tecnologías de la información y el conocimiento, son como decisivas, son un poco neurálgicas. Quizás en la enseñanza de otros saberes, como tal vez matemáticas o algunas ingenierías o por ahí derecho, supongo quizás me esté equivocando o no, supongo que en carreras de pizarrón y tiza como tradicionalmente se decía, la incorporación de las TICs que siempre es posible, pueden ser en menor medida. No menos de lo que acabamos de decir como plataforma donde circula hoy la información y no es posible salirse de ese paradigma. Pero en el caso del diseño, la tecnología en todo sentido, prácticamente el diseño industrial es todavía posterior a la invención, al desarrollo tecnológico, con lo cual no sólo la tecnología, si bien las TICs hacen referencia a específicamente las tecnologías de la enseñanza y el conocimiento, no hay manera de atravesar la enseñanza del diseño en la medida de que uno no reconozca, identifique y aplique este tipo de tecnologías.

Pregunta 6.

E: ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

FO: Si, claro. Y acá lo que puedo plantearte es una respuesta específica del lenguaje, que voy a tratar de hacerlo simple porque realmente es un tema muy rico y muy extenso. La tecnología es un producto también, en algún aspecto del lenguaje, y es absolutamente condicionador de la cultura y del lenguaje mediante la cual

se expresa y materializa una cultura. Sólo para dar un ejemplo, la invención del medio de representación de la perspectiva, fue una invención de la cultura y del pensamiento renacentista, el desarrollo de los medios de representación como el monge, y las descomposiciones en forma de proyección de los objetos, y todo el desarrollo de la trigonometría, y gran parte de la topología y la geometría en general, fueron producto de cómo en una determinada cultura el mundo interpretó con un nuevo lenguaje la misma realidad. Entonces, me parece que es fundamental… es inherente diría. Y ese es un poco el sentido del ejercicio que haríamos a mitad de año, colectivo de todo el taller. Y el desafío es este, a ver en qué medida la tecnología modifica el lenguaje y condiciona la producción de la cultura. Hay un montón de ejemplos. Ningún programa es ingenuo. Programa de representación por ejemplo. Cualquier sistema de construcción de 3D, el AutoCAD, etc. se apoya sobre supuestos, yo tengo que realizar una operación, y puedo copiar o pegar, o puedo cortar, o puedo extender…, basa la producción sobre un menú de operaciones. Y ese menú de operaciones es un menú que se elige, no es un menú infinito, es un menú reducido, que si bien tiene la pretensión de absorber todo el espectro de operaciones posibles saturando la cantidad de formas o figuras que uno puede crear, por ejemplo estoy pensando en el AutoCAD en este momento, en realidad siempre es un sistema limitado o un sistema que consigue resultados a partir de la aplicación de operaciones o de combinación de operaciones antes previstas. Entonces, el resultado de la combinación de operaciones antes previstas, es un resultado "pre-previsto" aunque sea múltiple y de mucha extensión., Y eso es interesante, de la misma manera y vuelvo atrás, que una visión del mundo condicionó la generación de un sistema de representación, que eso es una manera de re-presentar, o sea de volver a presentar un concepto que uno tiene del mundo a partir de un mecanismo de representación de la realidad, posteriormente en la revolución industrial el nuevo paradigma de la generación de los objetos a partir de las máquinas, una vez desplazado el artesanado, hubo que también idear un sistema de representación que la cultura en ese momento decidió que fuera la proyección plana o el Monge, o todos sistemas derivados de esa conceptualización de qué modo debía reducirse la realidad para poder representarla y reproducirla, o reproducirla en los establecimientos industriales, es que hoy todos estos mecanismos, son a la vez productos de lenguaje y productores de una realidad determinada, y también son consecuencia de una determinada visión de la realidad. Eso es interesante ver al medio de representación o a los lenguajes que emanan que surgen de estos nuevos mecanismos de comunicación, no sólo como un elemento o una situación que condiciona, sino como una consecuencia de un condicionamiento social previo. Hay como una reciprocidad, y en esa reciprocidad radica la riqueza y la complejidad en la interpretación de ese lenguaje para poder introducirlo en la enseñanza.

3. **DI Guillermo Nuñez** | Taller Vertical II a IV - Diseño Productos

Prof. Tit. DI Guillermo Nuñez (GN)| Entrevistador (E)

Pregunta 1.

E: ¿Cómo trabajas en tu cátedra la modalidad taller?

GN: La modalidad taller en realidad parte de una actividad que es constructiva. O sea, cualquier taller sea de arquitectura o diseño de cualquiera de todos los diseños tiene que ser constructiva, el conociendo se construye, lo vamos generando con la propia actividad. Eso por un lado, pero también por el otro, lo que se produce una sinergia entre los conocimiento del resto de las asignaturas con la nuestra, ahí se imbrica el conocimiento específico con el conocimiento externo, que son de las demás materias. Ese es el principio, después uno podría contar en particular como se hace ese crecimiento del conocimiento, ese crecimiento de complejidad, a partir de 2º a 4º año.

E: ¿Hay diferencias de implementación en los niveles?

GN: Si, si, por supuesto. Porque por un lado tomamos las estrategias pedagógicas que son diferentes de 2º a 4º año, y por otro el contenido, o sea cual es el objeto de estudio en cada nivel. El objeto de estudio en cada nivel es diferente, y horizontalmente subyace este aspecto constructivo, quizás es lo que se mantiene en esos tres años, se sigue construyendo el conocimiento, pero con diferentes modalidades, diferentes estrategias, el proceso proyectual por ejemplo termina siendo fundamental en los primeros años, en 2º básicamente, pero no así en 4º. En 4º hacemos más hincapié pensando que ya están adquiridas todas las herramientas metodológicas, al objeto, al resultado final de lo que se está haciendo.

E: En cuanto a las instancias que trabaja dentro de la modalidad taller, en relación a la participación en cada instancia, ¿hay diferencia en los niveles? ¿alguna particularidad?

GN: Sí, por supuesto que hay diferencias. Qué ejemplos te puedo dar... respecto a los trabajos de individualidad y de grupos, en realidad hay particularidades, a veces trabajamos los tres años con esas dos particularidades, y a veces llegan a 4º sin haber hecho trabajos en grupo por ejemplo. Me parece de todas formas que es una instancia que no es exclusiva del último año, me parece que es una modalidad que debiera estar en los tres, la actividad de la proyectualidad está sesgada al proyecto,. Y yo creo que hay que desmitificar eso, hay otras actividades que tienen que ver con la investigación por ejemplo, o con la búsqueda, o el análisis de ciertos objetos en donde, la constante proyectual no aparece tanto, pero si sirven justamente para dar herramientas para el proyecto. Eso estamos, en 4º, donde los alumnos están mucho más afianzados, esa búsqueda es mucho más intensiva. Hasta 3º año yo les diría que casi lo que se trabaja es el oficio del diseño con las reglas en particular que tiene el diseño que todos conocemos (forma, uso, función, semántica) pero ya en 4º año lo que se trata de hacer es especular más sobre aspectos que tiene que ver no necesariamente con esas variables, sino con la propia especulación que podemos abordar a partir de un a investigación, después para aplicar en el proyecto.

Pregunta 2.

E: ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos cinco años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

GN: Yo creo que el perfil de los estudiantes cambia necesariamente porque cambia el mundo, y cambia las expectativas y cambia la forma de pensar. Yo creo que los estudiante actuales tiene un nivel de pragmatismo que es impresionante, a mí me llama mucho la atención. Por ejemplo, nosotros siempre ponderamos con nuestra vieja educación analógica donde el conocimiento termina siendo lo fundamental o sea el conocimiento aplicado a algo. Por ejemplo cuando vos decís "yo estoy aprendiendo una herramienta metodológica que incluye la tecnología, la forma, todas las variables del diseño", ¿para qué? Para que yo después pueda abordar ese tipo de proyectos en forma solvente. Eso es una cosa que ha desaparecido paulatinamente hasta desaparecer actualmente en la visión de un estudiante actual. Un estudiante actual no pondera el conocimiento, pondera resolver rápidamente ese aspecto donde, desde algún lugar también hay cierta razón

en esa postulación porque la información está. Está en la red, está en todas partes. Uno no tiene por qué poder incorporarla. Para nosotros es todo un trabajo plantearles que hay cierta información que si hay que tenerla porque esa información genera o desencadena el proceso proyectual, o sea, uno no puede partir de "no sé nada de física, no sé nada de..." cosas básicas estoy diciendo, cuestiones elementales de conocimiento que uno tiene que tener para abordar un proyecto. Hay que tenerlos esos conocimientos... Quizás es la parte más dura, quizás lo que tanto molesta hoy a un estudiante, tanto en la educación media como un estudiante universitario, en nuestras carreras. No me imagino así un estudiante de ingeniería, que ya va con la cabeza en esa dirección. Pero en el caso de las disciplinas proyectuales pareciera que todo el conocimiento se puede resolver después, y muchas veces obviando el conocimiento, con un nivel casi de ingenuidad que a mí me llama mucho la atención, porque en los talleres de diseño estamos con los aspectos que hay verificar, en todos los campos, entonces cuando uno no puede verificar y dentro de la verificación obviamente entendemos que hay elementos subjetivos, pero los que se pueden objetivar, los que son ponderables, los que son medibles, muchas veces no están dentro del proceso proyectual, y eso si genera un cambio, la verdad que sí.

Pregunta 3.

E: ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

GN: Bueno, una de las cosas que para mí son fundamentales, es cambiar los métodos de enseñanza. Por ejemplo, el método de enseñanza tradicional es que el estudiante en realidad abordaba casi en forma intuitiva esa búsqueda de conocimiento. Creo que esa búsqueda hay que iniciarla en cada trabajo práctico, o en cada actividad que se desarrolla en el taller, con un marco de referencia para que el estudiante pueda orientarse, por ejemplo, si antes para tridimensionalizar un objeto se hacía una maqueta, y se hacía. Y los métodos de búsqueda eran totalmente intuitivos, buscaban los lugares de referencia para aprender cómo se hacía una maqueta. Hoy, tenemos que dar cursos. Y realmente dan muy buen resultado. Acá me salgo un poco del taller vertical porque lo hacemos además en 1º año, que también lo quiero implementar en el taller vertical. O sea esta idea de que, hay todo un prurito, todo un imaginario que no se pueden hacer, que hay que tercerizarlas. Eso llegamos a la conclusión el último año, en 4º año, en los estudiantes. Entonces a partir de ahí empezamos a rever todo eso, porque en realidad es mentira que no se pueden hacer, digamos estoy hablando de un ejemplo solo, no? Pero en este caso es bastante operativo porque son herramientas básicas. Y a partir justamente de dar esos conocimientos como parte del contenido de la materia, hemos logrado cambios sustanciales. Con la herramienta por ejemplo de la representación en 2 dimensiones también, hemos implementado a lo largo de los tres años, cursos que apuntaban justamente a aspectos que tienen que ver con la representación en 2 dimensiones, y también los resultados fueron muy buenos. Bueno, ahora la idea es poder implementar cuestiones instrumentales que tengan que ver específicamente con los trabajos prácticos, dar marcos teóricos y prácticos, para que el estudiante pueda tener ese marco de referencia. Un punto de partida que no sea un abismo para el estudiante, entonces a partir de ahí empiezan a poder elaborar mejores proyectos a partir de un conocimiento dado por la cátedra. Muchas veces tienen que ver con conocimientos que no son específicos del taller, no necesariamente. Tienen que ver muchas veces con ciencias básicas, la física, la matemática... porque tenemos que aplicar esos conocimientos. Eso sí lo vamos cambiando en función de estas nuevas generaciones de estudiantes que quizás requieren más apoyaturas que estudiantes de diez años atrás, y ni hablar de hace veinte.

E: Está bueno lo que decís del ajuste del marco de referencia, de acuerdo al trabajo ir ajustándolo...

GN: Mira yo creo que hay muchas cosas que uno las daba por sentado, que el estudiante tenía las herramientas para poder implementarlas, y nos costó muchos años darnos cuenta que en realidad no las hacen no porque sean peores que los estudiantes de otras camadas anteriores, simplemente porque ese primer paso no se daba, o sea ese primer paso de ese conocimiento que es muy básico no lo tenían. De vuelta, en 1º año estamos haciendo cosas que tienen que ver con geometría, pero con geometría que lo tendrían que haber aprendido en el secundario. Si un alumno, que viene de la secundaria y es un estudiante universitario, no puede abordar elementos que son básicos, se los tenemos que enseñar. por supuesto con un barrido muy rápido, casi de repaso, pero tenemos que darlos. Y así digamos en todas las cosas que vamos detectando como falencias, como errores, hay que reforzar esos aspectos.

Pregunta 4.

E: ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

GN: Si, en el taller vertical incluso hay páginas, en 2º y en 3º. Tenemos página en 1º. En 4º año no lo utilizo en realidad porque la comunicación yo creo que es más… no porque no haya que hacerlo, simplemente por una cuestión de costumbre, pero si hay páginas por ejemplo en el taller para que los estudiantes puedan consultar las guías, los trabajos, Silvio por ejemplo cuelga las teóricas. Aspectos que en algún lugar son positivos y no son tan positivos, soy un poco crítico respecto a eso porque a veces cuando se cuelga demasiado, no solamente una teórica en términos de imagen, sino en contenido de lo que se dijo, empiezan a pensar que no es necesario ir a una teórica. Y la teórica dice mucho más de lo que se ve vía digital, no por eso hay de descartarlo, por supuesto que no. Pero hemos verificado que la lectura de los textos si se hace vía internet, y no de la otra manera. Ese también es otro aspecto importante, que los estudiantes puedan tener ese conocimiento previos quizás antes de dar una teórica. La verdad es que después cuando yo lo testeo con los docentes de los diferentes niveles, lo que me dicen es que muchas veces no se verifica que lo hayan leído. Si bien es una mejor herramienta, no siempre lo hacen. Y ese es otro aspecto que tiene que ver con la participación del estudiante en la clase, que quizás es lo más difícil de romper, ese frío que ocurre muchas veces… el no poder consultar cuestiones que son básicas para la construcción del conocimiento. Y es muy difícil poder destrabar esa cuestión. Y si, las herramientas digitales las utilizamos por supuesto.

Pregunta 5.

E: ¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?

GN: Y muchísimo, o sea han modificado totalmente el panorama de la proyectualidad. Porque de alguna manera por ejemplo si bien el proceso de aprendizaje de muchos programas informáticos determinan una forma proyectual, quizás antes cuando ese aprendizaje era analógico, vamos a llevarlo a un terreno de todo lo que es instrumental, la representación por ejemplo, ese conocimiento uno lo vivenciaba a través de herramientas analógicas, no? Bueno hoy, con las herramientas digitales, eso se obvia, y no es bueno. Por ejemplo para poder empezar a visualizar las tres dimensiones, si vos lo haces con un programa informático, en realidad a vos lo que te genera es un acostumbramiento a una herramienta que te facilita todo pero no te permite a veces comprender la tridimensión.

Pero si, yo creo que las TICs por un lado en general favorecieron todos procesos, de hecho hoy son norma para la industria, hoy un estudiante que no tenga esos conocimientos termina siendo una persona que tiene falencias en términos de formación profesional, porque naturalmente eso después se aplica a la industria. Podemos ir desde un procesamiento de texto hasta un uso de un programa que determine la condición de los materiales en su nivel de plasticidad o de rotura, por ejemplo. Así que eso está en todo. Los estudiantes reciben estas herramientas casi en forma natural, no hay que llevarlos, simplemente lo aprenden. Lo traen con ellos.

Pregunta 6.

E: ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

GN: A mi gusto, creo que quizás se han adaptado más fuertemente los estudiantes, las nuevas generaciones a las TICs que la enseñanza. Yo creo que la enseñanza está un poco relegada, no es lo mismo. Quizás tenga que ver con una cuestión etaria, tendrá que ver también con métodos de trabajo, que yo en particular cuestiono mucho. La enseñanza "tallerizada" tal cual la entendemos como fue hace 30, 40, 50 años atrás, muchas cosas se siguen repitiendo, y ahí lo que está denotando justamente es un atraso y una no inclusión de las TICs a la hora de enseñar. Me parece que tenemos que caminar un recorrido amplísimo, me parece que estamos bastante rezagados. Pero no tanto por la no adaptación de las nuevas tecnologías informáticas, sino porque en general los docentes rehuyen y resisten a los cambios de ver otra forma de enseñar el diseño, o lo proyectual. Que me parece que es todo un camino abierto, yo siempre planteo cuando uno ve por ejemplo, un programa de connotación científica en la televisión, con toda la producción que tiene, con el uso de todas las TICs, prácticamente nos hace que no podamos competir con ese tipo de información. Y creo que la docencia

universitaria debiera acercarse más a eso, pero sin quitarle contenido, no digo que esto sirva como una cuestión de entretenimiento o modernización, creo que tiene que estar incluido porque la concepción del diseño tiene que ser diferente, sin quitarle profundidad y sin quitarle la esencia de lo que es básicamente aprender a diseñar, que incluye entre otras cosas el error. Pero me parece que tendríamos que aggiornarnos un poco.

ANEXO.

E: Bueno básicamente de esto último trata el trabajo, creemos que las disciplinas proyectuales hace mucho tiempo que trabajan con la modalidad taller, es como el ABC, no podríamos pensar dentro de la proyectualidad no trabajar con esta modalidad, más allá de los matices de cada titular o taller trabaje. Y por otro lado, el perfil y el contexto ha cambiado, y la manera de manejarse e incorporar la información es de otra forma, por lo tanto hay que rever cómo se desarrolla el proceso de diseño, ver de qué manera esas modalidad debería ajustarse a las condiciones que se dan hoy.

GN: Yo esto lo hablo mucho con Silvio, que viene de mi generación, hemos sido compañeros, y yo le digo a él "mira, muchas cosas de como nosotros enseñamos, es como nosotros recibimos la enseñanza" Eso está marcando un claro error, porque cambió el mundo, en estos 30, 30 y pico de años, cambió el universo! No podemos pretender que ese personaje que es el estudiante siga siendo igual que nosotros casi 40 años atrás. El tema es que, para mí la clave, está en concebir el aprendizaje de otra manera, incluye el uso de las TICs, pero no es todo eh… para mí lo que hay que reformular son los talleres de diseño, porque me parece que la construcción del diseño tiene muchas aristas. Por ejemplo se le da poco y nada de importancia al análisis, y el análisis de ingeniería inversa no se aplica, y uno aprende mucho de esa manera, uno aprende de los objetos hechos, pareciera que siempre partimos de cero. Y es una irrealidad, nunca ocurre eso. El poder pensarlo en términos de rediseño, hacer operaciones específicas en algunos objetos, yo creo que se puede hacer muchísimo. Investigar por ejemplo, es sacar de foco el "objeto de diseño" como fin último, y pensar que el objeto está inscripto en un universo mucho más amplio. Eso me parece que también, siempre el diseño trabajo sobre cuestiones muy concretas, y me parece que hay que salir de eso también para ver que el mundo es mucho más que eso. Pero bueno, lo que es verdad es que la resistencia está en los docentes. Eso es así.

E: Nosotros en el planteo del trabajo hacemos una enunciación en esto de que los estudiantes traen ciertas habilidades, y hay cátedras donde tenés un cuerpo docente mixto, docentes más jóvenes, que son casi igual que los estudiantes, a docentes mucho más grandes. Como los docentes las manejan las TICs, algunos más, otros menos…

GN: Yo, por ejemplo, herramientas informáticas son muy básicas. Por ejemplo, yo te digo una cosa que ahora noto que me parece increíble, cuando yo estudiaba no había información. Pero no había información realmente, no había revistas, no había libros, no había nada, el panorama era llano. A vos te decían "diseña una botella" y tenías que partir realmente de cero. Pero ahora, que toda la información está en la red, y descubren la pólvora en dos segundos. Esto está ya! Cliquea un poco en internet y vas a ver que eso que vos estás proponiendo ya existe! Y es viejo encima... Entonces vos decís cómo puede ser que estos chicos que están criados en este mundo de las TICs no lo apliquen… es rarísimo eso. Después a lo mejor sí, vos decís como el tipo te aprendió un programa informático de representación en muy poco tiempo, y si, es verdad, si lo hacen. Se adaptan muy fácilmente. Pero hay cuestiones que son básicas. Si yo voy a diseñar algo, tendría que tener primero una herramienta que me permita determinar cuáles son los antecedentes, y en función de eso, trabajar. No se hace eso. Pareciera los antecedentes ya no existen. Son muy pragmáticos, quieren ir a la solución rápidamente. Un nivel de pragmatismo fenomenal, que a lo mejor en el mundo de la industria está bueno porque ejecutas una respuesta rápida, y el industrial no está como nosotros… Me parece que una formación universitaria lo que te tiene que dar es justamente eso, un pensamiento universal. En cualquier disciplina, no digo solamente en diseño. Si vos sos historiador, no podes desconocer cosas que cualquier persona del público puede conocer. Bueno, a nosotros nos pasa lo mismo, tenes que tener por lo menos una metodología de búsqueda que te permita tener un panorama muy amplio de los objetos.

E: Eso te da un nivel de crítica también, si hacés lo primero que te viene a la cabeza, si vos obviás la etapa de análisis en donde no solamente conocés lo que hay sino que podes criticar de lo que hay qué funciona, qué no funciona… que se puede mejorar…

GN: Claro, claro. Pero bueno es una construcción que hay que hacer. No necesariamente el docente tiene que ser un experto en las TICs, pero si poder utilizarlas. No desconocerlas. Lo que pasa es que, mirá, te voy a contar un ejemplo que a mí me llama mucho la atención. Me acuerdo en una entrega, había un alumno que representaba muy bien. Tenía un nivel de representación en 2 y en 3 dimensiones espectacular. La cuestión es que cuando vos ibas a los planos, vos le preguntabas cómo lo resolviste tecnológicamente? Y te contestaba "bueno, eso se resuelve". Pero le decíamos que lo tenía que resolver él. Porque vos después tenes que mandar a la industria para que te hagan las matrices, etc. Resolver cuestiones técnicas… "No, pero eso lo hace otro"... Un estudiante de 4º.., Y lo peor es que tenía un nivel de representación que era de diez. Ustedes saben que yo evalúo por ítem, y todo lo que era representación tenía todo 10 pero a nivel proyectual tenía 4. Porque era un proyecto vacío de contenido, sin resolver nada. Un nivel de maqueta perfecto, que contrastaba con lo que no estaba. Y esas cosas si me preocupan, porque estamos generando un perfil profesional que no es bueno… no digo que todos los casos sean así. Muchas veces terminamos siendo como una "sucursal" de tecnología. Deberíamos atacar todo tipo de problemas, desde un lenguaje hasta la referencia histórica de ese objeto. Porque todo es válido viste, pero la tecnología quizás nos preocupa porque es el paso inmediato a fabricar cualquier objeto. Vos te podes equivocar, todas estas cosas en la enseñanza debieran ser como los pasos básicos. Porque si uno se pregunta esto funciona o no funciona en el mercado, ahí estamos en camisa de 11.000 varas… porque decís ¿cuál es el lenguaje que estás utilizando acá? "ni idea"... contemporáneo?, del pasado? estas cosas que debieran ser las cosas finas, las que se debieran abordar en diseño, la verdad que no las podemos abordar. Porque estamos corrigiendo lo básico del diseño. Eso es una gran deuda que tenemos. Yo digo que eso tiene que ver con una formación universalista no sólo en esta carrera, en todas las carreras de la Argentina. Fijate por ejemplo en las carreras bien profesionalistas, que sacan personas que van directamente a la industria, van al grano, los tipos que vienen son de la industria, muy formados, atacan lo específico. Después son diseñadores bastante limitados en muchísimos aspectos, pero en ese aspecto particular, son especialistas. Y toda esa formación universal que tenemos nosotros no se las dan directamente. pero bueno, son modelos. Tienen que ver con el contexto. No es casual, porque si vos estudiás en el Lar Center o estas estudiando en Chicago, diseño de autos, o en el Pasadena, en esos lugares viene la industria y te saca… Acá qué industria tenemos para que nos saque? El día que este país defina un perfil industrial puede ser, y estará más articulada la industria con la universidad. Mientras tanto, esta visión generalista es la que nos permite vivir… y que tan mala no es, porque vos fijate la gente después cuando va afuera le va bien, se adapta.

4. **Arq. Marina Porrúa** | Taller Vertical II a IV - Diseño Indumentaria

Prof. Adj. Arq. Marina Porrúa (MP) | Entrevistador (E)

Pregunta 1.

E: ¿Cómo trabaja en su cátedra la modalidad taller?

MP: Yo estoy primer año, en Diseño 1, y en el taller Vertical de Diseño de Indumentaria, y tienen dos enfoques distintos debido a que uno concentra alumnos de un sólo año y en el otro están todo los alumnos del taller, de segundo tercero y cuarto.

En el caso de 1er año nosotros hace mucho años que tenemos ese taller, casi desde el inicio de la carrera, y es un taller que ha evolucionado mucho. nosotros empezamos en arquitectura en la materia diseño con Marta (adjunta) y pasamos a diseño industrial e hicimos un proceso de transformación personal para poder estar en diseño industrial.

Al día de hoy, el grupo docente siempre hicimos hincapié básicamente en el desarrollo de la creatividad, como un camino a la creación, el único, sin creación no hay tampoco innovación ni diseño.

Lo que hicimos en base a nuestra propia formación, y a mí lo que me impactó muchísimo fue un curso de formación que hice hace muchísimos años con un psicólogo sobre las organizaciones y sobre la creatividad en las organizaciones. A partir de ese curso es que comenzamos a trabajar metodológicamente algunos instrumentos para trabajar la creatividad, y con el tiempo esos instrumentos, que para nosotros fueron las tablas, la matriz morfológica, se convirtió también en un mapa de contenidos, paso a tener distintas visiones esa matriz que en primer instancia es una serie de parámetros para combinar y generar objetos. Con el tiempo pasó a ser para nosotros la tabla de contenidos, cada una de esas palabras claves que está en la matriz pasó a ser lo que el alumno tenía que aprender y comprender. Hicimos de ese instrumento una cuestión didáctica, nuestra estrategia didáctica en el aula, donde también los alumnos son parte de esa tabla a esta altura como los docentes. Son todas variables que tienen que ver con la resolución de un problema o el aprendizaje de algo que cumple un rol muy importante en el taller, excede lo creativo e incluye lo analítico, después de lo creativo las tablas morfológicas abarcan problemas de resolución más técnica, o sea que extendimos la técnica a todo el proceso de diseño.

Por otro lado el trabajo que hicimos en extensión (Identidades productivas) nos hizo desarrollar conceptualmente el diseño colectivo. El diseño colectivo, con el cual no trabajamos todo el tiempo en el taller porque hay una cuestión de formación individual de cada alumno, sí trabajamos en todos los ejercicios con algunos momentos de diseño colectivo esto implica no solamente diseñar colectivamente sino compartir la producción, intelectualmente es de autoría colectiva, y de propiedad colectiva. Eso le da un sesgo muy particular al taller en el sentido que los alumnos a partir de la inclusión de todas estas estrategias colectivas empezamos a trabajar también hace unos cuantos años la idea de la bitácora como un relato de los procesos donde el alumno podía incluir en ese relato y narrar todo su proceso de aprendizaje a partir de la experiencia colectiva como si fuera propia, o sea al compartir la propiedad podía incluir todas la imágenes que hacían todos sus compañeros entre todos.

Eso multiplicó mucho el acceso al aprendizaje de los alumnos, también demostró ser como estrategia de trabajo en el taller muy inclusiva entre ellos, las relaciones entre ellos se hicieron muy profundas y también eso abrió muchísimo la posibilidad de ser críticos, ser analíticos, porque en realidad la colectividad conduce a la autonomía, es la base de la autonomía. Desarrollar la autonomía en un alumno, dentro de la colectividad, le dio al taller una cuestión muy interesante en el sentido de que siempre buscábamos la autonomía pero en realidad era un docente que estaba todo el tiempo detrás del alumno un poco corrigiéndolo.

En este momento nosotros no tenemos docentes a cargo en el taller, los alumnos están sentados en sus mesas, los docentes están con todos los alumnos están todo el tiempo circulando, no tomamos asistencia, no tenemos un control individual del alumno hasta los momentos de la entrega pero sí un tipo de evaluación más cualitativa, de mucha observación en el taller de los comportamientos de cada alumno. O sea ya no evaluamos tanto lo que el alumno va a entregar sino cómo se maneja en ese taller con las actividades diarias, cómo va desarrollando su camino autónomo.

Todo el proceso evaluativo tiene para nosotros dura un año, no es trabajo a trabajo, sino que a fin de año tiene la nota a partir de la construcción de sus propio proceso, También el trabajo con la colectividad nos permitió trabajar con la diversidad con un esfuerzo muy grande por parte de los docentes, a algunos les cuesta más que a otros, pero la aceptación de la diversidad hace que los docentes estén traccionados a trabajar para cada alumno particularmente, en función de cómo es ese alumno las capacidades que tiene, su potencial. El docente tiene que establecer un criterio para ese alumno que no es homólogo a otros. Eso le da al taller un carácter muy particular, lo que los docentes tuvimos que hacer es cambiar absolutamente la acción docente, ahora lo que nosotros hacemos es articular, articular actividades, articular resultados, articular las visiones de los alumnos, articular la visión de los docentes con los alumnos, estar todo el tiempo observando a ver cómo estratégicamente se avanza articulando los resultados, lo que uno puede aportarle al otro, es decir, es un grado de observación completamente distinto al de corregir un trabajo y las conclusiones, o por lo menos los resultados, yo en lo personal que soy la que más empuja esta nueva cosa en el taller la verdad que me parece excelente, creo que es muy superador, el alumno puedo dar fe que el alumno aprende mucho, mucho más que en el taller tradicional donde se plantea el trabajo, hay un grupo contenido por un docente donde el docente corrige.

La verdad es que lo que nos fue pasando con los años es que cada docente tenía un parámetro de evaluación, llegábamos a las nivelaciones, (los últimos 6/8 años) y cada docente tenía un punto de vista tan distinto de las notas, y por otro lado yo creo que hay una cuestión generacional entre los que tienen 35/45 hoy día que tienen muy poco tiempo para dedicarle a la docencia, o sea es un trabajo con las horas de clases. Yo cuando era docente tenía todo la mente todo el tiempo puesta en la docencia por más que tenía otros laburos.

Ahora se trabaja en muchos trabajos diferentes para sumar entre todo lo que a lo mejor no se gana en la docencia con un cargo, eso hace que los docentes estén bastante desconectados fuera del aula. La conexión en el aula lo que nos pasaba era que cada uno venía con su historia, se sentaba ahí hermético a corregir, el trabajo divino pero llegaba el momento de la evaluación con la misma guía de trabajos prácticos y te aparecían como inclinaciones diferentes. Todo eso empezó para mí a hacer cada vez más ruido en el sentido que dependía del comportamiento de los docentes, eran los mismos docentes de hace 20 años pero bueno habían cambiado un montón de cosas. Estos nos ayudó a todos a articularnos y sacar entre todos un resultado que es de diversidad pero que tiene una misma mirada, una misma concepción evaluativa, hay que evaluar lo que cada uno de los alumnos es y su capacidad que tiene pero en términos nivelatorios uno tiene que tener un parámetro común para todos los chicos.

En general lo que tenemos ahora es un taller que se trabaja alternando lo colectivo, con lo grupal y lo individual. Los ejercicios están absolutamente contextuados, también estamos trabajando una pedagogía contextuada. Cada día nosotros replanteamos las estrategias diarias y nos adaptamos a lo que se va armando con los alumnos. Yo ahí tengo un rol muy activo porque doy mucho más teóricas que antes, interrumpo las clases, a lo mejor genero una teórica pequeña, pero estoy todo el tiempo con el proyector aprovechando lo que se está dando para avanzar/retroceder, también teniendo en cuenta que los alumnos son muy diferentes hoy en día.

Tienen unas capacidades muy diferentes que desde el punto de vista generacional entre docentes y alumnos hay un salto muy grande. Lo que yo entendí es que no hay que tratar de ser como los alumnos ni que los alumnos sean como los docentes sino que hay que encontrarse en algún punto en el aula y poner en juego las experiencias y las vivencias de las diferentes generaciones y hacer de eso algo interesante.

Hay un montón de cuestiones muy positivas que se generan a partir de este tipo de trabajos en el aula y que tienen que ver con un alumno quizás más participativo o menos miedoso, que tiene capacidad para argumentar, para defender lo suyo por qué, porque tiene en el taller un espacio donde no va a ser reprendido ni nadie le va a pedir que opine como nadie, es un taller donde nadie le está diciendo al alumnos: porque vos no lees, porque vos no sabes leer, porque vos no estás formado, porque los alumnos de ahora son peores que los de antes.

Todo eso nosotros ya lo superamos porque era una especie de karma y todo el mundo se agarraba de eso para paralizarnos; y esto nos está permitiendo encontrarle la vuelta a cambiar los paradigmas, a enfocar la educación de otra manera con mucho esfuerzo humano a nivel de los docentes, la diversidad te obliga a trabajar conversando, disintiendo, peleando y a su vez acordando, no te queda otra es bastante tumultuoso a

veces porque hay mucha discusión, en este momento hay muchos puntos de vista muy quebrados de los que ven el diseño como el análisis/síntesis y todo eso y otros que son más futuristas, más ecologistas, hay muchas visiones que a lo mejor hace 20 años no se manifestaban y ahora se manifiestan. Ahora cada uno tiene su punto de vista y esa merece la pena articularlo, acordarlo que cada uno pueda expresar y volcar lo suyo me parece muy interesante pero todo eso te da mucho trabajo porque lo tenés que acordar previamente. tenemos que acordar para donde vamos a ir todos con la diversidad porque si no te sale cualquier cosa.

En cambio en indumentaria que es un taller vertical que es un grupo docente muy limitado muy pequeño, no tenemos titular, tenemos dos adjuntos recientemente, tenemos 1 solo auxiliar por nivel, somos 5 docentes y tenemos 5 adscriptos en este momento, Somos un taller que está proyectándose a futuro que este año tiene en 2do año muchos alumnos en una carrera que se está achicando porque cada vez tiene ingresos más chicos.

Estamos muy contentos porque hemos encontrado, al no tener titular teníamos que sentarnos a charlar para ver qué se hacía en los tres niveles para ir acordando estrategias que dieran un sentido de unidad al taller. A partir de concursos individuales donde cada uno tenía su propuesta, eso es muy pesado para los docentes no tener una propuesta global pero con el tiempo lo fuimos haciendo, tuvimos que trabajar muchísimo en eso y en los acuerdos porque no hay una oficialmente o institucionalmente una propuesta a seguir.

Eso también impacta en los alumnos porque no tienen un titular, ahí sí hicimos una construcción más de red, mucho más horizontal, en el sentido que no había una jerarquía, una autoridad en el taller, o sea que fuimos haciendo una propuesta que fue sumando la opinión de todos y fuimos generando proyectos que nos permitieran aglutinarnos como en el nodo I que es también un proyecto colectivo, es de investigación continua y de creación continua con los alumnos trabajando sobre la identidad local y es muy interesante porque los alumnos hacen durante todo el año desparramados o concentrados a veces un mes un mes y medio un trabajo en los tres niveles conjuntamente, intercambiando, y ahí logramos coser todo el taller, hacer una experiencia colectiva donde los alumnos pasan 3 años por esa experiencia.

Lo que tenemos que llamamos investigación y creación continua es que estamos generando un repertorio grande de ideas y propuestas que año a año se siguen desarrollando y todo eso va generando un banco de ideas, de construcción de una propuesta de identidad, un relato de identidad local y por supuesto todo lo que acompaña a eso en la construcción de un marco teórico que también es una orientación que, o por ahí de las 3 orientaciones la que no tiene un marco teórico desde lo industrial. todo lo que podés leer de la indumentaria viene de la psicología, o sociología o viene del fashion, de la moda. Nosotros trabajamos mucho en la construcción teórica del diseño de indumentaria en el taller y este proyecto con los alumnos nos permitió construir a los docentes sino también a los alumnos un enfoque de la indumentaria industrial o del desarrollo industrial de la indumentaria o del diseño industrial si quieren, entrelazado con la identidad y la producción, también tiene un trabajo de extensión al medio y cada año va apostando una conexión más fuerte con el exterior, con instituciones y organizaciones, que eso es muy movilizador porque la extensión en este momento es fundamental en la universidad que está en una encrucijada o en un encierro disciplinar muy grande

Pregunta 2.

E: ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos cinco años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

MP: Sí creo que tal vez antes uno empezó a ver que los alumnos cambiaban, tal vez hace 10 años respecto a los de 10 años más o sea de los de 20 años, por ejemplo ustedes. Los grupos dejaron de ser homogéneos, lo primero que me llamó mucho la atención que los alumnos tenían otros intereses, para empezar disponían de otro tiempo, porque no estaban dispuestos a dejar toda su vida por cursar una materia, o sea que las urgencias por recibirse habían cambiado mucho, la idea de recibirte en 5 años no tiene ya ningún peso, los alumnos tienen tiempo, esa es la sensación que tengo, se toman su tiempo con lo cual lo que uno visualiza es que la vida productiva de una persona empieza mucho más tarde que cuando yo me recibí, me recibí a los 24 y empecé a laburar , me casé tuve hijos, todo. Todo eso está más prolongado en el tiempo y eso se nota mucho en el aula, también los alumnos son más inmaduros pero es una manera de decirlo, no sé si es tanto así pero bueno el ciclo de la vida se alargó, psicológicamente se manifiesta y eso te hace trabajar de otra manera porque los alumnos tienen otros intereses , no les importa la nota tanto como en otros momentos en un punto y en otro

punto son altamente competitivos porque también vienen de un sistema secundario en general de la escuela privada vienen todos los chicos, con un individualismo muy marcado y en ese sentido el trabajo con lo colectivo para los alumnos es muy gratificante porque distiende mucho, la situación de estar tratando todo el tiempo de ser una determinada persona y entonces eso se hace más anónimo y eso distiende mucho. Creo que una cosa muy impactante es el acceso al conocimiento a través de otros códigos, que en otra época era a través de la lectura era la forma de acceder al conocimiento y hoy en día no es esa, es mucho más visual y mucho más superficial todo lo que se adquiere. A los alumnos nada que sea muy profundo o que haya que ir muy profundo tratar de descubrir no les interesa, es mucho más superficial pero también tienen una capacidad en extensión de esa superficialidad muy amplia, pueden manejar muchísima información pero no la profundidad de la información, eso es muy diferente porque antes uno buscaba la profundidad de una cosa concreta y ahora en realidad uno abarca mucho y obtienen esa capacidad los chicos. Eso se nota muchísimo cuando hacen los trabajos, como narran el trabajo como pueden plantear toda una estructura de una temática o de varias temáticas entroncadas en el trabajo que están haciendo pero no pueden ir muy profundo, sí a nivel superficial pueden organizar todo pero no pueden ir muy profundo y eso es muy notable y muy interesante para explorarlo, te obliga a cambiar, si estás 3 meses tratando de profundizar en un tema los alumnos abandonan la carrera, es así, se van del taller. Las expectativas de los alumnos son muy distinta y yo creo que no hay que cambiarlas de eso estoy totalmente segura que uno como docente no tiene que proponerse cambiar a las generaciones y volverlas para atrás, en todo caso es al revés, hay que trabajar con la superficialidad y tal vez algunas cosas de profundidad se pueden ir desarrollando de otra manera en el tiempo encadenando en distintos ejercicios y profundizando sin que eso sea una carga o el alumno lo vea como una cosa tediosa. Eso va atado a los niveles de atención de los alumnos, los niveles de atención de los alumnos son muy bajos y lo digo entre comillas porque en realidad tiene la capacidad de atender mil cosas cosa que yo generacionalmente estoy fuera de eso; o sea no puedo estar con el teléfono con el docente que me habla, con mi compañero, haciendo la maqueta, todo en una sola operación, pero bueno es también una característica típica de este momento histórico. Creo también que los alumnos año a año cambian mucho , los saltos generacionales son cada vez más cortitos, en dos o tres años tenes perfiles completamente diferentes, por eso lo de la pedagogía contextuada a nosotros nos sirvió mucho como idea para poder adaptarnos a lo que viene cada año. tenemos como un soporte común, unos contenidos, unos ejercicios pero cada año hacemos cosas distintas y bueno la verdad que hemos tratado con mucho esfuerzo ir tratando de descubrir algunos mecanismos de construcción del conocimiento que son aptos en este momento y tratando de tirar a la basura los que ya no funcionan para los alumnos nuevos. No da para hablarlo ahora pero hemos desarrollado muchas metodologías, muchos ejercicios con instrumentos y con procedimientos que permiten muy buenos resultados. Creo que estamos tratando de encontrar también, de descubrir cuáles son las formas en que el alumno se puede conectar al marco teórico, empezar a argumentar, y la verdad que a través de los ejercicios, la asistencia docente que nosotros tenemos, el tipo de asistencia docente que ya no es más de corrección confesional eso ya no lo hacemos más hace años. logramos que en esta cosa que el alumno tiene que ser autónomo, de sobrevivir en el taller, bueno eso hace también tener un alumno que se expresa y habla que discute que pelea que argumenta que le pelea al docente , todo eso fue un marco interesante para que los alumnos rompieran la pasividad porque te miraban como diciendo estoy acá y pienso aprobar pero no me interesa nada y en realidad era un cortocircuito que había entre todos más bien. Y ahora todo eso la verdad que estamos contentos porque permite decir otras cosas de los alumnos , al cambiar la mirada, no estoy pretendiendo que el alumno haga esto aquellos sino tratar de ver qué este alumno puede hacer nos permitió a nosotros entender de qué manera nosotros podríamos construir con ellos el conocimiento y yo creo que así como te digo hace 20 años los alumnos estaban con nosotros ponían en una lámina proximidad y sabían lo que era ahora digo lo mismo pero tuve en el medio un momento que eso era como la nada era un cortocircuito muy grande entre docentes y alumnos, los discursos, las formas de hablar, los códigos que manejábamos, y bueno le fuimos encontrando la vuelta, trabajamos mucho. Después creo que hay una cosa muy interesante que es que se viene, lo veo cada vez más presente en la universidad es la llegada de los alumnos a la universidad de alumnos con capacidades diferentes , por un lado todo ese tema, y luego todos los matices que vos quieras de las personalidades, desde alumnos que tienen desde ataques de pánico todo el tiempo, uno lo ve tiene alumnos con distintas patologías y como el taller es un lugar excelente no solamente para trabajar la inclusión sino para que cada uno sane, en ese sentido el taller es muy terapéutico. La experiencia que nosotros tuvimos con Axel para nosotros fue como un quiebre muy importante en la docencia porque fue un desafío grande para nosotros y para Axel,

encontrarse con ese taller colectivo y ahí vimos cómo el grupo entero se fue adaptando a Axel y Axel al grupo y cómo se integró como se incluyó en el taller a partir de esa experiencia uno empieza a visualizar que hay muchos como Axel en el taller y eso es muy interesante porque uno tiene que ver con el cambio de mirada, yo veo que tengo alumnos muy distintos con problemas muy serios, con enfermedades, con discapacidades, hay gente que parece que tiene todas las capacidades y no, por ahí tiene algunas trabas. Lo que veo es que ese es un nuevo desafío , aceptar eso en la universidad. Los filtros que había antes están mucho más ablandados, o evidentemente viene de una secundaria y primaria donde se incluyeron , los sistemas ahora son más de inclusión de integración de estas problemáticas.

La verdad es que con las estrategias con la que estamos trabajando tienden a poner en positivo, para la docencia, para la práctica docente todas estas cuestiones diferenciales entre alumnos, intelectuales no?, capacidades intelectuales, motrices, la que quieras, emocionales. También es un desafío para los docentes poder abrir la mente a tratar a todos por igual, a trabajar con la diversidad sobre la base de la igualdad que es muy complicado no, tratar de entender que son distintos pero tienen los mismos derechos en el aula. Y todo eso en un marco de leer el contexto es lo que nos permite a nosotros, con mucho esfuerzo porque a ver yo no me creo nada, sencillamente descubrir cómo son los alumnos de ahora es como una práctica que hay que hacer porque no hay nada que te diga, un librito que te diga el alumno que te llega…, es bastante dramático pero yo creo que esas estrategias de la colectividad y todo nos permitió a nosotros poder hacer esa mirada y empezar a cambiar la práctica docente, empezar a pensar que la construcción del conocimiento se da con otros paradigmas ahora, desde otros paradigmas, se construye el conocimiento de una manera distinta que hace 20 años y por supuesto eso tiene que ver con alumnos muy diferentes

Pregunta 3.

E: ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

MP: voy a ir haciendo como una síntesis , por ahí mencionar títulos.

El gran cambio, el gran aporte desde nuestro, el de Marta y mío que estoy profundizando mucho es el diseño colectivo como mecanismo para aprender luego por supuesto eso hay que entrelazarlo con que uno tiene un título y tiene que tener su propio saber disciplinar. para que se comprenda el diseño colectivo para mí es el campo en el cual cada alumno puede acomodarse para aprender cómo puede, interactuando con los compañeros y los docentes, o sea lo que una cosa que para el grupo docente fue muy oxigenante aunque también fue muy angustiante fue abandonar la corrección alumno docente, esta relación tan directa del alumno y el docente donde el docente es culpable de todo y el alumnos es culpable de todo en definitiva y está el buen alumno y el mal alumno, toda esa cosa que para mí es de hace 20 años. Lo que vimos nosotros es que la corrección se había convertido en una mímica la corrección, el docente hacía la mímica de lo que tenía que corregir y el alumno tenía que lograr y el alumno hacía la mímica de lo que el docente le estaba pidiendo pero no se construía conocimiento, era como un acto automático, y eso era porque justamente se había separado mucho las formas de construcción de conocimiento eran disímiles y tenías una propuesta pedagógica que planteaba una forma de construcción de conocimiento que el alumno quedaba mirando. El diseño colectivo sumado a la estrategia de las matrices morfológicas desde siempre, ahora para nosotros las matrices ocupan un lugar muy importante pero digamos excede lo puramente estrategia de creatividad y abarca la problemática del aprendizaje, de la construcción de conocimiento por qué, porque también en la investigación que hemos ido haciendo y la construcción teórica propia pedagógica que nosotros hicimos sobre esos instrumentos, como los usábamos, por qué los usábamos y la observación de los resultados que daba, es también que entendimos que cuando el alumno va conectando distintos aspectos del problema y hace una conexión lógica , lógica en el sentido que da un resultado lo que hace es construir conocimiento, ese el procedimiento para construir conocimiento. A partir de esa situación nosotros empezamos a trabajar sobre las palabras, el significado de las palabras, el marco conceptual de cada palabra, por ejemplo la palabra puede ser transformabilidad, o sea la palabra en sí misma es un mundo, y por lo menos en mi mente empezó a cobrar mucha importancia estas palabras y las conexiones y las que el alumno libremente puede hacer. Dicho así parece que puede tener un determinado resultado, si uno se propone que el alumno haga las conexiones libres, y que alumno entienda que esas conexiones son de él y no de otra persona, y que entienda que el que hace las conexiones las hace como puede y como quiere y el otro las hace de una manera distinta, eso fue también un momento muy

particular de comprensión de cómo construir el conocimiento cada alumno y cómo desde la docencia tratar de observar que cada uno iba a hacer una cosas diferente con lo cual todos los modelitos se cayeron, siendo un taller que no trabaja con modelos pero en definitiva cada docente tenía un repertorio de modelos finales que todo eso se fue al corno y también por supuesto lo que tuvimos que construir como grupo docente es la tolerancia para aceptar que el resultado de ese proceso era individual, era distinto a cada alumno y era bueno más allá de si me gusta o no me gusta. Todo eso fueron grandes colapsos en el nivel del taller, en el grupo docente. Estamos en un proceso de adaptación pero creo que fue muy benéfico para nosotros en términos de la teoría pedagógica , las estrategias que usamos, y también es muy claro para el alumnos ahora, los mecanismos con los que construye conocimiento porque están totalmente puestos a la luz. Yo me paso el día hablando de esto, explicándoles a los alumnos los procesos que pueden hacer, como construir el conocimiento en la medida que van asociando y de esa asociación construyen algo personal y ahí obtienen el conocimiento consolidado.

Estas dos cosas, el diseño colectivo y estas nuevas tablas morfológicas conceptuadas como mapas de cosas que aparentemente pueden ser disímiles o estar sueltas y que cada uno va enlazando tiene que ver con la idea de la red y la red es un organigrama, una estructura muy actual, muy apta para el mundo actual sin jerarquías, también está claro que los alumnos no soportan las jerarquías, no soportan el docente como el docente autoridad, si le tienen mucho miedo, yo lo visualizo, desde un taller como el nuestro nosotros vemos que la relación que tiene con otras materias que es de muchísimo temor, de docentes que ejercen la autoridad, alumnos que tienen miedo y que cumplen y se sacan una buena nota y punto, no generan ningún vínculo afectivo, ningún vínculo extraordinario con esas materias, o esos docentes.

De todo lo que hacemos me parece que es lo más importante que hemos logrado y la pedagogía contextuada, en ese taller donde la diversidad está al palo, la clave de la diversidad y el trabajo docente es la articulación de lo diverso que costó mucho y está costando mucho porque la articulación de lo diverso implica que no trates de igualar a las personas , entonces eso bueno es un cambio de paradigma muy importante pero estamos en eso y algunos les cuesta más y a otros menos pero estamos haciendo fuerza para que eso salga así. La pedagogía contextuada necesita de un docente que deja la vida ahí porque estás todo el tiempo mirando, cambiando, replanteando, como un observador activo, un docente que articula es un docente que tiene la capacidad de conectar cosas, es conectivo y al conectar busca lo máximo, no un buen resultado ni lo que puede salir, sino lo máximo lo más significativo, todo eso requiere mucho esfuerzo en el aula, estar trabajando mucho.

Pregunta 4.

E: ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utiliza medios digitales?

MP: Qué medios de comunicación? Varios y por supuesto que los digitales tienen mucha importancia hoy en día. Medios de comunicación, uno es la teórica, ya no es una teórica que un docente habla y los alumnos que escuchan sino que yo trabajo las teóricas participativas, por ahí cuesta bastante que hablen los alumnos pero cada vez participan más y hablan más y eso se logra a partir de promover desde las imágenes primero motivar e interesar al alumno, segundo plantearles cosas que tienen que ver con ambigüedad, que traten de entender una situación en las imágenes, que le explique, que argumente, que haga una crítica, bueno depende del tipo de ejercicio y teórica que sea pero son las cosas que yo busco; que los alumnos no sean pasivos escuchando sino que verdaderamente sean participativos y que también entiendan lo que significa la teoría, eso es muy importante, trabajo mucho para que ellos entiendan que no puede haber un profesional sin un marco teórico y que lo tienen que construir ellos el marco teórico a partir de su experiencia en el taller. De eso hablamos un montón para que ellos puedan reflexionar y puedan tomarse el tiempo , la bitácora también sirve mucho porque es una narración del proceso de aprendizaje, en el de ellos y el de los compañeros, la idea es que ellos desde una práctica puedan construir una teoría, aunque sea muy incipiente, sea un poco infantil.

Entonces tenemos la teórica y la narración de las bitácoras del alumno que la verdad que son unos cuadernos, no es el cuaderno donde se desarrolla el trabajo sino donde se narra el proceso de construcción de conocimiento, muy interesante. Y por supuesto los formatos de ese cuaderno es el que quiera el alumno, tenés desde el cuaderno anillado hasta el formato digital en una página web, en blog, en lo que sea, en facebook, y

eso también es muy interesante porque plantea mucha diversidad de medios para el docente y para el alumno, o sea de adaptarse a muchas situaciones.

Tenemos un par de blogs, uno lo hace Marco que es el JTP donde va registrando todo como una especie de actividad diaria, y va acumulando todo la información del año y va subiendo las fotos de lo que pasa en el día y las últimas noticias del taller, todo lo que hay que hacer, es una cosa que tiene que ver más con lo operativo y después hay una versión mucho más teórica que tiene que ver con acumulación de teóricas, un facebook donde se registran las imágenes del año de los alumnos, como trabajamos colectivamente los alumnos van sumando las fotografías de sus compañeros, de los objetos, de lo que va pasando en el taller, como quieren, cada uno va subiendo las fotos, es muy participativo. También tenemos un sistema como un grupo cerrado donde cada uno tiene un álbum que pone su foto porque nosotros no tenemos un docente a cargo con lo cual hacemos un reconocimiento todo el tiempo a través de la foto del alumno. y va subiendo una imagen o una lámina de cada uno de los trabajos que desarrolla y encadena sus trabajos que eso tiene un paralelo con una hoja de evaluación de cada alumno, un formato de evaluación. Después tenemos apuntes de cátedra que son elaboración teórica de la cátedra que son en formato fotocopia pero también los subimos a los sistemas digitales y los alumnos lo toman de ahí o compran la fotocopia, depende. Luego desde el punto de vista del trabajo del alumno lo que nosotros vemos en primer año que recién empiezan con Lenguaje Proyectual, nosotros en nuestro taller no hacemos ninguna apoyatura que compita con el taller de lenguaje, nosotros nos dedicamos a nuestros contenidos y respetamos los tiempos que tiene cada materia, no estamos pretendiendo que el alumno que ingresa a primer año sepa dibujar una vista por ejemplo, y nos arreglamos como podemos hasta fin de año que ya más o menos maneja más códigos pero si lo que vemos que el alumno por ejemplo, un formato de trabajo muy interesante es que con el teléfono está registrando todo, hasta la guía de trabajos prácticos la copia así, sacan el teléfono, se arma todo una cosa adentro del teléfono, tiene varios grupos que conecta con distintos alumnos, Marcos también tiene grupos con alumnos que es el JTP, los ayudantes temas específicos, a través de los teléfonos hay todo un mundo de comunicación particular y los alumnos sacan muchísimas fotos y cuando entregan, por ejemplo las primeras entregas del primer cuatrimestre son láminas muy bien diagramadas, hay una capacidad previa, un entrenamiento de ver ese tipo de páginas muy diagramadas muy compuestas las láminas, muy ordenadas, vos ves que hay una estructura compositiva en la lámina que por ahí antes no había y donde los alumnos ensamblan las fotos con los textos y las fotos que van sacando en el taller. La verdad es que lo hacen excelentemente bien como hacer el storyboard del trabajo, de un proceso y las láminas finales es muy interesante porque tienen todo un registro fotográfico, un proceso para mostrarte y eso me parece que es una habilidad, no es que uno lo fomente, sino que son mecanismos que los chicos ponen en juego, aprovecharlos al máximo dan ese resultado muy interesante. Y después por supuesto tienen un archivado los alumnos de todo, los alumnos tienen archivado el proceso diario del taller como tienen que hacer su bitácora por las dudas sacan fotos de todo, por las dudas hasta graban lo que sea, tienen un manejo de esos medios que a la mejor uno los tiene en la mano pero no los usa . Eso es muy interesante, por ahí a veces uno dice no saben dibujar, el dibujo creo que es fundamental, aprender a dibujar es fundamental porque se dibuja lo que se conoce eso es así no hay otra manera pero también tiene su tiempo . Ahora que soy grande entendí que aprender a dibujar te lleva mucho más que los años de carrera, te lleva muchos años, es un proceso de maduración, de comprensión, entonces hay que darle tiempo también y los alumnos lo suplen bastante bien, si vos los dejas que hagan patchwork y colage de cosas así, de medios y códigos lo hacen, se las arreglan se las ingenian y cuando aprenden a dibujar también lo incorporan, no veo una resistencia a dibujar sino que lo suman como una posibilidad más, me parece la experiencia de primer año, en segundo ya los ves mucho más sueltos dibujando a los alumnos más autónomos en eso pero si en primer año ves todo un primer cuatrimestre que se las ingenian con los medios digitales, con el teléfono con la máquina fotográfica con todos sus recursos tecnológicos.

Pregunta 5 y 6.

E: ¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza? ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

MP: Creo que la revolución tecnológica y de comunicación es un hecho, uno está metido ahí y va tratando de nadar a favor de la corriente cómo puede, la gente joven no lo nota tanto, yo sí lo noto mucho; soy de otra

época donde el hablar era la base de la comunicación. O sea vos llegabas a la facultad y ahí te decían una cosa que tenías que traer, hasta la clase siguiente no había manera de resolverlo pero ahora es todo en el acto es instantáneo y eso es increíble, porque te sobra tiempo, te empieza a sobrar tiempo para otra cosa, cosas que llevaban muchísimo tiempo de hacer como por ejemplo buscar información ahora es instantáneo en el aula con el teléfono. Pero aparte tenés un alumno muy capacitado para hacer eso, vive haciendo eso todo el tiempo en internet, eso si bien hablábamos de la superficialidad de los alumnos tienen esa gran capacidad de dar una respuesta rápida en términos de comunicación que por ahí para mi generación era mucho más lento porque no teníamos la tecnología básicamente,. por eso no creo que haya por ahí otros motivos. Si es cierto que al estar la tecnología la gente se adapta a esa tecnología y saca el máximo provecho y acomoda su vida en torno a las tecnologías. Lo ves ahora con el teléfono con el Whatsapp, las últimas generaciones de teléfonos que excluyen a todos los que no tiene ese teléfono y te permite otro tipo de comunicación en términos de grupo, múltiples grupos con distintas posibilidades, aparte distintos intereses, una persona se conecta con múltiples situaciones y tiene esa capacidad de manejar esa diversidad de opciones y de cosas y tienden a interactuar con todo, esa cosa interactiva que requiere la tecnología que te plantea como posibilidad que la gente se adaptó perfectamente, lo ves en los estudiantes que tienen la capacidad primero de entender cualquier aparato o cualquier software, o sea son personas totalmente nacidas directamente en ese código y se manejan perfectamente, no tienen resistencia, por ahí los docentes si pero los chicos no. Eso me parece maravilloso por un lado cambió muchas reglas de la comunicación, abrió muchísimos horizontes, termina como cerrando otras puertas porque al tener todas las bocas abiertas alguna que necesita prioridad pasa a ser una más o desaparece, como por ejemplo el hablar, leer, que pasan a ser casi imposibles en este momento, se da situaciones que los alumnos se mandan un mensaje y no se hablan y están en la misma mesa, eso pasa todo el tiempo con la gente muy joven y cada vez más. Habría que ver cómo todo eso se proyecta a futuro, pero uno ya ve que las relaciones están intermediadas por la tecnología totalmente, no son carnales, de tocar, son a través de los aparatos. habría que ver también cómo a futuro impacta eso también en el aprendizaje, yo creo que no una universidad despierta a promover esto, pero yo creo que estamos muy cercanos a incluir todas las materias en formatos digitales. La verdad que el alumno esté en el aula en algunas materias es ridículo ya a esta altura, si uno ve como explota el edificio que no cabe un alfiler, no hay aulas, ni proyectores porque no ponen un par de materias en el sistema. Creo que se tiende a eso porque hay un sistema informal de aprendizaje en internet de todo el mundo, desde cómo desarmar una máquina fotográfica y arreglarla hasta cualquier cosa se aprende en internet, me parece que eso es acceder al conocimiento de una manera distinta que ni siquiera está filtrado por un docente o un experto sino que genera la posibilidad que vos hagas una pieza comunicacional para que el otro aprenda sin que te conozca, sin que te hable o te mire, ni siquiera es importante si aprende o no, sólo le importa al que lo va a aprender, si le sirve lo toma y si no le sirve lo abandona. Eso abre un montón de posibilidades a futuro que ahora se ven como incipientes pero no están aprovechadas porque esto dispara rapidísimo y uno parece una tortuga al lado de estos caminos hasta que se acomoda y visualiza ya viene lo otro, creo que es uno de los problemas que tenemos, en el que estamos muy paralizados frente a la abrumadora transformación que propone la tecnología por un lado y después que los cambios son cada vez más acelerados que uno queda todo el tiempo atrás de eso, yo creo que alguna generación va a dar el salto y eso no va a ser un problemático. El impacto en el aprendizaje, en la enseñanza en los procesos de enseñanza aprendizaje es altísimo para mí. También es cierto que los mecanismos, o la docencia, o la pedagogía de alguna manera ha aprovechado todos estos cambios tecnológicos y se ha adaptado y ha dado saltos muy importantes, lo que pasa es que no hubo tiempo de registrarlo. Yo creo que en este momento hay grandes transformaciones en la formas de enseñar y aprender que no están siendo registradas todavía están como ahí en prueba y es todo tan rápido que no te permite hacer un registro, un registro teórico, una observación para empezar a generar una nueva teoría, hay un montón de libros que ya plantean todas estas cuestiones, las lees y otra cosa es experimentarlas, yo leo bastante de pedagogía y por ahí son también recortes, abstracciones teóricas de contextos determinados, yo creo que hoy en día no se puede generalizar tanto como se generalizaba hace mucho, ahora hay que contextuar las observaciones porque cambian con la cultura, cambian con el desarrollo de un determinado contexto y con las orientaciones que puede tener la educación en cada lugar. Creo que el impacto es altísimo y estamos en un momento experimental a mí me parece tratando de ver que se puede hacer con esto. Yo tengo compañeros de trabajo, de generación de 40 años pero si lo veo en los chicos que son adscriptos que todavía son estudiantes que tiene una mente completamente diferente, de todo esto yo pienso con todo esto que manejan que podría hacer yo con todo

esto, como lo aprovecho, ellos ya están metidos en esa circunstancia, no tienen otra opción, no lo pueden pensar de otra manera creo que es una cuestión generacional, a nosotros nos toca estar ahí en el medio de una cosa que está cambiando muchísimo o que ya cambió notablemente y uno está tratando de anoticiarse de todo lo que pasó para poder quedar pegado a la tierra. en muy poco tiempo, parece muchísimo el tiempo, está esa sensación terrible que parece que pasó un millón de años y pero no pasó tan poco tiempo y pasó tanto que termina siendo muy agobiante porque es un ritmo muy acelerado con muchísima pelea para poder seguirlo porque la verdad que es un esfuerzo terrible seguir la evolución que tiene la tecnología y el impacto que produce. Aleatorio porque no hay una planificación de pensar con esta tecnología puedo hacer tal cosa, justamente estamos en ese momento donde todo el mundo toma lo que puede como puede lo aprovecha y está viendo toda esa tecnología que a lo mejor salió para una investigación biológica y de golpe está impactando en toda la educación, la gente la toma directamente, es así trasciende la funcionalidad que puede tener o para la que fue pensada.

5. **DI Cristina MussioMorbidelli** | Taller Vertical II a IV - Diseño Indumentaria

Prof. Adj. DI Cristina MussioMorbidelli (CM) | Entrevistador (E)

Pregunta 1.

E: ¿Cómo trabajás en tu cátedra la modalidad taller?

CM: En la cátedra de tecnología la verdad sinceramente me resulta genial el tema de la modalidad taller, porque yo la cátedra la desarrollo directamente como una práctica. Estoy en Tecnología 2 que los chicos saben, no es como hacerlo en tecnología 1, y los trabajos son todos trabajos de desarrollo en clases. Trabajan individual, a veces en grupo, parte de las investigaciones son en grupo, pero hago la modalidad del hacer, aprender haciendo que es la modalidad taller. Y en la cátedra de diseño, la verdad que tuvimos hará un par de años en los cuales como que se perdió la práctica de taller, épocas en la que venían muchísimos chicos y se anotaban para corregir y esa cosa de trabajar en el taller medio como que se perdió. Este año, antes de que empezaran las clases nos reunimos con Marina, arreglamos un par de desajustes que había respecto a la cátedra, y entre las cosas que estuvimos hablando fue eso de recuperar la práctica, recuperar lo de la actividad diaria del taller, que los chicos desarrollen el trabajo en el taller. Y a parte un poco me parece, sobre todo en esta carrera que tiene una carga horaria tan grande, que tienen tanta cantidad de ejercicios, el tema que el alumno trabaje en clases , que tenga la asistencia de los auxiliares, de profesores y que la mayoría del trabajo se lo lleve prácticamente hecho de acá de la facultad me parece súper interesante y para los chicos súper.

En la pregunta dos al principio amplía la pregunta 1: no existe la clase magistral y pararte adelante de los alumnos es un embole, a ver si se entiende, cambia el sistema, estos pibes no laburan mas así, no quieren escuchar a una persona que los duerme hablándoles. Yo incluso cuando les doy teóricas les digo esto es así, así y así, esto en la práctica es así todo lo demás es de interés general . La verdad es que cuando vos tenes que salir a laburar lo que necesitas es esto.

Pregunta 2.

E: ¿Detecta que el perfil del estudiante ha cambiado en los últimos cinco años? ¿Cuáles son los cambios más significativos que observa?

CM: Sí cambió totalmente el perfil del estudiante, yo creo que es muy difícil estimularlos. Me parece un poco, yo porque tengo hijos adolescentes me parece que el tema de estar tan bombardeados por lo que es los nuevos medios de comunicación y de golpe venir a la facultad y que de hecho haya docentes que digan diciendo esto es la universidad pública y nosotros en la facultad pública trabajamos de tal manera no va más. Los chicos necesitan otro tipo de estímulos y necesitan aparte ver, es como si hubiera una falta de interés estudiar una carrera . porque ellos se ven acá adentro hay cosas que es como se preguntan acá adentro está todo bien y dicen está todo bien, está todo bárbaro y la verdad que yo tengo , esto a mí para qué me sirve. Y, en definitiva, que es algo que una vez nos dijo un profesor de la carrera de especialización tenes gente que viene tres años a la facultad y que de golpe por x motivo tiene que dejar la carrera y sale a la calle y la verdad que sigue siendo un alumno universitario? no. pero la verdad que las carreras, que las universidades en Argentina hace que un chico trabaje 3 años en la facultad y salga con nada, no se lleve nada, es como si hubiera pasado entonces yo lo que noto es eso que los chicos quieren todo más rápido quieren todo resuelto más rápido quieren otra forma de comunicarse. Te doy un ejemplo: nosotros ahora en Diseño 3 les hicimos una entrega que entregan la semana que viene y les dijimos: tienen que hacer un stop motion con todo el proceso, desde que iniciaron, por eso tuvieron que ir desde recolectando imágenes desde que empezaron, desde que empezaron la investigación hasta que la finalizan. Y, aparte de eso, tiene que buscar una revista digital, buscar una revista y hacerse una entrevista Uds. mismos pero como si se las hiciera otro, buscar un entrevista por ahí de otro diseñador y a su vez en esa entrevista ir contando un poco todo lo que tuvieron en cuenta que es lo que nosotros le pedimos para el trabajo hasta llegar al producto final .

Los de cuarto año nos decían cómo no nos hicieron hacer esto a nosotros, está esa situación. Yo siento que los chicos necesitan el contacto con gente joven y que esté cerca, no te digo una persona de 40 años que es una persona joven pero que esté más actualizada. Yo por ejemplo tengo 51 años yo siempre digo lo mismo, en 9

años espero poder jubilarme y que la jubilación siga siendo a los 60 porque me tengo que jubilar porque corresponde, porque corresponde que haya gente nueva atrás mío y mi función creo que actualmente como profesora es preparar a otros docentes más jóvenes para que puedan cubrirme a mí para que puedan ser ellos los que estén en contacto con los alumnos porque en mi cabeza hay una persona de 51 años y hoy los chicos a veces necesitan otra cosa y yo lo que siento es eso, que la facultad se queda y se queda en tiempo, siguen manteniendo determinadas cosas que no van más, a los chicos lo tenes que atraer con otras cosas hay que hacer cosas diferentes, no sé qué, ya te digo no la tengo yo la respuesta, a veces las encuentro en mis ayudantes alumnos.

Ayer por ejemplo se dio una situación en el consejo académico en la que un chico hizo un comentario, en que hace poco hubo concursos ahora y él se había anotado para el concurso de producto y para concurso de Lenguaje Proyectual 1 . Se dio por una situación administrativa que los dos concursos se tomaron el mismo día entonces justamente, estaba Noain y dijo yo me quiero disculpar pero quiero decir esto: no nos podemos presentar a todos los concursos porque no tenemos tiempo para prepararlos. Entonces yo le dije quiero decir algo: me parece que se desvirtuó mucho el tema de los concursos, antes un concurso para ayudante alumno vos venías te daban te daban un trabajo y explicabas tu situación en relación a los alumnos y vos eras un compañero más , hoy creo que toda esa situación del ayudante alumno como el ayudante de primera se desvirtuó mucho y el chico que viene a la facultad no se siente contenido, en vez de tener un compañero como un ayudante alumno que le esté explicando que lo está conteniendo, que está haciendo que permanezca también , tiene una persona que está actuando como la persona que lo va a evaluar en vez de tomarlo como la persona que lo va a ayudar para seguir el proceso de un ejercicio. El ayudante de primera lo mismo, se está parando como si fuera, y en realidad vos lo que tenes que hacer es ayudar al alumno, desarrollar estrategias para que el alumno lleve adelante el trabajo, incluso para que el alumno permanezca. Nosotros lo que tenemos que hacer hoy es tratar de que el alumno se quede y al alumno con toda esta cosas que traemos nosotros que somos los más grandes de la materia con esto de que tenes que aprobar esto tenes que cumplir con esto y esto, y los chicos viven otras situaciones, desde lo que te digo yo, los medios de comunicación, de las realidades familiares, las realidades económicas, las realidades de ellos, la situación que no saben dónde están, dónde se pueden parar, las inseguridades con respecto a las carreras . Creo que los que tenemos que cambiar de actitud somos nosotros no ellos, e insisto se necesita gente joven en relación a la gente joven, no desmerezco el conocimiento de los más grandes pero creo que los más grandes incluso estamos para preparar a los que vienen detrás nuestro y no siempre ser los que bajan: esto es así, esto es así, sino empezar a escuchar un poco a los ayudantes de primera que son jóvenes, a los ayudantes alumnos sobre todo que son los que empiezan a tener confianza para decirte: a mí me parece fijate porque esto que hacen Uds. así se podría hacer de otra manera, saldría mejor. Y yo lo que creo es que falta eso acá en la facultad, falta eso que seamos más humildes los profesores para que todo funcione un poco mejor.

Pregunta 3.

E: ¿A partir de los cambios detectados, qué modificaciones introdujo?

CM: En realidad justamente nosotras hicimos este proyecto sobre la enseñanza en las disciplinas proyectuales, y lo que hicimos más que nada fue como traer de nuevo al funcionamiento del taller prácticas que medio dejaron de llevarse adelante. Por ejemplo no hacemos más correcciones individuales, eso de corregir al alumno uno a uno, haciendo cola para venir a corregir no existe más. No tiene nada productivo porque tenes un par que se te ponen alrededor y escuchan y a mí sinceramente me gusta mucho que los alumnos opinen, sin que sea una manera muy crítica hacia sus compañeros porque ni siquiera lo hacemos nosotros, que opinen sobre el trabajo de los compañeros, sobre todo porque hay veces que ellos ven cosas de los trabajos que nosotros no vemos porque las miran desde otra perspectiva. Nosotros la miramos desde que el trabajo salga bien y ellos lo miran desde mira que bueno lo que estoy haciendo, mirá que innovativo que soy! , y por ahí nosotros estamos observando otras cosas. y recuperamos mucho el tema de la enchinchada todas las clases; primero para que lo tengan como un objetivo para trabajar, porque si no tenías el que llegaba más tarde y se hacía el que no y pasabas así y no te enterabas, pasabas de largo; y segundo para que aprendan de ellos mismos, incluso fue algo que hablamos, no me acuerdo del dictado de qué año, no me acuerdo en qué seminario lo charlamos no sé si fue en el de intervención o con quien, pero les pareció súper interesante y nos preguntaban cómo es eso de

aprender de tus pares. Y les digo: porque siempre hay alumno que a veces hay alumnos que tiene más facilidades, no más facilidades, detectan antes cuáles son las consignas del ejercicio y al resolverlas a otro alumno le sirve lo que resolvió el compañero para seguir avanzando. y a partir de la enchinchada, al ver las situaciones que se van dando al ver lo que van desarrollando se inspiran eso para seguir adelante con su trabajo. entonces lo que hicimos fue justamente eso, recuperar estrategias pedagógicas que se fueron perdiendo, se fue perdiendo mucho de lo que es la actividad de taller, y otra cosa que me pareció interesante también fue lo que hice yo para el tema del concurso. Antes de sentarme a escribir el concurso quiero hablar con egresados de la carrera, porque al margen de lo que nosotros hacemos en la cátedra, yo creo que hay una brecha entre lo que es el plan de estudio, la propuesta académica y la realidad de lo que les sucede a los alumnos después. Y quiero hablar con distintos, porque yo siempre tengo como base, un poco por nostalgia quizás porque soy de la primera camada, el perfil de diseñador productor pero en realidad es que los chicos se insertan en relación de dependencia, brindando un servicio, como diseñador productor muchos, entonces lo que hice fue buscar chicos en diferentes situaciones como para preguntarles un poco las falencias que existían (obviamente yo lo hice desde el lado de la tecnología)pero también lo que veo con los alumnos por el lado de diseño que los alumnos aprenden de golpe un proceso, vos le estás dando herramientas para que desarrollen un proceso y es que cuando salen de la facultad eso fue actividad académica. Bueno a partir de ahora voy a salir a copiar esto, voy a tomar esto y voy a seguir adelante con aquello, y lo que no entienden es que ellos tienen que empezar a utilizar esas estrategias para después ser diferentes, porque lo que queremos nosotros es que produzcan un cambio en la sociedad porque para ser todos soldaditos viste no es necesario, más en el caso de lo que es la indumentaria que cualquiera hace diseño de indumentaria. entonces si ellos no se van a diferenciar por estrategias aprendidas en la facultad voy a estar como cualquier otro que no estudia diseño. Y estuve un poco investigando eso, la diferencia que podía haber entre un idóneo y una persona preparada, y hay una diferencia. Me parece que lo que tenemos que hacer nosotros desde la cátedra es utilizar las estrategias y a su vez hacer siempre hincapié, y para eso siempre se necesita la práctica profesional, hacer hincapié en las situaciones en las cuales ellos después van a ir aplicando todos los contenidos que le estamos dando. Al margen, yo tengo un libro que está buenísimo que dice como crear una colección de moda cuando todavía estás dentro de la facultad y te va hablando de todas las diferencias entre lo que es un trabajo académico y lo que realmente es tu trabajo fuera, es cómo crear una colección de moda. Es un poco lo que nos pasa a nosotros, los alumnos dicen porque al final todo lo que hacemos no se lo pone nadie, nosotros te estamos dando estrategias y dando la libertad de hacer lo que quieras, el día de mañana no vas a poder hacerlo. Si lo miras por otro lado, eso tiene un grado de innovación tremendo que si lo ves en otro lado por ejemplo Europa y lo ves en una vidriera que si te fuiste de viaje te lo terminas comprando y trayendo, lo que pasa que después acá te terminas moviéndote en un círculo de gente que se ponen todo lo mismo y que después te ven a vos con ese saco que lo trajiste de otro lado y te dicen que bueno que está el saco. Pero Uds., tienen la mente muy cerrada y la forma de abrirla es haciendo trabajos innovadores dentro de la facultad, si yo te voy a decir diseñame 3 remeras de 3 colores diferentes no es entretenido y aparte es una manera de incorporar la forma de llegar a eso. Nosotros con Marina trabajamos incorporando los cuadros morfológicos y lo ha tomado como una herramienta dentro de lo que es la cátedra que la verdad funciona muchísimo y yo que estoy en tercer año le decimos es que nosotros la herramienta ya se la dimos armada en segundo ahora empiezan armarse Uds. mismos y empezar a crear una autonomía en el alumno y que no esté siempre esperando que yo le diga pasá de acá para allá y hace esto acá, y yo creo que eso es una de las cosas que nos está faltando un poco darles autonomía en sus propios procesos y la creación de su propio proceso y evaluar nosotros eso, cómo crearon su propio proceso y no un formato en el cual dice punto 1, punto dos, punto, tres, punto cuatro porque cuando le sacas eso no saben qué hacer, son totalmente dependientes.

Pregunta 4.

E: ¿Qué medios de comunicación utiliza con los estudiantes? ¿Utilizamediosdigitales?

CM: La verdad sinceramente, en ese sentido por ahí soy medio insoportable, mi marido me quiere matar. Yo estoy en continua comunicación con los chicos, por intermedio de Facebook. Yo al Facebook no lo uso para otra cosa que no sea la facultad, es más lo detesto, pero me resulta súper práctico, estoy en continua comunicación con ellos y ellos tienen la libertad de comunicarse conmigo cuando sea. Me encanta los egresados que se comunican conmigo, a veces por mail, a veces por el Facebook, me encanta porque estoy

actualizada en donde están trabajando, que es lo que hacen, siempre que les puedo dar una mano se las doy. Y lo que tengo es que soy una esclava… me ha pasado de estar en vacaciones, en verano, estar de viaje… que me mirara Carlos y me dijera "¿qué estás haciendo!"? y bue… después tengo grupos de WhatsApp con docentes, tenemos grupos específicos, tengo grupos con docentes de indumentaria, con docentes de tecnología, tengo contacto con los grupos de tecnología desde el año 2012 / 2013.. entonces, si hay cosas nuevas, estoy al margen de la página principal, estoy mandando a los grupos para que ellos se enteren, sobre todo que estoy en forma continua metida en Pinterest, internet y en todos lados, y tengo amistades con gente de la UBA de todos lados para estar continuamente actualizada de todo lo que va pasando, y soy una enferma! Estoy todo el día con la tablet, viendo, que es lo que pasa, y estoy constantemente comunicándolo. Tengo… bueno, una es Laura, Bruno, Eugenia, que son "seguidores" míos y a su vez invito a todos a que publiquen, y me participen y me den, y yo comparto, pero yo más que nada con lo que me manejo es con el Facebook. En un momento íbamos a armar un blog de la cátedra, pero es más complicado, porque si no se meten específicamente no reciben si vos actualizas…

En el tema de tecnología, la verdad si algo tuve siempre es mucha independencia, algo que me dio Cristina, mucha independencia para trabajar, me soltó la mano. En el tema de productos, de diseño a veces, me cuesta un poco con Marina, porque no está tan de acuerdo en ese uso ilimitado de los medios de comunicación con los alumnos, pero a mí me sirve. Me sirve a veces para una entrega tener una corrección más continua, sé que es un estrés más grande porque estás continuamente trabajando con los alumnos, y los alumnos saben… me ha pasado de desvelarme a las 5 de la mañana, y que alguien me vea conectada y me pregunte algo y contestarlo. Hay veces que me río y me da cosa, y pienso "'¿saldrá publicado el horario en que les puse el mensaje?" porque estoy un poco tal vez… por esto que te digo yo a vos, de salvar esa situación en la cual yo siento que voy creciendo y me voy alejando cada vez más , y trato de mantenerme lo máximo que puedo… y hoy también la "uso" mucho a Lila. Les paso libros por el drive… trato de mantenerme actualizada, y si surge un programa nuevo a ver qué es… Eugenia vino con la idea del "stop motion" y bueno, a ver como es, fijarme. Y tratamos de incluir dentro de lo que son las entregas, atraerlos a ellos con las cosas nuevas, y se sientan que están conectados, actualizados, en contacto con todo eso. Pero básicamente, lo que utilizo para comunicarme con los alumnos es el Facebook. Es una herramienta que apareció para la comunicación en las universidades. después se fue desvirtuando el uso pero bueno… Yo te digo, lo detesto, odio… odio la gente que comparte su vida por el Facebook. Me parece una invasión… Y el WhatsApp en ese sentido fue mágico.

Pregunta 5.

E: ¿Cómo considera que inciden las TICs en la enseñanza?

CM: El otro día justo estaba escuchando en la radio que hablaba… no recuerdo el nombre… radio Mitre. Y hablaban sobre el tema de la universidad pública, sobre el tema de la universidad a distancia, de chicos que no son del lugar específico, nosotros tenemos un montón, y que por ahí se enfermaron o algo, se encuentran con que no pueden asistir a la facultad y pierden una clase.. por qué? porque la facultad es reacia tal vez a todo lo que es la corrección online, de pasar las teóricas online o lo que sea. Yo estoy totalmente a favor de que el alumno tiene derecho a aprender, y si no puede estar (a no ser que sea un vago, que no viene porque no quiere!) es inevitable que tengas esa conexión… A mí me funciona… a mí en tecnología me funciona. En tecnología un día a la semana no me alcanza, entonces trato de suplantarlo con el tema de pasarles las teóricas.. en clase nadie toma apuntes de nada, quiero que me escuchen a mí, que interactúen conmigo, que pregunten. Me parece que esa es la forma de aprender. Les digo que no se preocupen, que todo lo que estoy diciendo se los voy a pasar. Pero lo leen, porque de alguna manera lo van a poner en práctica. Ya te digo, no existe ya no estar conectado, estoy totalmente en contra de lo antiguo. Es así.

Pregunta 6.

E: ¿Considera que incide el cambio tecnológico en la enseñanza? ¿De qué forma?

CM: Te facilitan el camino. Vos antes tenías que estar indagando, yendo a la biblioteca pública, viendo si acá habían actualizado la bibliografía… hoy tenés todo en internet, y encima casi cocinado… Seamos realistas… Y

aparte, indudablemente, estar conectado con otras escuelas que están enseñando lo mismo que vos para ver en qué lugar te ubicas… para ver si estoy yendo bien.. a nosotros nos pasaba cuando íbamos (yo durante 10 años fui a GRAFA con los chicos, después fue SANTISTA) y a mí me encantaba ir a ese evento porque en un principio eran las principales escuelas de diseño, estaba la UBA, el Instituto Visual de Rosario… que era…. me saco el sombrero. Rosario es una cuna del diseño, de arte de todo. Y a mí me encantaba ir, y siempre venía con una satisfacción enorme porque siempre decís "estamos bien". Y hoy eso te lo da el hecho de poder meterte en una página de una escuela de afuera y decir "estamos bien" y sino "a ver qué están haciendo, vamos a tratar de hacerlo". Obviamente, nos falta tecnología. Justamente, cuando estaban hablando del plan de mejoras para la reválida de arquitectura se habló mucho de actualizar el departamento de informática que los alumnos tengan la posibilidad de ir, tenemos que poner en funcionamiento esos talleres que tenemos en ese edificio… Nos falta tiempo, porque yo tengo ahí un taller genial de máquinas, mi función no es enseñarte a coser siempre digo lo mismo, pero si ese taller estuviera en funcionamiento, el alumno tiene la posibilidad de ir y trabajar, si le interesa. Es el aprender haciendo.

Me parece que lo ganamos nosotros con las nuevas tecnologías es eso, mantenernos comunicados con el mundo. Y poder compararnos con el mundo y ver qué mal que estoy, o ver que no estábamos tan mal! Creo que nuestro alumnos tienen una buena preparación, al margen de que soy consciente de que tenemos muchísimas falencias, sobre todo una de las falencias más grande que tenemos es hacernos amigos y ponernos de acuerdo. Creo que nuestros alumnos salen co9n una buena preparación, creo que la carrera es interesante y la defiendo a muerte, lo único que me parece es que tenemos que empezar a hacer actividades coordinado las tres orientaciones. Puede ser que una podría ser el proyecto de graduación, otra la que planteaba Paco de las materias electivas, es una posibilidad de que los chicos puedan empezar a cursar, incluso algunas con obligatoriedad que sean en común, nosotros calzado cursábamos los de indumentaria y los de productos. De hecho se terminaron llevando un compañero mío que era del área de productos, a trabajar a Topper. O sea que eran cosas que compartidas, incumbencias compartidas.

Me parece genial, ayer cuando recibí lo de Natalia, del tema de lo de Apolos, y fomentar esta situación de continuamente traer gente y que sea de interés común a las tres orientaciones. El año pasado se dio un curso de enfieltrado que los de productos lo usaron para hacer lámparas, y nosotros lo podríamos haber usado para hacer bagage. Ni me enteré… yo me enteré después, casi a fin de año… pero me parecen cosas interesantes, para tratar de que las tres orientaciones tengan, aparte de las materias en común, algo en común entre diseño y tecnología. Obviamente tecnología es complicado, porque tienen una carga de contenido las tres que es imposible que las tres orientaciones lo tengan. Pero sí por el lado de diseño. Crear situaciones para que los chicos interactúen entre ellos. Una es las electivas, otras me parece que podría ser el proyecto de graduación, trabajos en los cuales tengan la obligación de juntarse con un alumno de productos y un alumno de textil, en el caso nuestro de indumentaria, y hacer una propuesta que les interese para desarrollar, un proyecto en conjunto, para ver incluso cómo trabaja cada uno.

Y bueno, ya te digo si no estás conectado con la tecnología, quedaste en la época de las cavernas… es así.

ANEXO 5

Resultados Encuesta Estudiantes

Ciclo de Desarrollo, de la carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP.

Entre los resultados arrojados por el Instrumento: Encuesta Estudiantil, se acotaron a los más relevantes para realizar gráficos y análisis comparativos.

A. Perfil académico del estudiante

Pretende relevar aspectos genéricos del estudiante respecto a su vida académica dentro de la FAUD, pudiendo hacer aproximaciones sobre las características poblacionales de la muestra.

1. Año de ingreso a la carrera

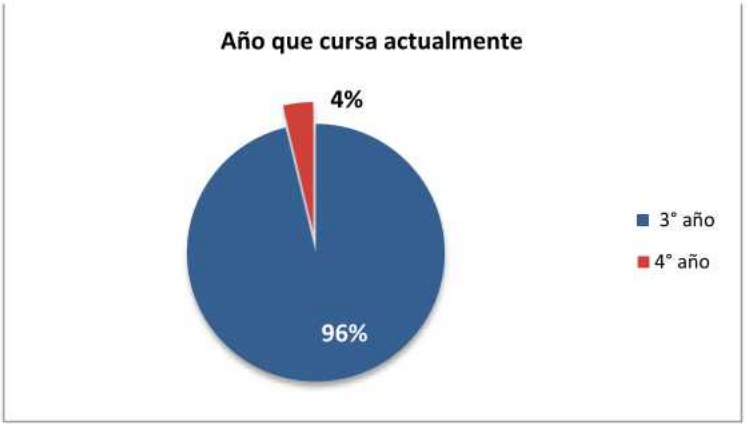
Opciones	Cantidad	%
Año 2007	2	4
Año 2008	0	0
Año 2009	3	6
Año 2010	5	9
Año 2011	15	28
Año 2012	28	53

En primer lugar se indaga sobre el año en que ingresó a la carrera, donde se observa que el 81% de los encuestados lo hizo entre el año 2011 y 2012, y el 90% entre 2010 y 2012. Esto permite referenciar el ritmo con el que vienen llevando sus estudios adelante puesto que quienes ingresaron el 2012 y están cursando una asignatura que corresponde a tercer año llevan la carrera al día.



2. Año que cursa actualmente

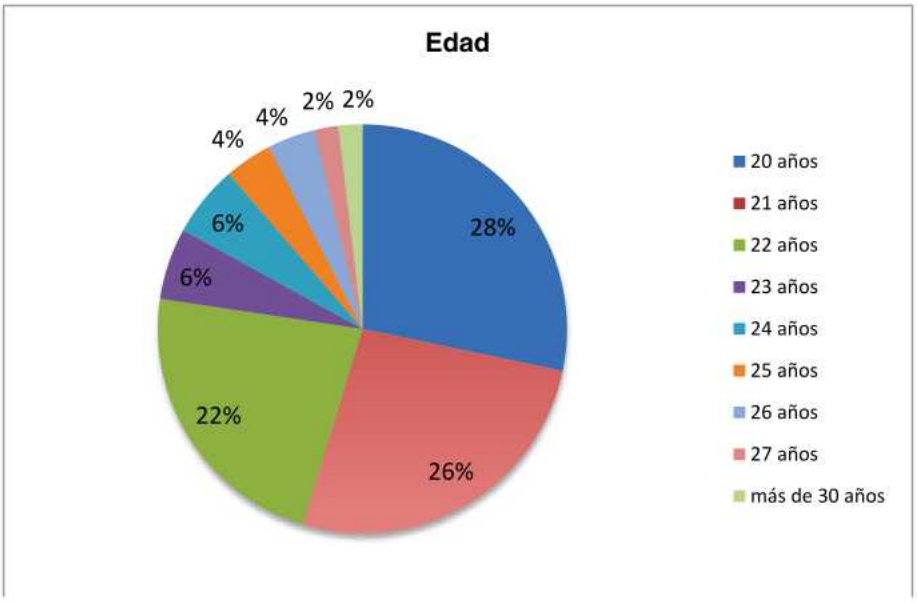
Opciones	Cantidad	%
3° año	51	96
4° año	2	4



Asimismo el 96% de los encuestados indica estar cursando principalmente el tercer año de la carrera, es decir que se encuentran transitando plenamente el ciclo de desarrollo de la misma, dado que este instrumento fue tomado al finalizar la cursada de 3º año.

3. Edad

Opciones	Cantidad	%
20 años	15	28
21 años	14	26
22 años	12	23
23 años	3	6
24 años	3	6
25 años	2	4
26 años	2	4
27 años	1	2
más de 30 años	1	2

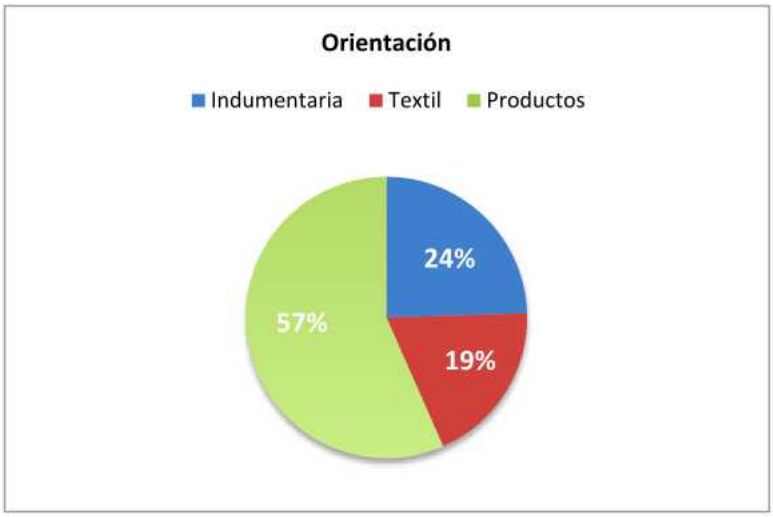


La franja etaria de la muestra oscila entre los 20 y los 27 años en un 98%, a excepción de un caso de 35 años que está por fuera de esta zona. Concentrándose el 75% de la muestra en estudiantes de 20 a 22 años. Es decir

que la muestra tomada posee un rango etario muy coherente con estudiantes que iniciaron su carrera apenas salidos de sus estudios secundarios.

4. Orientación que cursa

Opciones	Cantidad	%
Indumentaria	13	25
Textil	10	19
Productos	30	57



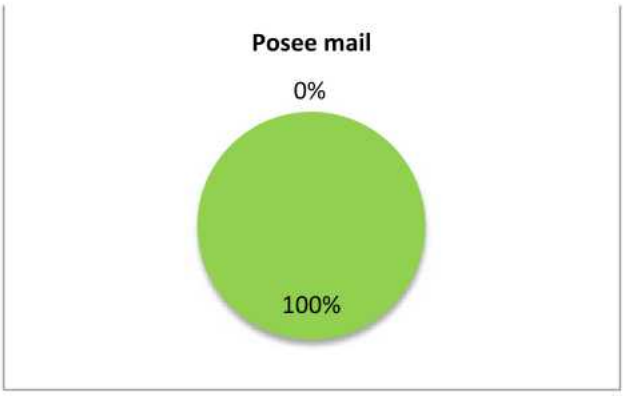
La muestra está compuesta por un 57% de estudiantes de productos, un 24% de estudiantes de indumentaria y un 19% de la especialidad textil.
Cabe aclarar que este porcentaje refleja el porcentaje de estudiantes de cada orientación que hay en la carrera. Es decir, entre el 55% y 60% de estudiantes que cursan la carrera de Diseño Industrial es de la orientación de Productos, entre el 25% y el 30% cursa indumentaria, y entre el 15% y el 20% pertenece a la orientación textil. Dicho de otro modo, la suma de las orientaciones de indumentaria y textil no alcanza el número de estudiantes de productos. Con lo cual la muestra seleccionada también es representativa de la participación que tienen las orientaciones dentro de la carrera.

B. **Perfil digital del estudiante**

Este bloque pretende indagar sobre las competencias digitales –a nivel general- del estudiante. En una era postdigital tal cual lo enunciado anteriormente, el uso de un mail o una red social constituye sin duda una característica ineludible de la *Generación Y* ("… los chicos nacidos después de 1980, contemporáneos primero de la masificación en el uso de la computadora y finalmente del uso cotidiano de los celulares y el ingreso creciente de la banda ancha y la conexión a Internet"[26]), y de la *Generación Z,* entre las cuales el bloque anterior ubicó la muestra (más precisamente la primera). Es por ello que en este bloque se pregunta sobre los medios digitales que utiliza para comunicarse y el tiempo que interactúa con ellos.

1. ¿Posee mail?

Opciones	Cantidad
SI	53
NO	0

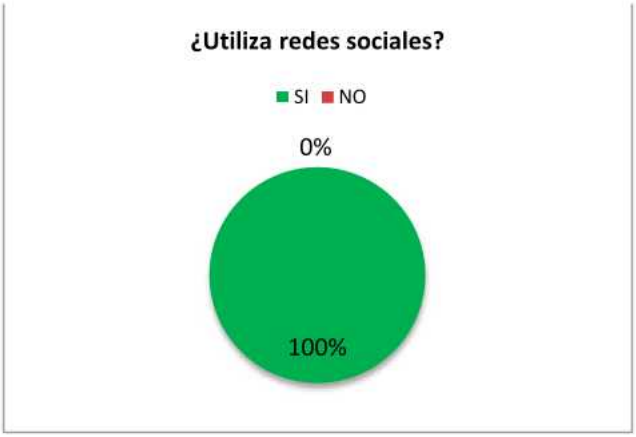


Trabajamos con dos preguntas cerradas al inicio de este bloque, para indagar sobre el uso del mail y de las redes sociales; donde las posibilidades de respuesta eran en ambos casos Si o No. No dejando a los sujetos la posibilidad de no responder la pregunta. Se observa que la totalidad de la muestra posee y utiliza mail, siendo el 100% una referencia elemental de acuerdo al perfil de estudiantes encuestados. Del mismo modo que el uso de redes sociales, donde también el 100% de ellos utilizan al menos una red social. Estos amplios guarismos ponen de manifiesto la adecuación de la muestra - en su totalidad - a los medios de comunicación vigentes.

2. ¿Utiliza redes sociales?

Opciones	Cantidad
SI	53
NO	0

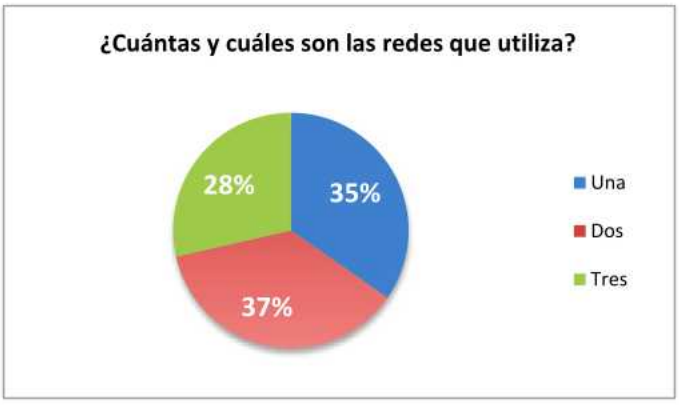
[26] Alejandro Piscitelli. Nativos Digitales. 2009. Santillana.



Este resultado puede analizarse complementariamente con los datos incluidos en el Anexo 6, en relación al proyecto de investigación "Forma y Representación Gráfica" desarrollado a partir de una muestra de ingresantes a las carreras de Arquitectura y Diseño Industrial, en el año 2011 donde algunos de ellos vuelven a ser parte de la muestra para el presente trabajo. En tal caso se observa un creciente uso de las redes sociales en comparación con 3 años antes, donde se pasó del 84.27% a un 100%.

3. ¿Cuántas y cuáles son las redes sociales que utiliza?

Opciones	Cantidad	%
Una	17	35
Dos	18	37
Tres	14	28



En relación al uso de redes sociales, dentro de la totalidad de estudiantes que enunciaron utilizarlas, el 28% manifiesta hacer uso de al menos 3 redes sociales diferentes, el 37% indica usar al menos 2, mientras que el 35% utiliza solo una. Vale observar entonces que el 65% de la muestra utiliza más de una red social, lo que pone de manifiesto el nivel de interacción en la virtualidad.

Red social	Veces que es nombrada	%
Facebook	52	48
Twitter	23	21
Instagram	13	12

Pinterest	8	7
Tumbrl	3	3
Wathsapp	2	2
you tube	1	1
Ello	1	1
Hotmail	1	1
Blogspot	1	1
Google+	1	1
Flickr	1	1
Behance	1	1

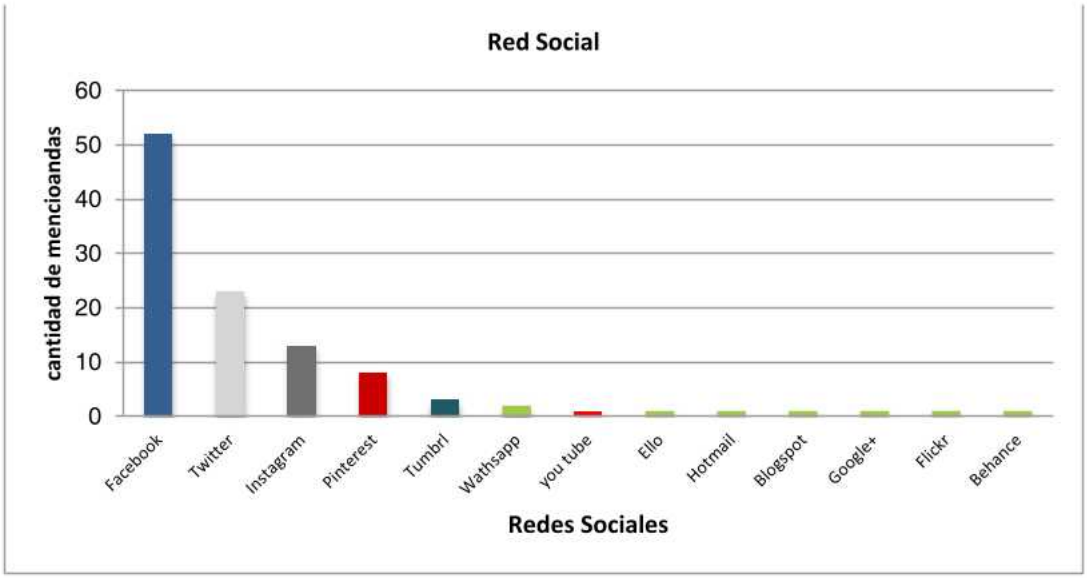
Intentando ser más precisos con las redes sociales que utilizan, se incluye una pregunta abierta, y sin límite de respuesta por parte de cada sujeto, pudiendo citar tantas redes sociales como desee. Se identifican - para esta población- los siguientes grupos de acción sobre los cuales interactúan: Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Tumblr , Youtube, Google+, Flickr, Blogspot, entre otros.

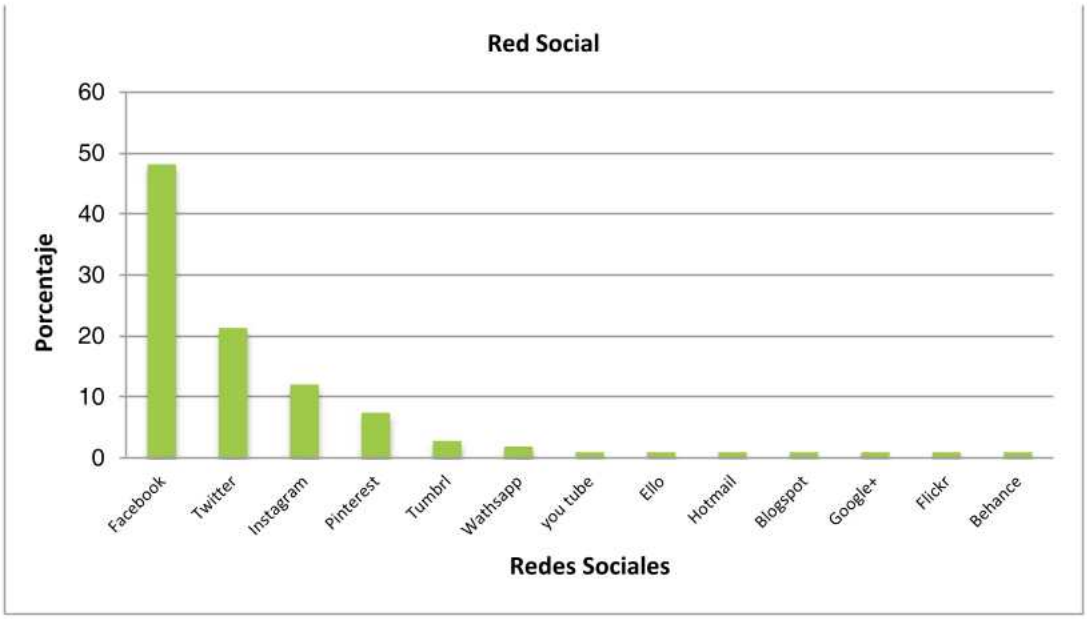
Se puede dividir en 4 grandes grupos de acuerdo a las que mayor uso presentan entre los encuestados, y que se corresponden con estudios hechos a nivel global[27] . Estos grupos serían: Facebook, Twitter, Instagram, Otros.

Entre las redes sociales que utilizan tiene un claro predominio Facebook con un 48%, Twitter con un 21%, Instagram con un 12%, y el resto ocupa el 19% restante. Cabe destacar dentro de ese porcentaje, que Pinterest ocupa el 7%. Por fuera del análisis de estos porcentajes, resulta relevante observar que 52 de los 53 encuestados manifiestan utilizar facebook alcanzando el 98.1% de la muestra; cifra que baja notoriamente al observar la cantidad de usuarios de Twitter dentro de la muestra que son 23 (menos de la mitad) alcanzando de todos modos un 43.4% y finalmente Instagram cuenta con solo 13 usuarios de esta población que lo utilizan con un 24,5%. El resto de las redes sociales enumeradas en el grupo Otras, son mencionadas en su mayoría solo una vez, a excepción de Pinterest y Tumblr. En el caso de Whatsapp que recientemente se la ha incluido como Red Social a partir de la implementación de uso de grupos de contactos que ofrece a sus usuarios, aún no es percibida como tal al momento de la encuesta, y por ello no se incluye estimamos en los resultados que arroja la misma.

Del mismo modos es coincidente el predominio de Facebook dentro del paraguas de opciones en la muestra mencionada en el Anexo 6, pero se observa una baja considerable respecto a esta nueva muestra, decreciendo de un casi 70% a poco más del 50%. Esto puede verse incidido debido a la aparición de nuevas y competitivas redes, en especial desde la disciplina que transitan; pero no ahondaremos dado que no constituye el eje de nuestro trabajo.

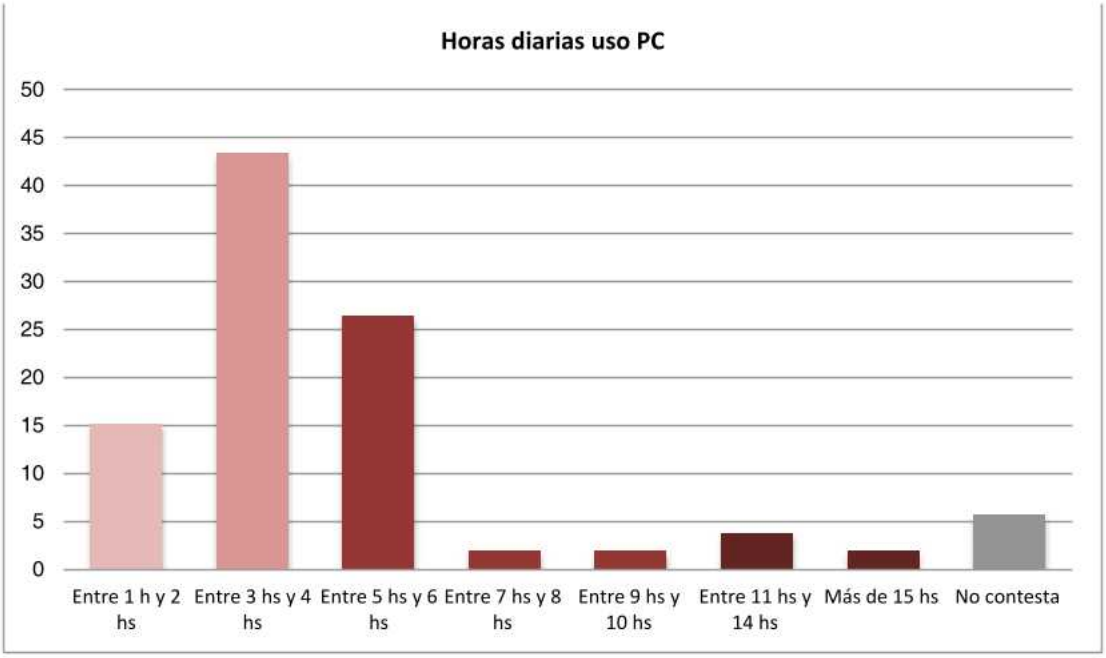
[27] Estudios realizados en el presente año en referencia al uso de redes sociales a nivel internacional. http://www.multiplicalia.com/redes-sociales-mas-usadas-en-2016/, http://www.webempresa20.com/blog/las-30-redes-sociales-mas-utilizadas.html





4. ¿Qué cantidad de horas diarias promedio utiliza la computadora para cuestiones relacionadas con los estudios?

Opciones	Cantidad	%
Entre 1 h y 2 hs	8	15
Entre 3 hs y 4 hs	23	43
Entre 5 hs y 6 hs	14	26
Entre 7 hs y 8 hs	1	2
Entre 9 hs y 10 hs	1	2
Entre 11 hs y 14 hs	2	4
Más de 15 hs	1	2
No contesta	3	6



En este caso la pregunta es abierta, presuponiendo que dedican al menos una hora diaria al uso de computadora para cuestiones vinculadas con los estudios. Para la generación de los gráficos se reagruparon las respuestas en franjas de horas, para simplificar el análisis y visualizar más rápidamente donde se encuentra la media de las respuestas.

Dando por sentado el uso de la PC por considerar que la muestra posee un manejo de la misma para diferentes usos, -considerando la franja etaria y la carrera que cursan- el análisis expone que la mayor parte utiliza la computadora entre 3 y 4 horas diarias promedio para cuestiones académicas, alcanzando un 43% del total. Esto resulta un porcentaje elevado si consideramos por fuera de este tiempo las horas de conectividad para fines no académicos; aunque podría suceder que teniendo en cuenta las competencias enunciadas en el perfil estudiantil, donde la simultaneidad de tareas es un hecho, podría considerarse cierta combinatoria con la conectividad para fines no necesariamente académicos que toma parte de esos tiempos.

Asimismo resulta llamativo un considerable porcentaje de estudiantes que manifiestan utilizar la PC entre 5 y 6 horas diarias, alcanzando un 26% de total. Por su parte solo un 15% indican trabajar entre 1 y 2 horas diarias con la computadora; porcentaje que se equipara de algún modo con quienes dedican más de 7 horas diarias promedio. Solo un 2% indica dedicar más de 15 horas.

Por lo que, un 69% declara utilizar entre 3 y 6 horas diarias la PC, lo que constituye la media de las horas destinadas.

5. ¿Qué asignatura le ha parecido hasta ahora, la más digitalizada?

Opciones	Cantidad	%
Informática	39	74
Diseño	6	11
Lenguaje	5	9
Historia	2	4
No contesta	1	2



Nota: se tomó la primera respuesta cuando eran más de una, a modo de relevar la ponderación hecha por los estudiantes a través de relevar su primera opción.

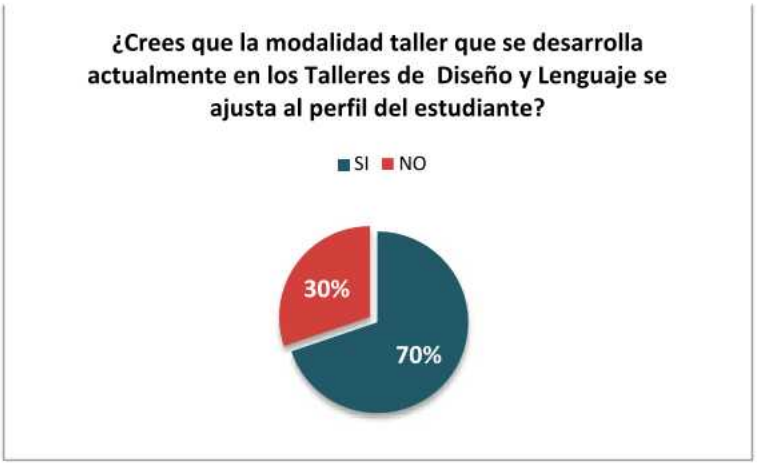
Constituye una pregunta de respuesta abierta, dejando librado a los sujetos encuestados la posibilidad de citar la respuesta que consideren más relevante, y ponderen en su primera mención. Del total de la muestra aparece claramente por encima del resto la asignatura Informática Industrial con un 74%, cuyos contenidos guardan relación con esta cuestión aunque ello no conlleva a que esté necesariamente digitalizada en su sentido amplio. Lo que resulta de interés rescatar aquí, son las materias que aparecen como digitalizadas por fuera de Informática, y con qué porcentajes. Según la consideración de los encuestados Diseño y Lenguaje Proyectual constituyen entre ambas un 20%, guardando muy poca diferencia entre ellas; donde Diseño alcanza un 11% mientras que Lenguaje un 9%. Por detrás de estas asignaturas aparece solo Historia, la cual no indican a qué año u opción de cátedra corresponde. Restando solo un 2% sin responder.

C. Cuestiones generales de la carrera

Esta sección aborda cuestiones que refieren a la modalidad taller predominante en las disciplinas proyectuales. La modalidad taller se reconoce como la estrategia pedagógica que sustenta la "construcción creativa, reflexiva y participativa para la apropiación del conocimiento". Esta modalidad es utilizada principalmente en los Talleres Verticales de Diseño y Lenguaje Proyectual, además de otras asignaturas.

1. ¿Crees que la modalidad taller que se desarrolla actualmente en los Talleres de Diseño y Lenguaje se ajusta al perfil del estudiante?

Opciones	Cantidad
SI	37
NO	16



Se trata de una pregunta abierta, cuyas respuesta posibles pueden ser Si o No. No existe la posibilidad de indicar NS/NC, pues es una pregunta de respuesta obligatoria dentro de la encuesta. Acerca de la percepción de la modalidad taller que se desarrolla en los talleres de Diseño y Lenguaje, el 70% de los estudiantes manifiesta que ésta se adaptaría a su perfil, mientras que un 30% niega que se adapte.

Los guarismos arrojados se analizaron en relación a las procedencia de quienes manifestaron no ajustarse dicha modalidad a su perfil, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Del 70% que respondió afirmativamente a la adecuación de la modalidad taller, el 57% pertenece a la orientación de productos, el 27% a indumentaria y finalmente el 6% a textil. Asimismo esto nos permite observar que el caso testigo del porcentaje inicial sería el caso de productos, cuyo porcentaje interno responde también al 70% con una respuesta afirmativa a la modalidad taller desarrollada; indumentaria alcanza un 77% superando el porcentaje general mientras que textil se encuentra por debajo con un 60%, donde 4 de 10 estudiantes no perciben la adecuación de la modalidad.

Para observar las respuestas de ponderación por especialidad, se desarrollan a continuación los las tablas con los resultados correspondientes

ORIENTACION	SI	NO
TEXTIL	6	4
INDUMENTARIA	10	3
PRODUCTOS	21	9

ORIENTACION	SI (%)	NO (%)
TEXTIL	60	40
INDUMENTARIA	77	23
PRODUCTOS	70	30

A modo de síntesis, la tabla siguiente descompone el 70% que respondió afirmativamente (SI) ajustarse la modalidad taller empleada actualmente al perfil del estudiante:

ORIENTACION	SI	%
TEXTIL	6	16
INDUMENTARIA	10	27
PRODUCTOS	21	57



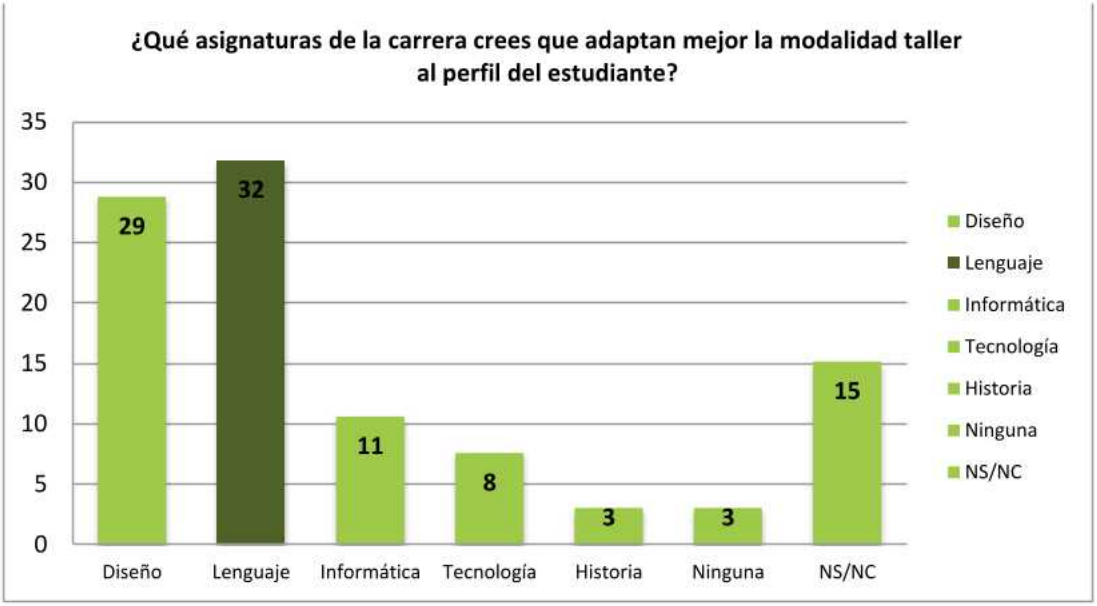
2. ¿Qué asignaturas de la carrera crees que adaptan mejor la modalidad taller al perfil del estudiante?

Opciones	%	Cantidad
Diseño	29	19
Lenguaje	32	21
Informática	11	7
Tecnología	8	5
Historia	3	2
Ninguna	3	2
NS/NC	15	10

Aquí se trata de una pregunta abierta, donde los estudiantes deben responder de forma abierta, no condicionándolos con opciones posibles sino que pueden mencionar cualquier asignatura dentro del plan de estudios de la carrera. Al indagar sobre qué asignaturas trabajan mejor la modalidad taller, los resultados se condicen con aquellas asignaturas que dentro del Plan de Estudios vigente (Plan de estudios 2007, Anexo 1) se desarrollan bajo esta modalidad. Tal es el caso de los talleres verticales de diseño, lenguaje e informática dentro del área proyectual, de tecnología dentro del área tecnológico productiva y de pensamiento contemporáneo –aunque mal denominada historia por los estudiantes – dentro del área histórico-social.

Los guarismos sitúan a Lenguaje en primer lugar con un 32% seguida por Diseño –sin ahondar en las orientaciones- con un 29%. En ambos casos no se especifica en ninguno de los casos un nivel o ciclo determinado, aunque resulta relevante traer a colación que la muestra está tomada en estudiantes que están finalizando la cursada de lenguaje proyectual 3, y donde el 96% manifestó estar cursando tercer año de la carrera, con lo cual se estima esta apreciación se corresponde con asignaturas cursadas hasta tercer año en su mayoría.

El 11% selecciona la asignatura Informática Industrial que también compone el área proyectual junto a Lenguaje y Diseño, mientras que Tecnología solo es nombrada por un 8% e Historia por un 3%. Un 15% de la muestra no responde la pregunta, en tanto apenas un 3% manifiesta que ninguna de las asignaturas se adapta a la modalidad taller.

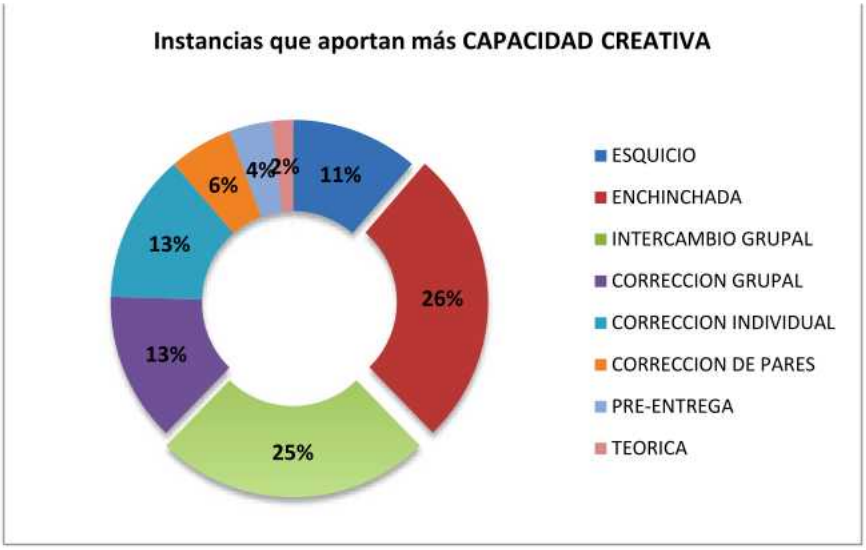


Nota: se consideraron todas las asignaturas mencionadas por los estudiantes

3. Considerando que la modalidad taller implica una construcción del conocimiento en forma colectiva, se solicitó a los sujetos ponderen determinadas instancias de intervención pedagógica, utilizadas habitualmente en los talleres proyectuales de la carrera. Estas preguntas son cerradas cuyas opciones son siempre las mismas, e implican una ponderación de las estrategias pedagógicas con respecto a ciertas variables dadas como lo son: la capacidad creativa, la motivación, la claridad y la construcción colectiva.
Las estrategias pedagógicas que se convierten en las opciones de respuesta son esquicio, enchinchada, intercambio grupal, corrección grupal, corrección individual, corrección de pares, pre-entrega y teórica.

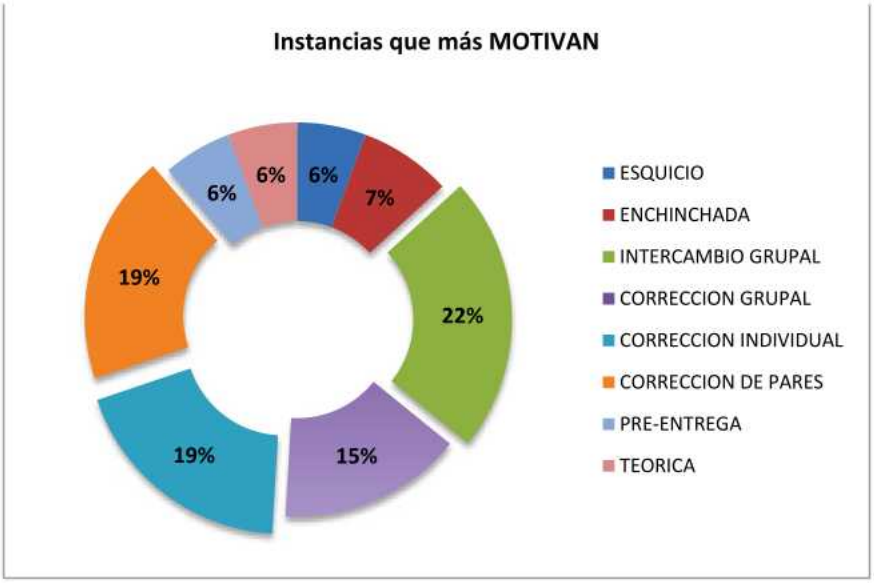
3.a. Que aportan más CAPACIDAD CREATIVA

Opciones	Cantidad	%
ESQUICIO	6	11
ENCHINCHADA	14	26
INTERCAMBIO GRUPAL	13	25
CORRECCION GRUPAL	7	13
CORRECCION INDIVIDUAL	7	13
CORRECCION DE PARES	3	6
PRE-ENTREGA	2	4
TEORICA	1	2



3.b. Que más MOTIVAN para el desarrollo de un TP

Opciones	Cantidad	%
ESQUICIO	3	6
ENCHINCHADA	4	8
INTERCAMBIO GRUPAL	12	23
CORRECCION GRUPAL	8	15
CORRECCION INDIVIDUAL	10	19
CORRECCION DE PARES	10	19
PRE-ENTREGA	3	6
TEORICA	3	6

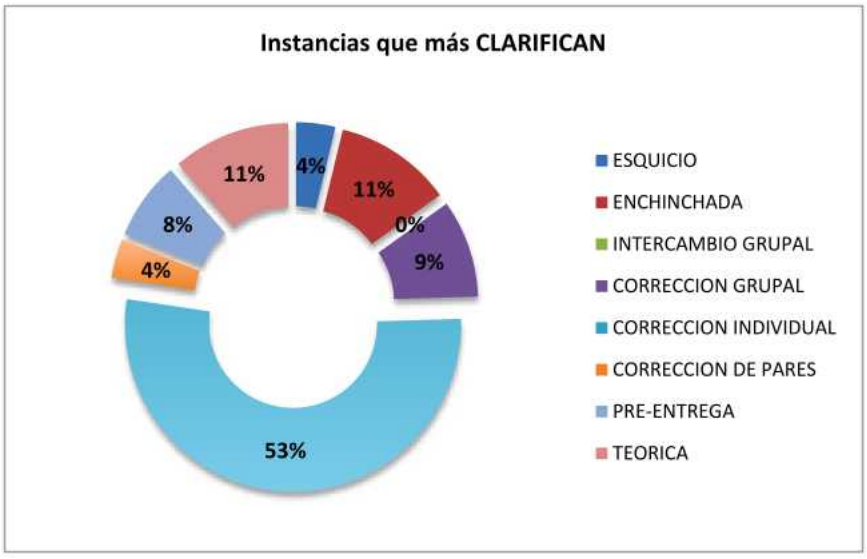


Respecto a la pregunta ¿qué instancias aportan más capacidad creativa?, las respuestas son bastante variadas. El 26% sostiene que la enchichada es la instancia con más capacidad creativa, siguiéndole el intercambio grupal con un 25%. Entre ambos alcanzan más de la mitad de la muestra. Les suceden tanto la corrección grupal como el esquicio con un 13% cada uno. Casi en cantidades despreciables, aparece la teórica y la pre-entrega, como resulta lógico de acuerdo a la variable que estamos analizando.

En cuanto a ¿qué instancias más motivan?, el 60% manifiesta estar motivado en el intercambio grupal (22%), la corrección de pares (19%) y la corrección individual (19%). En cuarto lugar aparece la corrección grupal con un 15% y finalmente en una menor cantidad se encuentran las teóricas, los esquicios, la pre-entrega y la enchichada; alcanzando entre las cuatro un 25%.

3.c. Que más CLARIFICAN para el desarrollo de un TP

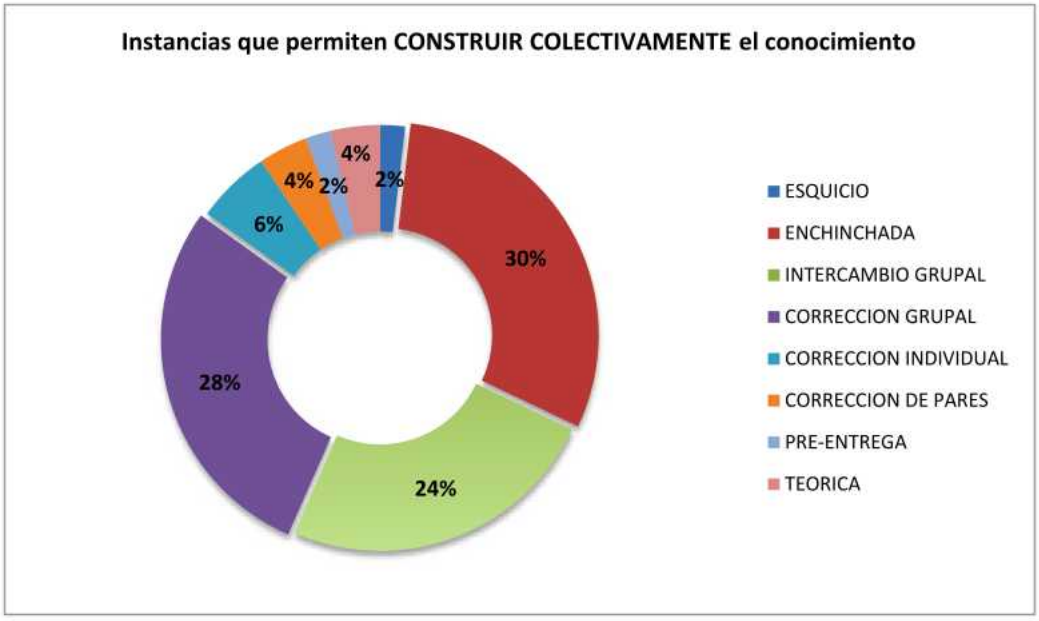
Opciones	Cantidad	%
ESQUICIO	2	4
ENCHINCHADA	6	11
INTERCAMBIO GRUPAL	0	0
CORRECCION GRUPAL	5	9
CORRECCION INDIVIDUAL	28	53
CORRECCION DE PARES	2	4
PRE-ENTREGA	4	8
TEORICA	6	11



Respecto a las instancias que más clarifican en el desarrollo de un trabajo se observa que un alto índice opta por la corrección individual, alcanzando más de la mitad de la muestra con un 53%. Por su parte las instancias de enchinchada y clase teórica aparecen con un 11% cada una representando tan solo una quinta parte de la opción elegida por la mayoría y no logrando sumar entre ambas siquiera la mitad del porcentaje de respuesta predominante en este ítem. La corrección grupal con un 9% y la instancia de pre-entrega con un 8%. Alcanzan apenas un 4% la corrección de pares y la instancia de esquicio. Resulta llamativo que el intercambio grupal no obtiene ninguna respuesta afirmativa, siendo que constituye una instancia similar a la enchinchada o a la corrección de pares.

3.d. Que permiten CONSTRUIR COLECTIVAMENTE el conocimiento

Opciones	Cantidad	%
ESQUICIO	1	2
ENCHINCHADA	16	30
INTERCAMBIO GRUPAL	13	25
CORRECCION GRUPAL	15	28
CORRECCION INDIVIDUAL	3	6
CORRECCION DE PARES	2	4
PRE-ENTREGA	1	2
TEORICA	2	4



Sobre la construcción del conocimiento colectivo se observan guarismos que alcanzan altos porcentajes en relación al resto, compuestos por la enchinchada, el intercambio y la corrección grupal. Entre ellos se abarca el 83% del total de la muestra, donde la enchinchada toma el mayor valor con un 30%, mientras que los índices para la corrección grupal y el intercambio grupal logran un 28% y 24% respectivamente. Muy por debajo de esas cifras aparece la corrección individual con un 6%, seguida por la corrección de pares con un 4% y la teórica con un 4% también. Casi despreciable es el valor que toma el esquicio y la pre-entrega, ambos con un 2%.

Dentro de las preguntas correspondientes a este eje, se indagó en cuáles eran las instancias aplicadas en alguno de los talleres que consideraban novedosas y efectivas dentro de la modalidad taller y por qué? A continuación extractamos algunas respuestas:

Instancias clásicas de la modalidad taller

Extractos de respuestas dadas por los encuestados en preguntas abiertas complementarias y justificativas de la ponderación de instancias de la modalidad taller.

"La enchinchada a mi parecer es la mejor instancia para el aprendizaje".

"Considero que la enchinchada en cualquiera de los talleres, es una modalidad efectiva, ya permite observar todos los trabajos, entender los conceptos que no quedan claros y por sobre todas la cosas realizar una autocorrección".

"Las correcciones grupales porque te abren más la cabeza y podes opinar y ayudar al compañero".

"Me parece que las enchinchadas, porque se ve el trabajo colectivo y cada uno puede hacer una autoevaluación de su trabajo con relación al grupo y tomar las correcciones y puntos de vista de profesores o compañeros".

"Las investigaciones previas al inicio del trabajo".

"Las enchinchadas son ejercicios en la que todos los alumnos hablan, participan, se aclaran dudas muy parecidas y opinan sobre los trabajos del otro. Mismo sucede con la corrección grupal en instancias más avanzadas de un trabajo".

"Correcciones Grupales, ya que uno puede tomar no sólo lo que el ayudante le corrige a uno, sino lo que le corrige a los demás".

Corrección cruzada

"Que te corrija un compañero que esté trabajando con otra variable o temática para ser más objetivo".

"Las instancias en las que nos corregimos entre compañeros me parecieron efectivas porque se pueden recibir buenos consejos y también auto observarse para ver cómo está uno mismo entendiendo el trabajo al corregirle a otro, pero sí considero que hay que contemplar bien en qué momento realizarlas, porque a veces uno necesita la corrección urgente de un auxiliar y muchos compañeros pueden aconsejar cualquier cosa".

Casos puntuales

"Me resulto muy interesante un trabajo acerca de diseño especulativo, realizado en la cátedra de informática 2; se trataba de elegir una escena de una película tomar rasgos conceptuales que se observaran en ella, analizar y posteriormente diseñar objetos basándose en estos mismos. Me resulto muy motivante. Podría aplicarse a la cátedra de lenguaje ya que sigue todas las instancias que se dan en el taller a lo largo del año".

"Implementación de tecnologías contemporáneas para la construcción de prototipos . Informática 2 / Visitas a productores. Diseño, tecnología 2".
"Entregas digitalizadas, para no tener que imprimir una gran cantidad de hojas que luego van a ser corregidas y se deben volver a imprimir".

"Visitas a fábricas textiles en la materia Tecnología Textil II. Esto nos permitió ver y entender mejor los procedimientos estudiados. / El taller de maquetas de Lp3 también me pareció efectivo para aprender a usar materiales y saber cuáles son mejores para ciertas producciones de maquetas".

En relación a la experiencia de un trabajo con todo el taller vertical de lenguaje proyectual

"Me gusto cuando en Lenguaje Proyectual nos unieron a los 3 talleres verticales para realizar un práctico juntos, ya que en algunos casos sirvió para intercambiar ideas y posicionarse desde diferentes etapas y conocimientos en un mismo ejercicio. También estuvo bueno cuando en Diseño hicimos el taller de fieltro, textil y productos juntos. De Tecnología me pareció interesante el último tp en el que debíamos pensar una fábrica desde cero en grupo pero pudiendo intercambiar información con otros grupos. Me parece que ese tipo de ejercicios nos

conectan más con lo que hay afuera y es importante conocerlo ya que al terminar la carrera vamos a trabajar en algún sitio del estilo".

"Jornada Morfológica" LP3 / "Laboratorio de Lenguaje" TVLP.

"Trabajo práctico del taller vertical de Lenguaje Proyectual 2014, al cruzar alumnos de los distintos años se ha generado un buen intercambio y trabajo en conjunto".

Respuestas negativas

"Ninguna, es la misma mecánica de trabajo que hace años. No hay innovación".

"Ninguna, solo suman las correcciones individuales, nunca se saca nada de las enchinchadas o correcciones grupales y para la gente que trabaja y no tiene tiempo termina siendo una pérdida del mismo y desgastando las motivaciones".

D. Herramientas de comunicación

Busca descubrir cuáles son los medios digitales que mayor efectividad tienen en los estudiantes actuales, considerando la efectividad según la capacidad de cada medio de mantener informados a los estudiantes en relación a la cursada de una asignatura proyectual, (sea ésta diseño, lenguaje proyectual o informática industrial).

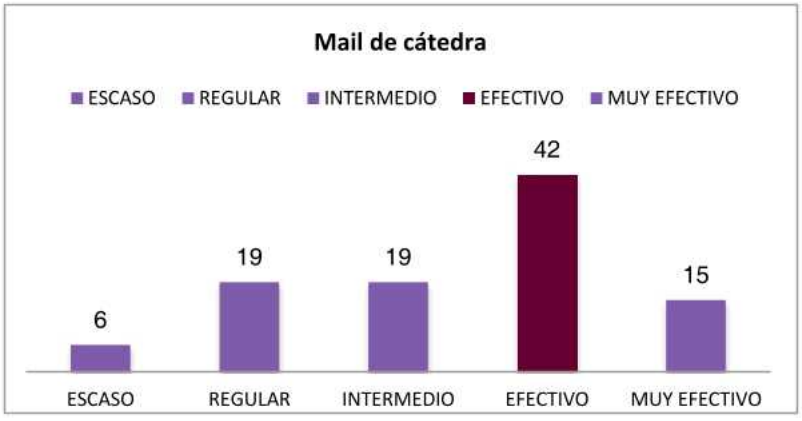
1. ¿Cuán efectivos te parecen los siguientes medios de información para una cursada?

Pretende indagar sobre diferentes medios de comunicación que se encuentran vigentes dentro de la FAUD, en relación a su utilidad concreta para estar informado durante una cursada. Se mide la efectividad en 7 medios de comunicación que son el mail, blog, facebook y web de cátedra; carteleras y web de la FAUD; y el facebook del Centro de Estudiantes (CEAD).

1.a. MAIL DE CÁTEDRA

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	6	3
REGULAR	19	10
INTERMEDIO	19	10
EFECTIVO	42	22
MUY EFECTIVO	15	8

El 42% considera que el uso del mail es efectivo. Alcanza casi el mismo porcentaje la suma de quienes lo valoran como regular e intermedio, con un 19% cada uno. Solo un 15% lo consideran muy efectivo, y apenas un 6% escaso. Es relevante observar solo 3 estudiantes consideran que el mail de cátedra resulta escaso para la comunicación entre ésta y los estudiantes durante la cursada.



1.b. BLOG DE CÁTEDRA

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	43	23
REGULAR	21	11
INTERMEDIO	13	7
EFECTIVO	17	9
MUY EFECTIVO	6	3

El blog es considerado en su mayoría escaso (con un 43%), lo cual quizás deba su valoración a la imposibilidad de ida y vuelta de la información por ambas partes. Y a contraposición del mail solo un 6% lo califica como efectivo. El 21% lo evalúa como regular, el 13% como intermedio y solo un 17% que equivale a 9 estudiantes lo pondera como efectivo.



1.c. FACEBOOK DE CÁTEDRA

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	23	12
REGULAR	11	6
INTERMEDIO	6	3
EFECTIVO	25	13
MUY EFECTIVO	36	19

Por su parte el Facebook de cátedra es considerado en su mayoría como muy efectivo, con un 36% que lo pondera; mientras que en extremos opuestos se valora el facebook como efectivo con un 25% y escaso con un 23%. Solo un 6% ubica su calificación de la efectividad como intermedia, pudiendo concluir que existen opiniones muy disímiles en esta respuesta. En síntesis, el 44% considera el Facebook como regular o escaso.



1.d. WEB DE CÁTEDRA

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	45	24
REGULAR	17	9
INTERMEDIO	11	6
EFECTIVO	21	11
MUY EFECTIVO	6	3

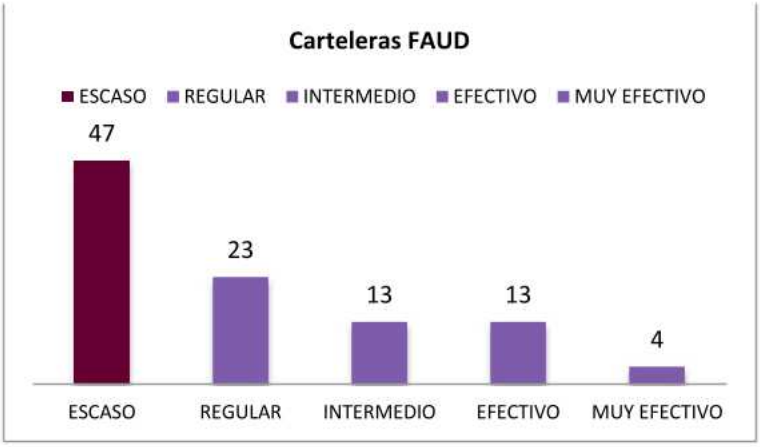
La web de cátedra es calificada por la mayoría como escasa (45%) o regular (9%), llegando al 54%. El 6% la considera intermedia, y solo un 14% la pondera como efectiva (11%) o muy efectiva (3%).



1.e. CARTELERAS FAUD

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	47	25
REGULAR	23	12
INTERMEDIO	13	7
EFECTIVO	13	7
MUY EFECTIVO	4	2

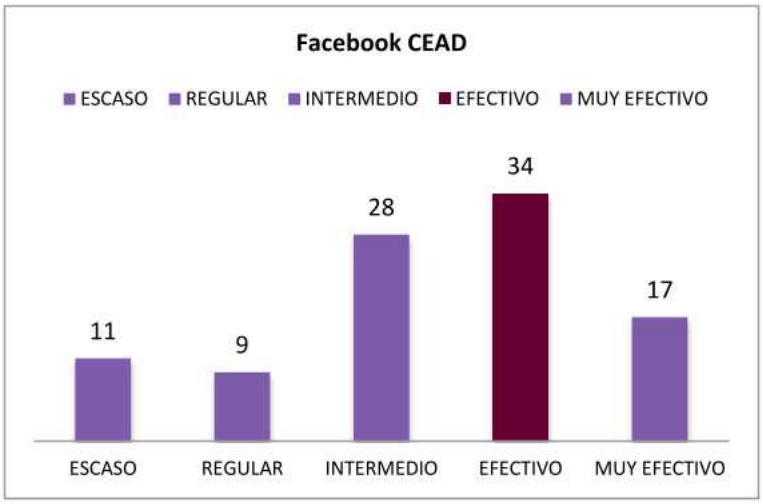
Las carteleras son supuestas como escasas en su mayoría (47%) o regulares (23%). Apenas un 4% las pondera como muy efectivas y una cuarta parte las califica como intermedias (13%) o efectivas (13%).



1.f. FACEBOOK CEAD

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	11	6
REGULAR	9	5
INTERMEDIO	28	15
EFECTIVO	34	18
MUY EFECTIVO	17	9

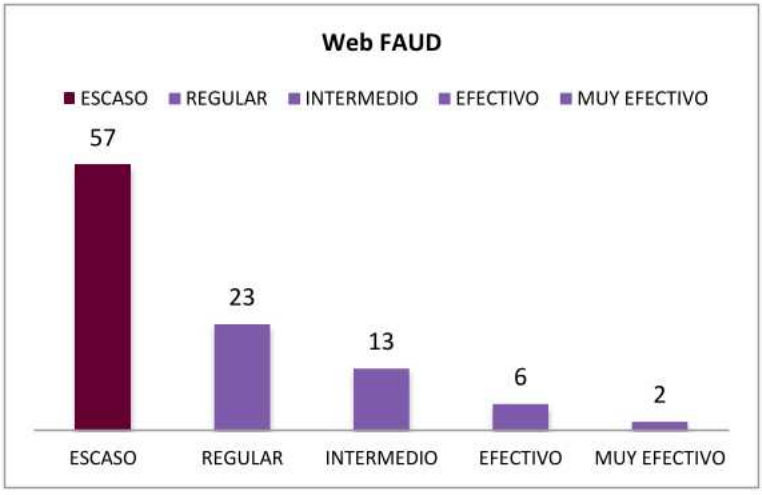
El facebook correspondiente al Centro de Estudiantes es ponderado como efectivo en un 34%, y muy efectivo en un 17%. Un total de 15 estudiantes lo califica como intermedio (28%). Tan solo un 20% declara escaso o regular su efectividad.



1.g. WEB FAUD

Opciones	%	Cantidad
ESCASO	57	30
REGULAR	23	12
INTERMEDIO	13	7
EFECTIVO	6	3
MUY EFECTIVO	2	1

Este medio de comunicación resulta muy escaso para los estudiantes, manifestándolo así el 57% de los encuestados, constituyendo el medio menos valorado de todos pese a ser el único medio formal de comunicación por parte de la FAUD. Solo un 2% lo califica como muy efectivo, y un 6% como efectivo. Cabe aclarar que esta encuesta se realizó previo a ser rediseñada y actualizada la web, que desde hacía años mantenía ese formato.



A partir de los resultados anteriores donde se analizan los guarismos de cada uno de los medios de comunicación de modo independiente, a continuación se combinan los valores de mayor porcentaje –en cada uno de los casos- para hacer un análisis comparativo:

COMBINADOS	PONDERACIóN	PORCENTAJE
MAIL de cátedra	EFECTIVO	42%
BLOG de cátedra	ESCASO	43%
FACEBOOK de cátedra	MUY EFECTIVO	36%
WEB de cátedra	ESCASO	45%
CARTELERAS FAUD	ESCASO	47%
FACEBOOK CEAD	EFECTIVO	34%
WEB FAUD	ESCASO	57%

Observando los resultados en un cuadro comparativo con los mayores porcentajes alcanzados de acuerdo a las ponderaciones por cada uno de los medios de comunicación, la mayor calificación positiva la tiene el mail de cátedra con un 42%, seguido por el 34% que califica como efectivo al Facebook del CEAD. Y el único medio que es valorado como muy efectivo por un 36% es el Facebook de cátedra.
Se observa el mayor porcentaje orientado hacia una respuesta negativa, donde el 57% considera escasa la web de la FAUD, ubicándose en peor situación que las carteleras físicas de la FAUD que casi podría denominarse resultan obsoletas en estas épocas.

2. ¿Considera que en los talleres debería implementarse alguna instancia virtual?

Opciones	%	Cantidad
SI	72	38
NO	28	15



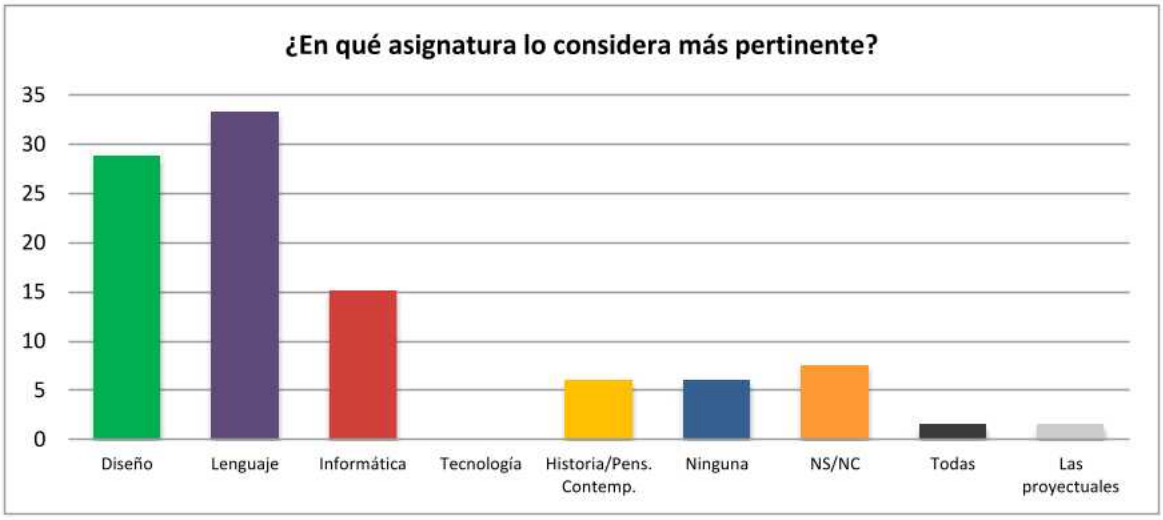
El 72% de los sujetos considera deberían implementarse instancias virtuales en los talleres, lo que podría hasta ser contrario a la lógica de la modalidad con la que se trabaja actualmente.

3. ¿En qué asignatura lo considera más pertinente?

Opciones	%	Cantidad
Diseño	29	19
Lenguaje	33	22
Informática	15	10
Tecnología	0	0
Historia/Pens. Contemp.	6	4
Ninguna	6	4
NS/NC	8	5

Todas	2	1
Las proyectuales	2	1

Lo llamativo resulta ser que un 78% expone considerarlo mejor en una asignatura del área proyectual. Desmembrando ese resultado, el 29% lo sugiere para diseño, el 33% para lenguaje, el 15% para informática industrial y el 2% en general.



Nota: Se consideraron todas las respuestas dadas

ANEXO 6

Antecedentes extraídos del Proyecto "Forma y Representación Gráfica", perteneciente al Grupo de Investigación "Diseño y Comunicación" del Centro de Estudios de Diseño, directora Arq. Roxana Soprano, 2011-2012.

A continuación plasmamos un extracto del proyecto mencionado, específicamente del relevamiento de datos realizado a través de una encuesta a ingresantes de las carreras de Arquitectura y Diseño de la FAUD/UNMdP del ciclo 2011.

Seleccionamos el Bloque de Hábitos por su relación con la temática abordada en el presente trabajo, dado que indaga sobre las competencias y manejos digitales previos, de los sujetos que ingresan a la Facultad, el uso de redes y su participación activa en las mismas.

BLOQUE DE HÁBITOS

ANÁLISIS SEGÚN CUATRO DIMENSIONES DE OBSERVACIóN

Las encuestas, recopilan información en respuestas abiertas y cerradas. Está organizada en dos sectores, uno de interrogatorio verbalizado escrito y otro con dibujos. La información que se procesa y analiza a partir de los "Datos Verbalizados poblacionales" supone cinco Bloques de información para DATOS POBLACIONALES: V1) DATOS BÁSICOS, V2) BLOQUE CONTEXTUAL, V3) BLOQUE MOTIVACIONAL y V4) BLOQUE DE HÁBITOS

El capítulo progresa indagando de manera particular en el bloque de hábitos. En este bloque se relaciona la carrera y las nuevas tecnologías: se profundiza en el vínculo con los equipos y medios digitales, proximidad con los mismos, indagando en el uso de la PC, internet, impresora y cámara de fotos, etc. También en habilidades relacionadas con el dominio de programas digitales de fotografía y graficadores, en particular los de herramientas 2D y 3D; así como en el manejo de juegos de realidad virtual y uso de redes sociales.

1. CARACTERIZACIóN DE LA POBLACIóN OBSERVADA

Se considera para el análisis del Bloque de Hábitos, una muestra conformada por un total de ocho comisiones del Curso de Ingreso 2011 de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP, los grupos asignados fueron el Grupo 02, Grupo 06, Grupo 07, Grupo 11, Grupo 14, Grupo 16, Grupo 17 y Grupo 18. La suma de individuos alcanza los 267 aspirantes. Todos los ellos cumplen con los requisitos mínimos impuestos, para formar parte de la población final.

Como ya se ha descripto, las variables del bloque se organizan en cuatro paquetes para su análisis, a saber:

a. Bloque 1: Uso de artefactos digitales
b. Bloque 2: Competencias previas vinculadas a la representación de la imagen
c. Bloque 3: Hábitos culturales / medios

2. BLOQUE 1. USO DE ARTEFACTOS DIGITALES.

El objetivo es conocer si los encuestados/ingresantes, conocen y utilizan determinados artefactos digitales que actualmente están instaurados en nuestra sociedad, como puede ser una PC, una impresora, una cámara digital (hardwares y periféricos). En el caso de esta última saber para qué la utilizan, situaciones espacio temporales, ocasionales, fines y tareas que pueden realizar con ella.

"Planificar, comunicarse, presentar imágenes o información de la escuela a alumnos o padres son los usos más frecuentes. Los usos más ricos de los nuevos medios como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la

traducción y la navegación entre distintas plataformas aparecen más raramente en estas nuevas experiencias. Esto confirma que ***la brecha digital hoy se está desplazando del acceso a los usos".***[28]

2.1.- USAN PC

En relación al uso de PC se observa refiriendo los datos en cantidades que 248 aspirantes usan computadora, mientras que 19 no lo hacen. Considerando la información en porcentajes un 92,88% de la población manifiesta usar computadoras, mientras que un 7,12% no las utiliza.

Esta pregunta no implica posesión del artefacto electrónico, sino solo el uso del mismo. Se corre el riesgo de no resguardar la importancia de la información de una población de casi el 10%, que hoy día, no está digitalizada.

pc	si	no	no contesta
cantidad	248	19	0
porcentaje	93%	7%	0%

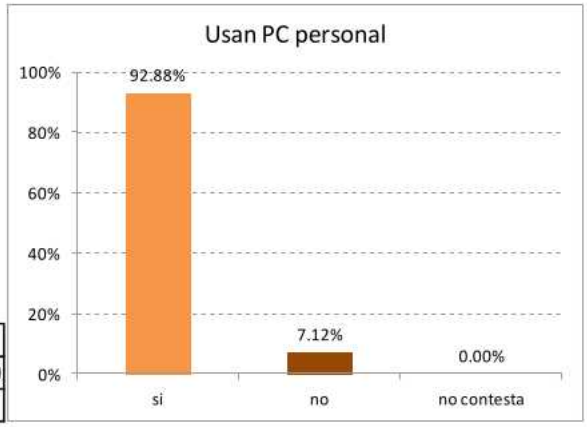


Figura 1. Guarismos Uso de PC.

2.2.- USAN INTERNET

Deriva de la pregunta anterior, y se refiere a si utiliza Internet. Implica no solo identificar el conocimiento de la red, sino también el uso/manejo de la misma en cualquiera de sus aplicaciones pues no se profundiza para qué la utiliza, dónde, cuándo o cuánto ya que no constituye a los efectos de la encuesta y los objeticos del trabajo de investigación, un dato relevante.

Sobre el uso de internet el análisis cuantitativo revela que 245 sujetos utilizan internet y 15 aspirantes no hacen uso de esta herramienta; solo 7 individuos no contestan esta pregunta. Refiriendo los datos en porcentajes un 91,76% de la muestra utiliza internet; solo un 5,62% indica no utilizar internet y un 2,62% no contesta la pregunta. Mayoritariamente la población declara usar Internet.

internet	si	no	no contesta
cantidad	245	15	7
porcentaje	92%	6%	3%

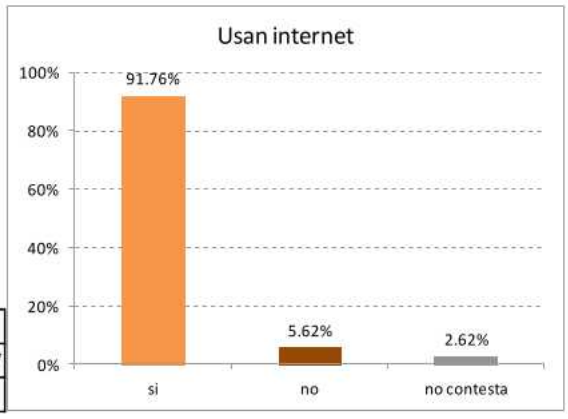


Figura 2. Guarismos Uso de internet.

[28] Inés Dussel. Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Se evidencia en relación a los datos anteriores (uso de PC), una disminución en el porcentaje más alto que suponía uso de computadora, lo que indica en principio que del total de ingresantes que utilizan PC no todos usan internet.

2.3.- USAN IMPRESORA

Al indagar en el uso del artefacto impresora, se indica que 217 aspirantes emplean impresoras, mientras que 43 declaran no utilizarlas; son 7 los aspirantes que en relaciona la consulta no contestan. Proporcionalmente un 81,27% de la muestra utiliza impresora; un 16,10% dice no utilizar este dispositivo y un 2,62% no contesta la interrogante.

2.4.- USAN CÁMARA DE FOTOS DIGITAL

En relación a quienes utilizan una cámara de fotos digital, se expresa que unos 225 aspirantes usan cámara de fotos mientras que 39 de individuos manifiestan no usar cámaras digitales, 3 aspirantes evitan contestar la pregunta. Según estos datos los porcentajes arrojan un 84,17% de integrantes de la muestra que manejan cámaras de fotos digitales; un 14,61% no lo hace y apenas un 1,12% no responde a la pregunta.

Se indaga en el destino final de la aplicación de la cámara de fotos, esta fue una pregunta de carácter abierto lo que implicó una dispersión considerable en las respuestas relevadas. A modo de síntesis se agruparon las respuestas en cuatro segmentos:

a. Según la acción: supone un trabajo futuro sobre las mismas, una razón fuerte que decide la toma de la foto. Ejemplos de respuestas obtenidas: "para recordar cosas", "para capturar lo interesante", "para editarlas", etc.
b. Según el fin: implica una actividad determinada que justifica la fotografía, ejemplos: como hobbies, trabajo, estudio, etc.
c. Según captura de foto: este segmento agrupa tres sub-grupos, relacionados porque exigen sacar la fotografía de algo concreto, el objeto fotografiado es protagónico. Puede ser gente, lugares o cosas.
d. Según el momento: permite reunir conceptos ligados a situaciones más genéricas, casi con acciones que dependen de la voluntad o entusiasmo, se registran respuestas como: "para todo", "ocasiones especiales", etc.

Segun esta clasificacion, 45 sujetos refieren sacar fotografias según la accion; 25 según el fin; según captura de fotos 56 a la gente, 31 a lugares y 2 a cosas; 62 según el momento. Un total de 46 integrantes de la muestra no responde para que utiliza la cámara de fotos.

uso de camara digital	Según la acción	Según el fin	Según captura de foto			Según el momento	No contesta
			gente	lugares	cosas		
cantidad	45	25	56	31	2	62	46
porcentaje	16.85%	9.36%	20.97%	11.61%	0.75%	23.22%	17.23%

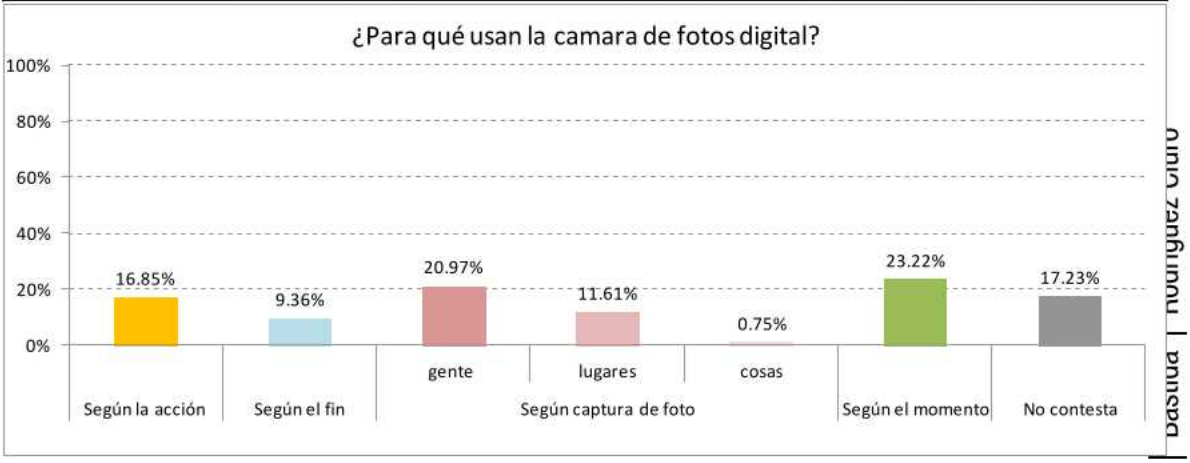


Figura 3. Guarismos para qué es el Uso de cámara de fotos digital.

Considerando los datos en porcentajes un 16,85% refiere sacar fotografias según la accion; un 9,36% según el fin; según captura de fotos 20,97% a la gente, 11,61% a lugares y 0,75% a cosas; 23,22% según el momento. Mientras que un total del 23,22% de la muestra no responde para que utiliza la cámara de fotos.

3. BLOQUE 2. COMPETENCIAS PREVIAS VINCULADAS A LA REPRESENTACIóN DE LA IMAGEN

Este sub-bloque está orientado a indagar acerca de las competencias –como su nombre lo indica- relacionadas al conocimiento y manejo de programas digitales; es decir vinculadas al trabajo con imágenes. Progresivamente se pregunta acerca de programas que van desde el tratamiento de imágenes hasta el dibujo en PC. Tratando luego de saber si utilizan programas graficadores en 2 y 3 dimensiones. Asimismo se pregunta sobre el manejo de juegos de realidad virtual por su relación con la comprensión del espacio tridimensional desde el mundo digital.

Las respuestas y gráficos obtenidos del análisis de este sub-bloque no se incluyen en el presente anexo, debido a no ser relevantes para el presente trabajo.

4. BLOQUE 3. HÁBITOS CULTURALES / MEDIOS.

Este bloque pretende conocer los hábitos vinculados a costumbres no relacionadas necesariamente con cuestiones digitales; sino más bien al ocio y la recreación por un lado y a la cultura general en relación a la obtención de la información por otro.

También se incluye dentro de este grupo, preguntas relacionadas al uso y participación en redes sociales. Consideradas éstas como medios masivos hoy en día de participación de los individuos, en rangos etarios diversos, y con fines múltiples.

Este sub-bloque contiene preguntas acerca de los hábitos de lectura como de visualización de películas, los géneros de preferencia en ambos casos y los sitios donde ven éstas últimas. También se indaga sobre los temas que resultan de interés para los encuestados, al momento de estar informados y los soportes sobre los cuales se informan: impresos, auditivos o digitales, y sus variantes.

Este extracto de la publicación "Cultura digital: ventajas y desventajas de la red global", resulta interesante para ver otras concepciones del entorno en que se dan esos hábitos: [29]

> *"El entorno en el que el hombre vive forma parte de su cultura y la tecnología impacta en la forma en que éste se desarrolla. Así, desde hace unas décadas Toffler (2001) propone que la cultura del hombre se ha conformado por entornos: Los países en la primera ola son aquellos que se encuentran en una etapa de agricultura. Los de la segunda ola han logrado un alto nivel de industrialización. Finalmente los países en la tercera ola son aquellos donde la información digital, transmitida por redes, desempeña un papel fundamental. Otros autores como Nicholas Negroponte y Javier Echeverría, coinciden con Toffler sobre las definiciones anteriores. De esos pensamientos se puede explicar cómo se han ordenado los entornos sociales:*
>
> *• Entorno natural (E1): Tiene como rasgo identificar a las personas como seres naturales o nacidos en un lugar determinado. Se dio en las etapas tempranas de la historia cuando aún no existían las grandes ciudades e incluso cuando el hombre era nómada, y continuó hasta que se estableció en grupos culturales que no conformaron civilizaciones.*

[29] Víctor Martínez. "Cultura digital: ventajas y desventajas de la red global". México.

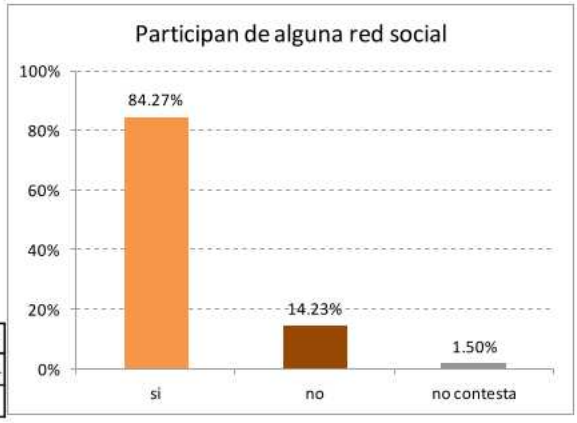
• Entorno urbano (E2): Identifica a las personas por medio de su lugar de residencia; es decir, no necesariamente el lugar donde nacieron sino donde han decidido vivir. Surge cuando se establecen las primeras grandes civilizaciones y se acentúa con las ciudades. En la actualidad este entorno sigue prevaleciendo y más que civilizaciones se habla de estados o naciones.

*• El Entorno de Red Virtual (**E3**): Surgió en el siglo XX gracias a la era digital. En él no es ni lo natural, ni la residencia lo que identifica al hombre; ha habido un cambio: desde dónde, a qué y cómo me conecto desde una computadora. Así, los dueños del tercer entorno no son los gobiernos sino las empresas del aire y las redes, es decir los grandes negocios de las telecomunicaciones. El E3 no tiene ciudadanos, sino clientes. Ha superado las fronteras de los países posibilitando la globalización, los negocios se han transformado creando el comercio electrónico y además aparece una cibercultura que usa Internet con un amplio carácter de libertad.*

El E3 está estrechamente vinculado a la Revolución Digital y ésta ha impactado a la cultura transformándola radicalmente en las tres últimas décadas".

4.1.- PARTICIPAN DE ALGUNA RED SOCIAL

Se analiza si participan de algún tipo de red social[30], en este caso la muestra exalta que 225 sujetos son parte de redes sociales, 38 declaran no adherir a redes sociales y 4 individuos no responden. Proporcionalmente se distingue un 84,27% de aspirantes con red social y un 14,23% sin participar en ellas; un 1,50% no indica cuál es su elección en este punto.



Red Social	si	no	no contesta
cantidad	225	38	4
porcentaje	84.27%	14.23%	1.50%

Figura 4. Guarismos Red Social.

Al intentar ser más precisos definiendo cuales son las redes sociales que utilizan, se identifican los siguientes grupos de acción posibles, para esta población: Flikr, Facebook, Twitter, Msn, e-mail, Blog/ Foros y otros.

[30] Las **redes sociales** entendidas como estructuras sociales compuestas de grupos de personas, las cuales están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, tales como amistad, parentesco, intereses comunes o que comparten conocimientos, e ideas de libre expresión. Puede haber muchos tipos de lazos entre los nodos. La investigación multidisciplinar ha mostrado que las redes sociales operan en muchos niveles, desde las relaciones de parentesco hasta las relaciones de organizaciones a nivel estatal (se habla en este caso de Redes políticas), desempeñando un papel crítico en la determinación de la agenda política y el grado en el cual los individuos o las organizaciones alcanzan sus objetivos o reciben influencias. El **análisis de redes sociales** estudia esta estructura social aplicando la Teoría de Grafos e identificando las entidades como "nodos" o "vértices" y las relaciones como "enlaces" o "aristas". La estructura del grafo resultante es a menudo muy compleja. Como se ha dicho, En su forma más simple, una red social es un mapa de todos los lazos relevantes entre todos los nodos estudiados. Se habla en este caso de redes "socio céntricas" o "completas". Otra opción es identificar la red que envuelve a una persona (en los diferentes contextos sociales en los que interactúa); en este caso se habla de "red personal".
La red social también puede ser utilizada para medir el capital social (es decir, el valor que un individuo obtiene de los recursos accesibles a través de su red social). Estos conceptos se muestran, a menudo, en un diagrama donde los nodos son puntos y los lazos, líneas. Red social también se suele referir a las plataformas en Internet. Las redes sociales de internet cuyo propósito es facilitar la comunicación y otros temas sociales en el sitio web.

En Flikr se registra un 0,75% de participación; en Facebook un 69,29%; en Twitter un 14,23%; en Msn un 10,86%; en e-mail un 2,62%, en los Blog y Foros un 11,99% y en otros 3,37%; mientras que 1,50% no refiere que servidos prefiere.

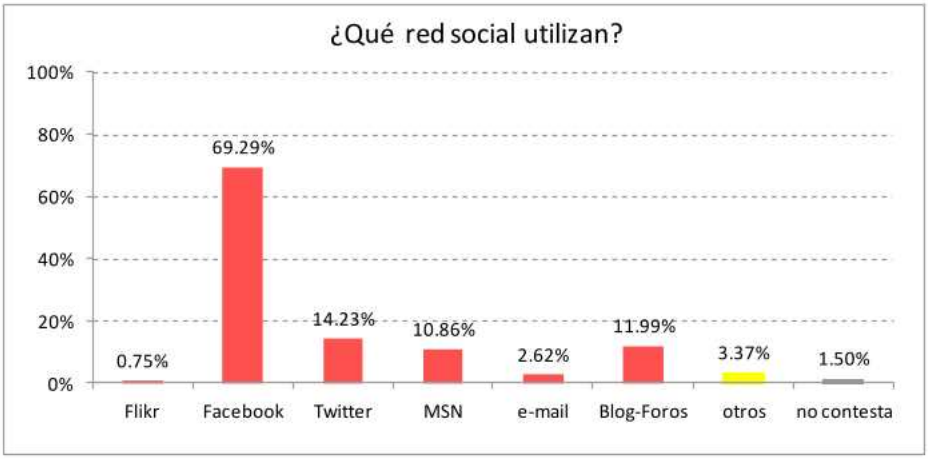


Figura 5. Qué red social utilizan.

Más de dos tercios del grupo en estudio refieren como servidor a Facebook, posicionándolo con la red social favorita por los ingresantes 2011, le sigue Twitter pero con proporciones muy inferiores que no logran alcanzar el 15%.

En términos mayoritarios la población manifiesta adherir a algún tipo de red social, algo más de tres cuartos integra alguna red. Si bien aparecen casos como el e-mail, que se separa de lo comprendido como red social, no deja de ser un medio para mantenerse comunicado con otros a la distancia. Menos del 15% de la población no cuenta con algún tipo de red social, pero lejos de parecer una cifra insignificante integra un grupo solido de futuros alumnos que no se comunican de manera virtual.

Se indago también sobre sus intereses en temas determinados, tratando de saber si veían películas y leían libros, y por qué medios lo hacían. Pero aún no aparecía en ese momento la PC e internet como hábito, y los dispositivos móviles no estaban en su punto como hoy día.

Bibliografia

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. España: Paidós Contextos.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso.* España: Los libros de la catarata. Consultado el 05 de diciembre de 2016 de, http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2511461f-7a08-11e1-8364-ed15e3c494af/index.html

Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, C. (2010). *La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables.* Revista de Educación. Año 1. Nº 1. Consultado el 30 de noviembre de 2016 de, http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/12/56

Álvarez de Lucio, I. N. *El aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Revista e-Formadores. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Consultado el 15 de abril de 2016 de, http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/nadia_mar11.pdf

Ander Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Universidad de Texas. Digitalizado diciembre 2008, El Cid Editor.

Ander Egg, E. (1991). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata. República Argentina.

Anijovich, R. y Mora, S. (2006). *El docente reflexivo: Clave para la innovación*. P. 20-22. XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2006: Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº VII .ISSN: 1668-1673. Año VII, Vol. 7. Universidad Nacional de Palermo. Buenos Aires, Argentina. Rescatado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/122_libro.pdf

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Editorial Aique Educación.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-1936-5.

Bauman, Z. (2014).*Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline.* SSociólogos: Blog de actualidad y cultura. Extractado del artículo de Marina Artusa para Clarin. Consultado el 30 de abril de 2017 de http://ssociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/

Becher, T. (1992). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Universidad Futura, Vol. Nº 10, México.

Becher, T. y Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines.* Buckingham: The Society Research into Highter Education and Open University Press.

Belloch, Consuelo. *Recursos tecnológicos (TIC).* Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Consultado el 17 de marzo de 2017 de, http://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo1.pdf

Bertaux, D. (2009). *Los relatos de la vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Blanco R. (2004). *Las carreras de Diseño en Argentina.* Revista Disegno Industriale –DIID. Universitá degli Studi di Roma "La Sapienza".

Blanco, R. (2014). *Ricardo Blanco: Diseñador.* Buenos Aires: Editorial Franz Viegener.

Brunner, J.J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos.* Fondo de Cultura Económica. Chile.

Camilloni, A. R. W.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen / Universidad Futura.

Crook, Charles. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1983). *Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota. USA.

Dewey, John. (1989).*Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.

Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia.* Editorial Paidós.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado el 20 de junio de 2015 de, http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf

Doberti, R. (2008).*Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones infinito.

Echeverría, J; Guerrero, C,; Jacubovich, J.; Kleiman, M.; Lion, C.; Maggio, M.; Pattacini, G.; Perosi, V.; Pinto, L.; Romero, F.; Torres, C. y Zimerman, L. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. #tecnoedu2016. Buenos Aires: Edición Valeria Añon. ISBN en trámite. Consultado 28 de marzo de 2017 en: http://www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf

Eco, Umberto. (1974). *La Estructura Ausente*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.

Educ.ar. *(2006). Aprendizaje Colaborativo. Recursos para el aula con MS Office*. CD 6. Módulo III. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Ultima consulta marzo 2017. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/91610/aprendizaje-colaborativo-lineamientos-teoricos

Fernández, R. (1986). *Lineamientos para la creación de Diseño.* Documento para la discusión elaborado por el Decanato FAU. UNMdP. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Fernández, R. (2000). *Lógicas Proyectuales*. Buenos Aires: Editorial Librería Concentra.

Ferrés i Prats, J. (2005). *La televisión educativa en el marco de la convergencia tecnológica.* II Seminario Internacional de Modelos de Radio y Televisión Educativa y Cultural. MESA 1. TELEVISIóN Y EDUCACION. VIDEOCONFERENCIA Virtual Educa 2005, 21 de junio de 2005. Consultado el 10 de agosto de 2015 de, http://seminario-crtv.blogspot.com.ar/2006/02/dr_15.html

Giordano, M.; Cometta, A.; Guyot, V. Cerizola, N. y Bentolila, S. (1991). *Enseñar y aprender ciencia naturales. Reflexión y práctica en la escuela media.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Giroux, H. (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil.* Caracas, Venezuela: En Nueva Sociedad. Nº 146.

Guyot, V. (2000). *La enseñanza de las ciencias. Estudios Sobre La Enseñanza.* Compiladoras Alicia Neme – Silvia Rocha. Alternativas –Año 4- Nº 17, LAE. UNSL.

Hamuy, E.; Zorzano, O. y Perelli, B. (2008). *Hacia un Modelo de Taller de Diseño en Modalidad Blended*. Congreso SIGraDI. Cuba. Consultado el 30 de mayo de 2016 de, http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/10389/127738_C2_Modelo_Taller_Diseno_en_Modalidad_Blended.pdf?sequence=1

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula.* Primera edición Virginia, USA, 1994. Traducido al español: Editorial Paidós. Buenos Aires. 1999. Consultado el 8 de noviembre de 2016 de, http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet.* Consultado el 15 de abril de 2016 de, http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/kaplun.pdf

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós. Cap. 2: Consultado el 05

de diciembre 2016 de, https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2VmeWwuY29tLmFyfHByYWN0aWNhLXByb2Zlc2lvbmFsLWRvY2VudGV8Z3g6NDI2Y2M3MzE1ZjZmYWJhNg

Maggio, M. (2012) *Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina.* Revista Campus Virtuales Nº 01, Vol. 1. Revista Científica de Tecnología Educativa. Consultado el 03 de marzo de 2017 de, http://www.academia.edu/14102857/Entre_la_inclusi%C3%B3n_digital_y_la_recreaci%C3%B3n_de_la_ense%C3%B1anza_el_modelo_1_a_1_en_Argentina

Maldonado, T. (1993). *El diseño industrial reconsiderado*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A., 3º Edición.

Martínez, M.C. (2011). *Entre croquis. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual.* Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP, 2. Rescatado de:http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/34

Méndez García, R. M. (2007*). Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad.* (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Perosi, M. V.(2015). *Imaginar como Desafío: entre la Tecnología y la Didáctica*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/perosi.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Colección Crítica y Fundamentos 1. España: Editorial GRAó.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta Cognitiva, Inteligencia Colectiva y Arquitecturas de la Participación.* Buenos Aires: Editorial Aula XXI, Santillana. Argentina.

Pozner, Pilar. (2010). Módulo 9: Trabajo en equipo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) Buenos Aires - UNESCO. Conjunto de 10 módulos preparados por el IIPE para el PROFOR (Programa de Formación y Capacitación para el Sector educación del Ministerio de Educación de la Nación). Consultado el 30 de septiembre de 2016 de, http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo09.pdf

Quiroz, M.T. (2003). *Por una educación que integre el pensar y el sentir. El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura. Número 3. Consultado el 15 de marzo de 2015 de, http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a03.htm#1a)

Reig, D. H. (2015). *Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada.* Revista de Estudios de Juventud. Jóvenes y generación 2020. Documentos 2. Nº 108. Recuperado en diciembre de 2015 de http://www.injuve.es/sites/default/files/2015/34/publicaciones/2.%20J%C3%B3venes%20de%20un%20nuevo%20mundo.pdf

Reig, D. H. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?*. Barcelona: Editorial Deusto.

Reig, D.; Vilches, L. F. (2013).*Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación encuentro. Fundación Telefónica. Madrid. ISBN: 978-84-89019-40-9. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=2pbQCgAAQBAJ&pg=PA42&lpg=PA42&dq=multitarea+%2B+reig+2012&source=bl&ots=3ca3_e_MnH&sig=fUahWmBtP7AvCkzm51AcRX0Xb_I&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwieqNfcw4jTAhXLipAKHRz-Dd0Q6AEIHjAB#v=onepage&q=multitarea%20%2B%20reig%202012&f=false

Rivero Sierra, Fulvio A. (2008). *Cuadernillo de Trabajo: Técnicas de Investigación Científica.* Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Consultado el 16 de marzo de 2017 de, https://tecnicaymetodologia.files.wordpress.com/2008/10/cuadernillo-de-trabajo-de-tecnicas.pdf

Rodríguez Barros, D. (2012). *Prácticas Disruptivas y Enseñanza. Avanzado en la construcción de marcos conceptuales* (Ponencia). Recuperado dehttp://cumincad.scix.net/data/works/att/sigradi2012_56.content.pdf

Rodríguez Barros, D. (2015). *Experiencias de Diseño y prácticas docentes disruptivas.* En Galán B.; Monfort C.; Rodríguez Barros D. compils. Territorios creativos. Concordancia en experiencias de Diseño. Buenos Aires: Editorial FADU Universidad Buenos Aires. Pp. 223 - 237. ISBN 978-950-29-1514-2. URL http://ceprodide.com.ar/index.html, URL https://issuu.com/ceprodide2015/docs/territorioscreativos

Rodríguez Barros, D. (2008). Prácticas Disruptivas y Enseñanza. Avanzado en la construcción de marcos conceptuales, por Diana Rodríguez Barros; citando a Cobb, J. "*Five Themes for the Web 2.0 Learner*". En Mission to learn.

Rogers, C. (1959). *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework.* In (ed.) S. Koch, *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context.* New York: McGraw Hill.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Editorial Paidós.

Silberman, G. y Loew, V.(2010). *Sin cortinas. Conversaciones sobre el ser humano digital. 1ra. edición, Buenos Aires, Argentina: United Virtualities. Consultado el 15 de marzo de 2017 de,http://issuu.com/gastonsilberman/docs/sin_cortinas_esp*

Soprano, R.; Arango, D. y otros. (2012). Comunicación: *Forma y Representación Gráfica. Exploraciones en aspirantes a Arquitectura y Diseño Industrial de la UNMDP. Bloque Hábitos.* Informe Final. Capítulo 1. Proyecto de Investigación 2011-2012.

Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Parte I, Davis Perkins. Buenos Aires: Editorial Paidós. Recuperado de: http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/que_es_la_comprensi_n_1.pdf

TDM Studio. (2017). *Gen Y: Millennials in Arquitecture.* Architectural Practice working at the Intersection of Design and Technology. Based in London and Prague. Rescatado el 01 de abril de 2017 de: https://medium.com/studiotmd/gen-y-millennials-in-architecture-476e9839321b

Toribio, D. E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Serie Estudios 3. Buenos Aires: mimeografía CONEAU.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Villanueva Flores, G. y Casas Pérez, M. L. (2010). *e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento*. Signo y Pensamiento, 56 (29), 124-138. Consultado el 30 de abril de 2016 de, http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/2554/1823

Proyecto Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades

zona de desarrollo próximo

redefinir el espacio de taller

repensar las prácticas

aprendizaje

perfil estudiantil

espacios reales y virtuales

colaborativo

reflexión

construcción colectiva del conocimiento

sobre la acción

Vienen mucho más centrados en lo inmediato...

Las correcciones grupales porque te abren más la cabeza y podes opinar y ayudar al compañero

ejercicios contextuados | pedagogía contextuada

universos paralelos

ON LINE - OFF LINE

redevolution

nuevas comptenecias

MILLENNIALS

Gen Z sociedad fluida

Universidad Nacional de Mar del Plata