

Pensamiento proyectual y teoría del diseño. Un análisis de las prácticas docentes en FADU-UNL

Estefanía Alicia Fantini (*) y María Laura Badella ()**

Resumen: La modalidad “taller” establece un espacio de intercambio indiscutido entre docentes y alumnos en el marco de una disciplina proyectual: la especificidad que requiere el proyecto, encuentra en el taller de diseño el ámbito propicio para un “aprender haciendo” en el sentido en que Donald Schön (1998) nos habla de una “reflexión en y durante la acción” en tanto “conversación reflexiva con la situación problemática concreta”. Sin embargo, y de manera creciente, la escisión que se plantea entre práctica y teoría está exigiendo rever a nivel curricular de qué manera los alumnos deben abordar el nivel conceptual, trascendiendo la mera fundamentación formal de una propuesta.

Palabras clave: Diseño - Currículo – Disciplina proyectual – Teoría – Taller – Pensamiento proyectual - Didáctica

Abstract: The mode "workshop" establishes an undisputed exchange between teachers and students in the context of a projective discipline specificity required by the project, in the design workshop the enabling environment for a "learning by doing" in the sense that Donald Schön (1998) speaks of a "reflection in action" as "reflective conversation with the specific problem situation." However, increasingly, the rupture that arises between practice and theory is demanding curriculum level to review how students should approach the conceptual level, transcending mere formal merits in a proposal.

Keywords: Design - Curriculum - proyectual Discipline - Theory - Workshop - proyectual Thinking - Teaching

Resumo: O modo de "estrada", estabelece uma troca indiscutível entre professores e alunos no contexto de uma especificidade da disciplina projetiva exigido pelo projeto, na oficina de design do ambiente propício para a "aprender fazendo", no sentido de que Donald Schön (1998) fala de uma "reflexão sobre e para a ação", como "conversa reflexiva com a situação problema específico." No entanto, cada vez mais, o spin-off que se coloca entre a prática ea teoria é exigente nível curricular para analisar como os alunos devem se aproximar do nível conceitual, transcendendo meros méritos formais de uma proposta.

Palavras-chave: Projeto - Curriculum - proyectual Disciplina - Teoria - Workshop - Pensando proyectual – Didático.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en las investigaciones que las autoras se encuentran llevando a cabo como Tesis de Maestría en Didácticas Específicas.¹ Si bien ambas investigaciones poseen intereses diferentes en cuanto al enfoque con que se aborda el objeto de estudio, los avances hasta ahora realizados inspiran el planteo de interrogantes novedosos en relación con la enseñanza del diseño.

La inscripción de las autoras en cátedras dedicadas al dictado de tres asignaturas con modalidades diferenciadas (Taller de Diseño –asignatura proyectual- en un caso; Comunicación y Teoría y Crítica del Diseño –asignaturas teóricas- en otro), ha estimulado el intercambio de experiencias propias del aula que manifiestan vacancias conceptuales en los alumnos.

Durante los últimos dos años, nos hemos abocado con mayor detenimiento a pensar sobre aquéllos índices del propio contexto de acción que “reclaman una intervención” (Ledezma, 2003). Siempre intentando mantener una “actitud vigilante” y una mirada crítica, hemos aprovechado el momento de la clase y las situaciones de encuentro fuera del aula para reflexionar sobre un aspecto que parece acrecentarse en la facultad con cada nuevo ingreso: hay en los alumnos un creciente desinterés por la profundización reflexiva de las lecturas, por la posibilidad de relacionar conceptos y procesos sociales transparentados por la teoría, e incluso, se incrementa la dificultad para analizar la pieza de diseño a través de la misma, un aspecto fundamental en la construcción del saber proyectual.

Consultamos a docentes de otras cátedras que dictan asignaturas teóricas, encontrando similitud en los discursos. Nos acercamos también a docentes de asignaturas con modalidad “taller” recuperando el mismo interrogante. En ellos encontramos dos tipos de respuestas: la primera, de corte propositivo, versaba sobre la necesidad, en lo inmediato, de pensar estrategias de articulación transdisciplinar, capaces de presentar soluciones a corto plazo en relación con posibles actualizaciones en los conocimientos teóricos de los alumnos, reconociendo el valor intrínseco de la teoría en tanto saber previo que debe ser transferido a la práctica proyectual. La segunda, en cambio, era más bien crítica y apuntaba al vacío conceptual que muchos alumnos tienen por no cursar asignaturas teóricas de nivel básico o medio y, sin embargo, alcanzar los niveles más altos y complejos en las prácticas (Taller III y IV específicamente).

La doble experticia como riqueza curricular

La carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL, surge en 1995 como Diseño Gráfico con una duración de tres años, para, en 2001, atravesar un proceso de cambio curricular transformándose en Licenciatura, con una duración de 4 años y medio de cursado más tres semestres destinados a la producción de la Tesina de Graduación. Esta instrumentación, marca el pasaje hacia una modalidad de enseñanza del Diseño que contempla enfatizar en la dimensión epistémica del campo y propender a que los estudiantes produzcan una reflexión sistemática y crítica sobre la misma. El nuevo Plan de Estudios articula una doble experticia: su titulación habilita tanto para la práctica profesional como para el desarrollo de una formación destinada a la teorización del Diseño. Se articula en dos Ciclos: Básico (que contiene al Primer y Segundo Nivel) y Superior (que contiene al tercer y Cuarto Nivel) y tres Áreas de Conocimiento: Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología. Así, su representación gráfica posee las características de un cuadro de doble entrada, en donde las asignaturas no se enumeran una debajo de la otra, sino que aparecen interconectadas por la especificidad

de sus contenidos y organizadas de manera creciente en el tiempo por la complejidad de las temáticas acorde avanza la carrera. “El plan se organiza como una estructura tramada compuesta por dos ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimiento, sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas” (Revista Polis, Edición Especial. *Décimo aniversario de la carrera de Diseño*: 50-51. 2005).

La estructuración del plan de modo horizontal, estipula tres Áreas de Conocimiento, “unidades epistemológicas [que] configuran los distintos sectores del saber de la carrera” (Ídem). En el Área Diseño, se agrupan los objetivos que tienen que ver con la proyectualidad y la representación propias de la Disciplina. En el Área Tecnología, se conciben aquellas cuestiones que hacen a la materialización de un proyecto, como los soportes, tecnologías de producción, y las necesidades que el medio establece para la concreción de un diseño. En el Área Ciencias Sociales, se agrupan los contenidos que tienen un carácter estrictamente teórico, relacionados con la comunicación, la historia y la crítica. Su relevancia se relaciona directamente con las posibilidades de fundamentación estratégica de un planteo de diseño y marca el punto de partida para la investigación y la producción teórica en el campo.

La problemática de la transversalidad en la práctica

El Plan de Estudio de la carrera, hace hincapié en la necesidad de plantear transversalidades que enriquezcan a partir de una transdisciplinariedad, tanto el cursado de las asignaturas como la producción en los procesos proyectuales. Sin embargo, se ha detectado que los alumnos manifiestan una tendencia creciente a promover las asignaturas prácticas, posponiendo cada vez más las de impronta fuertemente teórica. Esto, sucede normalmente porque la carrera no plantea un régimen de “Correlatividad Activa” entre asignaturas,² exceptuando aquellas que son de correlatividad directa, esto es, asignaturas sucesivas (por ejemplo, Taller de Diseño I, II, III y IV, etc.). En cambio, sí se plantea un sistema de “Correlatividad Pasiva”,³ por ejemplo para el cursado de las asignaturas del Cuatro Nivel. Esta modalidad de implementación del Plan, tiene una repercusión poco favorable en el modo en que los alumnos transitan la carrera, llegando por ejemplo, al cursado del último nivel del Taller de Diseño sin tener aprobadas asignaturas como Comunicación o Medios Expresivos y Audiovisuales (entre las cuales no existe correlatividad de ningún tipo), lo cual determina una falta de pericia en la resolución de las problemáticas del Taller y una ausencia de herramientas teóricas para fundamentar rigurosamente las estrategias de diseño. Otro aspecto que podría estar colaborando negativamente a generar este tipo de situaciones, es la no obligatoriedad de cursado de las asignaturas teóricas, pudiendo en su totalidad, rendirse con Condición de Alumno Libre. Hipotetizamos que esta también puede ser una razón que determina en muchos casos la postergación del abordaje de las teorías que se configuran como contenido de estas asignaturas, ponderando el cursado y la promoción de aquéllas que poseen modalidad “taller” (Taller de Diseño, Tipografía y Morfología). No podemos dejar de lado, luego de tocar estos dos puntos, que este Sistema de Correlatividades apunta a una mayor “flexibilidad curricular”⁴ lo cual es altamente positivo, ya que aumenta las posibilidades de autonomía del alumno en su recorrido por el Plan de Estudio.

Especificaciones acerca del conocimiento didáctico del contenido

De acuerdo con lo recuperado hasta aquí, es menester poner de manifiesto el alto grado de compromiso que los docentes deben asumir para sortear esta problemática y asegurar el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura. La reflexión sobre la práctica

puede pensarse en términos narrativos y su organización, darse a partir de la lógica que construye Shulman en su propuesta acerca del “conocimiento didáctico del contenido”. Este concepto nos permitirá recuperar la serie de interrogantes que manifiestan su interés por “el contenido, naturaleza y fuentes del conocimiento que sugiera una respuesta a la cuestión de las bases intelectuales, prácticas y normativas para la profesionalización de la enseñanza.” (Montero, 2001: 184). Dichos interrogantes nos brindarán un marco de referencia y una guía de desarrollo a partir de los cuales estructurar nuestra propuesta.

Para visualizarlos de mejor manera, recurriremos primero a la descripción del ámbito del Taller de Diseño IV que se plantea como un espacio de articulación, síntesis y reformulación de los saberes adquiridos durante la carrera a partir de la planificación, organización y realización de propuestas de alta complejidad que involucran habilidades específicas transdisciplinarias para su abordaje.

A partir del trabajo de taller en grupos, los alumnos desarrollan durante todo un año un único proyecto de gran extensión y alta complejidad, en el que deben definir las condiciones de partida, el programa, la investigación, el análisis, las fuentes bibliográficas y referenciales, y las estrategias para culminar en la presentación de las piezas finales (maqueta del proyecto). Se estima la elaboración de un marco de teoría durante el primer cuatrimestre del año, en donde a la vez, el alumno comienza a avanzar en los primeros bocetados del proyecto. Al finalizar el receso de julio, este marco teórico debe ser entregado y los docentes realizan correcciones y proponen nuevos desarrollos sobre el mismo con el objetivo de obtener avances significativos en la entrega final cuando termina la cursada. Es por ello, que se supone que durante el segundo cuatrimestre, el alumno se dedique a la proyectación y que, paralelamente, continúe revisando de forma autónoma ese marco teórico ya que las horas de trabajo en el aula están destinadas al seguimiento del proyecto. Muchas veces, dicha articulación de categorías queda relegado y en la entrega final, no posee avances satisfactorios aunque el proyecto sea de excelente calidad. Esto es un síntoma claro de la problemática a la que se enfrentan día a día muchos alumnos de la LDCV: las dificultades que se presentan al momento de hacer transferencias desde la teoría hacia la práctica y viceversa.

La planificación de la propuesta del Taller de Diseño, pone énfasis en el establecimiento de nexos y conexiones entre los contenidos disciplinares teóricos y la acción de proyectar como logro significativo. Dicho objetivo es calificado como “significativo” en el sentido que Ausubel define un aprendizaje de este tipo: “cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978:37; en Carretero y otros, 1989:229).

Teniendo en cuenta que los Talleres poseen un carácter transversal de rol troncal en las carreras proyectuales, es en este ámbito donde el alumno pone en marcha su estructura cognitiva recuperando sus conocimientos previos aprendidos en las asignaturas de corte teórico, para ser transferidos a un nuevo conocimiento: el proyectual. A su vez, en esta transferencia es donde se evidencia, por un lado, el nivel de formación con el que cuentan los alumnos al llegar a los Talleres y, por el otro, el grado de asimilación que poseen acerca de las concepciones alternativas (Astolfi, 2004; en Mazzeo y Romano, 2007:49) y los obstáculos epistemológicos (Bachelard, en Camillioni, 1995:15) que deben ser removidos.

En las disciplinas proyectuales y, sobre todo en los talleres, la verdadera construcción de significado se da en la propia acción de proyectar, puesto que diseñar se aprende -paradójicamente- diseñando: “al principio, el estudiante no sabe ni puede saber lo que significa diseñar [...]. Es más, aún en el caso de que fuese capaz de dar una descripción

verbal plausible sobre lo que es diseñar -especular teóricamente sobre ello- seguiría siendo incapaz de satisfacer requisitos que probasen su comprensión de lo que es diseñar en la acción” (Schön, 1992; en Mazzeo y Romano, 2007:37). Esto se ve reflejado en la situación que se le presenta al alumno de “querer aprender algo” cuyo valor o significado no puede apreciar anticipadamente, sino que lo apreciará en el mientras tanto que supone la acción de proyectar.

El conocimiento proyectual constituye un saber en sí mismo, un conocimiento que se revela en la acción (Mazzeo y Romano, 2007:37), teniendo como meta principal la incorporación a las prácticas formativas la toma de conciencia y el desarrollo crítico de las problemáticas emergentes, la consideración de valores colectivos en los procesos de diseño y en las tareas didácticas realizadas por los alumnos como futuros proyectistas, transformadores de su entorno, haciendo consciente que proyectar es anticiparse, imaginar mundos de significación para el desarrollo de la vida humana.

Primer interrogante: reflexión sobre la “gran idea” subyacente.

¿Cuáles son los conceptos básicos, las habilidades y las actitudes que este tópico puede comunicar a los alumnos?

En su estudio acerca de los aspectos beneficiosos del trabajo con casos en el aula, Wassermann (1994), enuncia que a todo caso, es subyacente una “gran idea: el problema principal que el caso presenta para su examen” (Wassermann, 1994: 73).

La función que cumple el proyecto en la enseñanza corresponde al postulado de externalización (Bruner, 1993; en Mazzeo y Romano, 2007:60) en el que el alumno materializa sus intenciones e ideas externalizando su proceso creativo-reflexivo necesario para la construcción de una mirada sensible, interpretativa y reflexiva, su formación profesional, y consolidación del pensamiento proyectual. Estos mecanismos de externalización, propios de la disciplinas proyectuales, se traducen en actividades, acciones y operaciones **que se asemejan, simulan y a la vez, se diferencian de las prácticas de la realidad profesional.** Este alejamiento constituye un aspecto relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que los alumnos se encuentran en una instancia formativa en la que es necesario, por un lado, transparentar y explicitar las instancias metodológicas y pedagógicas del proceso proyectual y, por el otro, poner el acento en el proceso proyectual por el que va transitando más que en su resultado: “si podemos echar luz sobre el proceso proyectual, podemos intervenir en él y en sus consecuencias sobre el propio producto objeto de diseño, sin perder de vista que nuestra función es formar al proyectista, ayudarlo a afianzarse en el camino del conocimiento proyectual, superando el resultado coyuntural que actúa en cada caso como mediador”(Mazzeo y Romano, 2007:62).

En términos operativos, este proceso dialoga con las actividades relacionadas con la “definición de un tema” que “comienza por **reconocer la existencia de un problema de Diseño de la Comunicación Visual en un contexto determinado**, es decir, un estado de situación no deseable (necesidades o carencias específicas susceptibles a ser modificadas) o bien, una oportunidad de indagación que aún no ha sido explorada desde nuestra disciplina y amerita su aprovechamiento”.⁵ Ello supone hacer manifiestos los siguientes puntos: el/los campos disciplinares específicos donde se ubica el tema de interés; los hechos y situaciones del contexto que dan origen a la propuesta; la audiencia, el emisor y el marco espacio-temporal involucrados en el tema; la validez y pertinencia del tema. Estos tópicos son precisamente los que dan sustento al tema ya que lo recortan y a la vez fundamentan su abordaje.

Segundo interrogante: reflexión sobre la complejidad del tópico.

¿Cuáles son los aspectos más difíciles de comprender?

Focalizaremos este aspecto desde la problemática que se presenta al momento de abordar los llamados “ejemplos análogos” que se definen como “producciones extraídas del mundo real y concreto que presentan características similares a nuestro proyecto y cuya resolución final (pieza de diseño) responde a un alto nivel de complejidad en términos de diseño de la comunicación visual”.⁶

De manera frecuente, el alumno tiende a confundir las instancias analíticas de un ejemplo con su mera descripción. Ello repercute de manera negativa porque supone que no se articulan mecanismos de revisión crítica de todos los aspectos que hacen a la complejidad del ejemplo. Además, sucede a menudo que el alumno cae “únicamente en la dimensión estética del ejemplo análogo” (Ídem). Para subsanar esta problemática, se opta por recuperar como estrategia las propuestas de tres autores que desde la cátedra se operativizan en términos de método para el análisis. Son seleccionadas las propuestas de Andrea Semprini (niveles de estructuración: axiológico, narrativo, superficial),⁷ María del Valle Ledesma (funciones de regulación de las piezas de diseño: hacer-leer, hacer-saber y hacer-hacer)⁸ y Alfonso Gutiérrez Martín (dimensiones de análisis: ideológica, didáctica, interactiva, estética y técnica).⁹ En el momento de la clase, estas propuestas son trabajadas de manera interrelacionada, haciendo hincapié en sus puntos de contacto y divergencias y remarcando que la conveniencia de su aplicación está ligada directamente con la especificidad del tema a trabajar en la proyectualidad.

Tercer interrogante: reflexión acerca de la especificidad del contenido.

¿Cuál es su interés intrínseco?

El interés fundamental radica en la profunda complejidad que supone el acto de proyectar. Esto se fundamenta en un aspecto epistémico del diseño ya que plantea todo un modo de definir al campo en relación con dos corrientes preexistentes: por un lado la concepción de un diseñador en términos de “operador cultural” (Ledesma, 2003) y por otro lado los aspectos que hacen de ésta una “operación social efectiva” (ídem).

Además, se supone que en el ámbito específico del Taller de Diseño IV (el último nivel de la carrera), es menester facilitar un “entrenamiento” para la instancia inmediatamente posterior de Tesina de Graduación. Este aspecto, tiene también relación con el carácter troncal que posee el Taller y la manera en que éste es entendido desde la cátedra, esto es como corolario de todo el proceso que el alumno ha realizado en su tránsito por la carrera. Es por ello que se estimula la generación de un proyecto complejo en donde no sólo se espera dar soluciones a demandas específicas sino también poder detectarlas.

Cuarto interrogante: reflexión acerca de la optimización de técnicas y métodos.

¿Qué analogías, metáforas, ejemplos, símiles, demostraciones, simulaciones, manipulaciones, son más eficaces para comunicar la comprensión o la actitud adecuada de “este tópico” a unos estudiantes con unas características determinadas?

La modalidad “taller”, genera un seguimiento muy personalizado que resulta insoslayable para obtener resultados de calidad frente a proyectos tan diversos y complejos. El carácter heredado de las figuras del “maestro” y el “discípulo” se vuelven frecuentes en este ámbito poniéndose en práctica de manera genuina las estrategias basadas en las teoría de ZDP formuladas por Lev Vygotski. A la vez, el docente necesita presuponer un bagaje, un “residuo cognitivo” (Litwin, 2005) en el alumno para poder avanzar. Es aquí en donde muchas veces deben reponerse de manera “atomizada” contenidos puntuales para subsanar vacancias conceptuales en los alumnos. Para no recaer en posibles “incidentes críticos”, se opera sobre esta situación a partir de la

inclusión de la figura del pasante en la cátedra, quien permanece no más de dos años ocupando ese rol. La empatía que admite esta figura tiene fundamentos relacionados con diferentes aspectos que lo instituyen como un “par experto”. En el Taller de Diseño, el hacer de un pasante nunca es pasivo, ya que por un lado, tiene la capacidad de “traducir” o “reinterpretar” las indicaciones del profesional docente. Su experiencia personal tan próxima, le permite transparentar los procesos que debió transitar en cada una de las instancias que hacen a la totalidad del proyecto.

Quinto interrogante: reflexión acerca de los esquemas, intereses y competencias del alumno.

¿Cuáles son las preocupaciones de los alumnos?

Es interesante pensar en esta pregunta desde la diacronía del cursado completo de la asignatura. Comúnmente el alumno, al iniciar el Taller de Diseño, se supone imposibilitado de abordar la complejidad que se exige. Incluso, durante los meses en que se extiende la cursada, constantemente el docente debe estimular su hacer y pautar desafíos a corto plazo que vayan subsanando en etapas la globalidad.

Al finalizar el proyecto, incluso, no son conscientes muchas veces de la altísima calidad de resolución alcanzada, la mayoría de las veces, al nivel de los ejemplos análogos que se consideraron como paradigmáticos, ni del compromiso que han adquirido con la disciplina.

Esto abre un interrogante final que nos permitirá luego trabajar en las conclusiones de esta presentación: ¿en qué momento del proceso proyectual el alumno logra “externalizar” su saber como “conocimiento que se revela en la acción”?

Conclusiones parciales, nuevas preguntas

No es posible aún plantear un cierre para estas propuestas, pero sí podemos avanzar hacia la apertura de interrogantes que nos permitan continuar delineando nuestras investigaciones.

La pregunta más relevante que surge y que nos interpela como profesionales de la docencia, versa sobre la necesidad de lograr una formación del alumno con una mirada holística, que abarque tanto a la teoría como a la práctica, pero teniendo en cuenta que “lo ganado” a nivel institución en términos de currículo en red o malla en la FADU-UNL, es una potencialidad que no podemos perder: ¿de qué manera optimizar este recorrido sin caer en la rigidez de un currículum que sólo estipule una correlatividad activa? ¿Cómo hacerlo sin generar una propuesta que se torne coercitiva y vaya siempre en detrimento de la heterogeneidad de los sujetos que por ella transitan?

Respecto del lugar del alumno, podemos pensar en las siguientes preguntas: ¿de qué modo imaginan un futuro como profesionales del diseño?, ¿qué lugar le otorgan a la teoría en una carrera de corte proyectual?, ¿conocen con certeza las posibilidades que se abren como investigadores en el campo del diseño?, ¿cómo conciben la instancia de Tesina de Graduación? Y en relación con ello: ¿los preparan los años de carrera para afrontar una instancia en donde la tensión teoría-práctica es un sine que non para llevar adelante un trabajo de investigación del nivel que la institución exige?

En relación con los docentes, algunas de las preguntas a las que intentaremos dar respuesta son las siguientes: ¿qué se espera que el alumno “sepa” cuando ingresa a determinado curso?, ¿existen ámbitos de intercambio con los alumnos por fuera de la clase?, ¿hay una periodización para la “reunión” con la cátedra que permita una reflexión sobre lo que sucede en el aula?, ¿se posibilitan esas relaciones con los docentes de otras cátedras?, si ello no sucede: ¿se hipotetiza sobre las posibles causas de

esa incomunicación?, ¿hay diversidad de campos de conocimiento en la procedencia docente dentro de cada cátedra?, ¿de qué modo esa diversidad beneficia al alumno? Con estas preguntas, nos encaminamos a ponderar el lugar del alumno como una figura que necesita del apoyo del experto, pero que también debe ganar espacios de autonomía para su realización como profesional del diseño, pero también como posible formador y generador de nuevos debates teóricos al interior del campo del diseño, esto es, un “aprendizaje pleno”.

BIBLIOGRAFÍA

Camilloni, A. (1995). De “lo cercano o inmediato” a “lo lejano” en el tiempo y el espacio. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 6

----- (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? Revista de Educación N° 1.
Disponible en: fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/6/50.

Carretero, M; Pozo, J. y Asensio, M. (comp) (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid. Visor.

Frigerio, M, Pescio, S, Piatelli, L. (2007). Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en al FADU-UBA. Buenos Aires. Nobuko.

Giordano, R. et al. (2001). Didáctica del Proyecto. Revista Polis Científica. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.

Mazzeo, C. y Romano, A. (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Buenos Aires. Nobuko.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.

Litwin, E. (2005). Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires. Amorrortu.

Schön, Donald (1998) La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

Documentos

AAVV. (1997) Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. Centro de Publicaciones UNL.

Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (2001). Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la Facultad. FADU-UNL.

(*) **Estefanía A. Fantini.** Es Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por FADU-UNL. En este ámbito se desempeña como Docente Adjunta y Jefa de Trabajos Prácticos en las Asignaturas Introducción a la Comunicación, Comunicación I, Comunicación II y Comunicación III, a cargo de la Prof. Mg. Isabel Molinas; y como Jefa de Trabajos Prácticos en la Asignatura Teoría y Crítica, a cargo de la Dra. Ma. del Valle Ledesma.

Ha participado en numerosos Congresos, Encuentros y Jornadas sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales en general y del Diseño en particular.

Es tesista en la Maestría en Didácticas Específicas FHUC-UNL, bajo la dirección de la Prof. Mg. Isabel Molinas.

En Investigación, ha trabajado en el Proyecto CAI+D 2009 “Poéticas del Diseño: indagaciones sobre la dimensión estética de comunicaciones visuales producidas en la ciudad de Santa Fe”, y actualmente en el Proyecto CAI+D “Políticas y poéticas del Diseño de Comunicaciones Visuales en Santa Fe”, ambos dirigidos por la Prof. Mg. Isabel Molinas.

(**) **Ma. Laura Badella.** Es Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por la FADU UNL. En este ámbito, es miembro del LIDEM, de la Coordinación Académica de la Licenciatura en Artes Visuales UNL, y es JTP en el Taller de Diseño IV Cátedra Gorodischer de la LDCV.

Ha participado de numerosos Congresos, Encuentros y Jornadas sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales en general y del Diseño y las Artes visuales en particular.

Es tesista de la Maestría en Didácticas Específicas de la FHUC-UNL, bajo la dirección de la Prof. Mg. Isabel Molinas.

En Investigación, ha trabajado en el Proyecto CAI+D 2009 “Aplicación de las TICs a la didáctica del Taller de Proyecto” y actualmente en el que dirige la Prof. Mg. Isabel Molinas, “Políticas y poéticas del Diseño de Comunicaciones Visuales en Santa Fe” y en “La enseñanza del arte y el diseño en entornos interactivos de aprendizaje” dirigido por la Esp. Arq. Patricia Pieragostini.

Notas

¹ Fantini, Estefanía. (En producción). Tensión teórico-práctica en la didáctica proyectual: el currículo integrado como red articular. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Dirección: Mg. Isabel S. Molinas.

Badella, Ma. Laura (En producción). Entornos de aprendizaje 2.0 en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual FADU-UNL. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Dirección: Mg. Isabel S. Molinas.

² “Por esta expresión entendemos aquellas asignaturas que son condición para el estudio de otra.”

(Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular, p. 67. UNL. 1997).

³ “Son aquellas asignaturas que requieren para su estudio el tránsito por n asignaturas previas.” (Ídem).

⁴ Programa Millenium. P. 67. (Op. Cit.)

⁵ Texto no publicado. Badella, L. (2014). Definición del tema: un problema de diseño. Apunte de Cátedra. Taller de Diseño IV Cátedra Gorodischer. FADU-UNL.

⁶ Idem.

⁷ Semprini, A. (1995). El Marketing de la marca. Barcelona. Paidós.

⁸ Ledesma, M. Arfuch, L. Chavez, N. (1997). Diseño y Comunicación. Buenos Aires. Paidós.

⁹ Gutierrez Martín, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Barcelona. Gedisa.