



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Leonel Pablo Vigier
Diseñador en Comunicación Visual
Facultad de Artes / 2020



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Título: Diseñar nuevas prácticas en la construcción del conocimiento en el área de la Tecnología en Comunicación Visual de primer año en la formación de Diseñadores en Comunicación Visual de la Facultad de Artes.

Alumno: Leonel Pablo Vigier

Directora: Mg. Mónica Ros

Asesora pedagógica: Prof. Silvina Justianovich

AÑO 2020

Índice

Resumen descriptivo	pág. 5
Descripción del problema que da origen al proyecto y justificación de su relevancia en relación con el mismo	pág.6
Objetivos del TFI	pág.12
Marco conceptual inicial	pág.13
Sobre un proceso de innovación educativa en una propuesta de enseñanza universitaria	pág.13
La modalidad de taller de tecnología como “nuevo espacio de lo impropio”.	pág.17
El trabajo en grupo dentro de las clases prácticas y el lugar docente	pág.19
Las transformaciones que configuran al estudiante de primer año en la universidad	pág.22
La digitalización instalada	pág.24
La afiliación del estudiante	pág.28
La trayectoria del estudiante universitario en el marco de nuestras prácticas tecnológicas	pág.31
Desarrollo metodológico	pág.33
Modalidad de seguimiento y evaluación	pág.70
Conclusiones	pág.74

Agradecimientos.

- ❖ A mi esposa, María de los Ángeles Arturi, por proponerme y entusiasmarme a transitar por esta aventura con su incondicional apoyo.
- ❖ A mi hijo, Eliseo Manuel Vigier, que, desde su lugar de niño, me acompañó durante todo el transcurso de la especialización, en mis horas de lecturas y escrituras.
- ❖ A la profesora en Ciencias de la Educación María Silvana Vitale, que estuvo presente desde la primera inscripción en la carrera, y me brindó su apoyo con invalorable aportes académicos.
- ❖ A mi directora y asesora pedagógica, Mg. Mónica Ros y Prof. Silvana Justianovich, quienes me enseñaron y marcaron el camino para llegar a concretar mi proyecto final integrador, mediante sus conocimientos académicos, pedagógicos, sumados el acompañamiento desde el plano humano y la gran cordialidad para conmigo.

Reitero mi gran agradecimiento para todos. ¡Gracias!

Leonel Pablo Vigier

Resumen descriptivo

El presente trabajo final consiste en el diseño de una propuesta pedagógica innovadora. Esta propuesta tendrá como eje la reformulación de una serie de trabajos prácticos de la asignatura Tecnología de Comunicación Visual 1 (cátedra A) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de la Plata.

Es el propósito de este trabajo final integrador, hacer hincapié en las prácticas de la enseñanza, a partir de la revisión de las mismas y de atender - especialmente- al contexto actual en el que viven los estudiantes y cómo se relacionan éstos, con los conocimientos, objetos de enseñanza de la asignatura. De esta manera, poder hacer lugar al reconocimiento sobre los modos de aprendizaje del estudiantado en dicho contexto.

Para el desarrollo del presente Trabajo Final Integrador, se propone una modalidad de *innovación educativa*, con la expectativa de que estas revisiones y modificaciones promuevan mejores condiciones para despertar el interés del estudiante y estimulen el vínculo con el conocimiento y la tarea de taller en clase. Se agrega a dicho propósito, el estimular la interacción entre los estudiantes y ellos con los docentes a cargo, apostando a revalorizar la producción colectiva de saberes, así como las formas dinámicas y participativas *de estar* en el aula universitaria. La innovación pone en el centro -y ha sido posible, asimismo- el proceso de discusión y análisis de la enseñanza de manera colectiva con todo el equipo docente en relación a la revisión de los trabajos prácticos y de los criterios puestos en juego en su diseño e implementación.

La cátedra ha elaborado variaciones de manera paulatina a lo largo de los años en los modos de enseñar sus contenidos, en función de los cambios y transformaciones institucionales, curriculares, disciplinares que han impactado en la enseñanza universitaria, así como también, de aquellas que han generado transformaciones en los modos de ser estudiantes y docentes contemporáneos.

Por lo dicho anteriormente retomamos aspectos propios de la función del taller en el aula, en el que siempre hubo una particular relación entre el docente y el estudiante, modalidad que -en momentos actuales- el trabajo en equipo con compañeros y profesores, se ha ido desdibujando y ha quedado debilitado. Estos aspectos tienen que ver con lo sensorial en el marco del “*hacer tecnología del diseño*” en clase, principios básicos en una disciplina de carácter proyectual como es el Diseño.

Modalidad de TFI elegido

A partir del recorrido formativo en la Especialización y de las inquietudes que como profesor tengo en relación a la enseñanza del diseño en comunicación visual, el presente proyecto se desarrollará bajo la modalidad de innovación educativa.

Descripción del problema que da origen al proyecto y justificación de su relevancia en relación con el mismo.

La cátedra *Tecnología en Comunicación Visual 1 A* funciona en el marco del Departamento de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata y corresponde al primer año de la carrera Diseño en Comunicación Visual. El equipo docente se encuentra conformado por una profesora titular ordinaria, una profesora adjunta, un jefe de trabajos prácticos y el cuerpo de ayudantes diplomados, (once docentes en total).

La carrera de Diseño en Comunicación Visual tiene como objetivo formar diseñadores capaces de:

“realizar estudios, factibilidad, programación y desarrollo, supervisión, inspección o control y producciones en cualquiera de sus modalidades, de los elementos que posibiliten comunicar visualmente información de hechos, ideas y valores útiles al hombre, mediante un procesamiento en términos de forma expresiva, con condicionantes funcionales y tecnológicos de producción”¹

¹ Departamento de Diseño en Comunicación Visual, Facultad de Artes. Disponible en: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/dcv/carrera/incumbencias-profesionales/>

En este sentido, y por las características propias de una asignatura de primer año, la materia Tecnología en Comunicación Visual 1 A se propone invitar a los estudiantes a una introducción a la tecnología de la comunicación visual, ya que quienes ingresan cuentan con una mínima competencia en el manejo de las diversas tecnologías y por lo tanto en la conceptualización y terminologías pertinentes.

En lo referente a los contenidos, se parte del concepto técnico de texto para llegar al desarrollo de la tipografía y una vez asegurado su dominio, se encara el abordaje de los distintos tipos de imágenes.

El desarrollo de la asignatura culmina con el diseño y concreción de un proyecto particular. Metodológicamente, se trata de poner en contexto al alumno con los materiales y técnicas para permitir la construcción y apropiación de un conocimiento profundo y acabado siempre en la oferta de una actualización teórica permanente.

Más allá del acuerdo en que el alto grado de desarrollo tecnológico evita y soluciona problemas que tiempo atrás debía resolver el diseñador artesanalmente, el acabado conocimiento de aquellos materiales y técnicas le permitirá una ajustada o más acertada elección con economía de recursos, permitiéndole, además, un mayor control sobre su trabajo como diseñador.

Las distintas maneras de transmitir los conocimientos y saberes a los estudiantes han ido cambiando a lo largo del tiempo de igual manera que las instituciones y los proyectos político-pedagógicos de formación profesional. En este sentido, los métodos de enseñanza del taller de Tecnología en Comunicación Visual 1 A han ido modificándose y a su vez, se han visto interpelados, en el contexto institucional de la Facultad de Artes. Particularmente, la cátedra ha tenido cambios en relación a los contenidos de enseñanza a lo largo de los años y ha acompañado dichos cambios de manera paulatina incorporando "*nuevas maneras*" de trabajo en cuanto a métodos de enseñanza.

En lo que respecta a la organización de las clases de trabajos prácticos², estos se desarrollan en comisiones con una carga horaria de dos horas semanales. La cantidad de trabajos prácticos anual suman diez en total, siendo el resultado final un trabajo integrador en el cual participan de manera conjunta y activa estudiantes y docentes, haciendo lugar a una “Expo Tecno 1” como cierre de cada ciclo lectivo. En este cierre, los estudiantes exponen un trabajo grupal en el cual intervienen maneras diferentes de concretar los objetivos. Llevan a cabo la tarea mediante proyecciones, muestreo de materiales, afiche, folletos y producción gráfica en general.

En lo que hace al desarrollo de la asignatura, tanto las clases teóricas como prácticas se encuentran articuladas en relación a los contenidos y tiempo de enseñanza en que se van desarrollando.

Los ayudantes disipan dudas e inquietudes devenidas de las clases teóricas las que se profundizan en la realización de los trabajos prácticos. Esta articulación se encuentra planificada deliberadamente por todo el equipo de cátedra, en tanto parte de la tarea docente.

Los trabajos prácticos constan de varias etapas, las cuales hacen un todo, una vez culminadas y evaluadas por el profesor. Estas etapas están conformadas por investigaciones, relevamientos y armado de láminas con textos e imágenes referidas al tema, de manera, que una vez aprobado, este resultado queda en poder del alumno como material de consulta. La progresiva producción de los trabajos es intervenida, guiada y visada semanalmente por el cuerpo docente, acompañando progresivamente el desarrollo de los mismos.

Las pautas identitarias y de diagramación se encuentran establecidas y pre-determinadas por la cátedra, debiendo ser cumplimentadas por los estudiantes por medio de signos sistémicos inherentes a la materia, esto es, trabajar con formatos, diagramaciones, elementos sígnicos, paletas

² Como docente de la cátedra me desempeñé como Jefe de Trabajos Prácticos desde el año 1989 hasta la actualidad.

cromáticas, propios de los distintivos que integran la imagen e identidad de la cátedra.

Los enunciados de los diferentes trabajos prácticos, son los que manifiestan los objetivos, contenidos de consignas y materiales necesarios para la concreción del ejercicio, lo anteriormente referido se encuentra en formato digital. En este mismo formato el estudiante encuentra el material gráfico que complementa la realización dichos trabajos prácticos tales como son los textos, las imágenes y otros elementos de relevancia. Los elementos mencionados anteriormente se encuentran en el sitio web de la cátedra, lugar facilitador para que el sujeto que aprende tenga de manera inmediata y sin dificultades el material específico.

Los contenidos de los trabajos prácticos se focalizan en trabajar:

- Identidad de la cátedra.
- Título.
- Objetivos.
- Materiales para trabajar en clase.
- Desarrollo del práctico.
- Presentación.
- Cantidad de láminas.
- Tiempo de realización.
- Modalidad.
- Presentación (individual o grupal)

En relación a la modalidad de trabajo en estas clases, la misma se organiza en una instancia de pre-entrega, entrega y recuperatorio con fechas establecidas según cronograma el cual está sujeto a los imprevistos y condicionamientos institucionales y sociales que se viven en la actualidad.

Los ejercicios se organizan con modalidad taller, centrándose en un tipo de producción colectiva del conocimiento de manera dinámica horizontal y participativa. Siguiendo a Mazzeo y Romano (2007), la clase de taller se despliega en contextos de reflexión sobre la propia acción de proyectar que, si bien se trata de una actividad común para todos los estudiantes, cada uno

trabaja sobre su propio proyecto en un aula donde lo que atraviesa como eje esa situación didáctica es el ejercicio mismo de proyección de las etapas del proyecto.

La modalidad de enseñanza del taller de Tecnología en Comunicación Visual se encuentra atravesada por la propia práctica “del hacer tecnológico”, esto es, poner en funcionamiento todas las actividades y habilidades manuales relacionadas con los saberes de estas prácticas. Se trabaja con elementos de relevamiento e investigación, relevamiento de impresos, soportes celulósicos en todas sus variantes, imágenes y todo aquel material que forme parte del universo tecnológico en el campo de la comunicación visual y den sentido a las prácticas de los estudiantes en el aula.

Es fundamental la tarea manual del taller de tecnología para plasmar los objetivos de la ejercitación. Lo anterior, es concretado a través de habilidades individuales o grupales engrandeciendo el intercambio entre los estudiantes y acentuando la participación, el respeto y el compromiso de cada uno de ellos. Diagramar sobre el soporte, cortar, pegar, dibujar, valiéndose de material dado de forma digital por la cátedra, es parte de este proceso de aprender en *el hacer*.

A lo anteriormente descripto, resulta necesario explicitar que, como modalidad de enseñanza y trabajo áulico, se promueve la participación grupal en las correcciones mediante el muestreo de los trabajos en proceso, siendo el moderador de plenarios el ayudante a cargo, estableciendo vínculos e intercambios fluidos con sus estudiantes. En coincidencia con las palabras de Donald Schön, sostenemos:

“Los talleres de Diseño se basan en la premisa de un tipo muy particular de aprender haciendo. Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Se acepta ese desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias al que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de

atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre sus propias atención auditiva y observación” (1992: 113).

Los trabajos prácticos consisten en llevar a cabo tareas y ejercicios de observación y relevamiento, plasmados en carpetas formadas por láminas o catálogos, ambos sistematizados y pautados formalmente por la cátedra. Estos prácticos tienen un seguimiento de corrección semanal por parte del cuerpo docente.

En los últimos años, en el espacio de nuestra cátedra, hemos identificado dos modos de vinculación de los estudiantes en relación al uso de las nuevas herramientas, contrarias a las analógicas. Por un lado, *-por el momento, diremos-* un “incorrecto uso” de los dispositivos digitales para menesteres propios de la asignatura y, por el otro, las dificultades que surgen por parte de los estudiantes para producir y llevar adelante la elaboración de sus entregas, correcciones, revisiones durante el proceso proyectual efectuado en clase, aun disponiendo de instancias y espacios de enseñanza facilitadores para ello. Asimismo, se advierte cierta des-implicancia en el proceso, que involucra al vínculo entre ayudantes y estudiantes, tanto en el campo de la práctica como en el de la teoría de la Tecnología. En el caso de las correcciones y devoluciones, específicamente, fuimos identificando que el modo de efectuar el trabajo práctico se hacía algo monótona y poco motivadora para el ayudante, el cual tenía que corregir innumerable cantidad de láminas, sin ninguna marca distintiva por parte del alumno, por lo que generaba desconocimiento en el desarrollo de la práctica y a la hora de las evaluaciones.

Por otro parte, el cuerpo docente fue perdiendo paulatinamente ese contacto directo con el estudiante el cual le servía para involucrarse directamente con el trabajo y en consecuencia lograr diferentes niveles conceptuales en el desarrollo y en la evaluación final del ejercicio. Asimismo, el uso indiscriminado de la tecnología digital o que interviene en los procesos de diseño supera la frontera del trabajo tangible, necesaria para la construcción del conocimiento de manera práctica y manual, como ha sido

tradicionalmente, una marca distintiva en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Ello nos obliga a interrogarnos por los cambios en los modos de producción y construcción del conocimiento, así como por los modos de adaptabilidad a las condiciones que estructuran el encuentro en clase, el tiempo de trabajo para la producción, para el error, para la prueba, el ensayo y la revisión. No se trata de subsumir una dimensión a otra, sino de analizar la complejidad en que se despliega el vínculo pedagógico en las aulas universitarias contemporáneas, y poder construir nuevas lecturas y formas de intervenir en ellas.

En este sentido, reconociendo las singularidades del contexto de actuación y el enmarcamiento en que se despliegan las diferentes instancias de enseñanza y formación, interesa en este trabajo poder avanzar en la revisión de una serie de trabajos prácticos desarrollados en el marco de la asignatura, con el propósito de poder articular los modos en que nuestros estudiantes se vinculan con los saberes y las propuestas de enseñanza que se diseñan y anticipan para promover procesos de aprendizaje significativos. Ello supone, por un lado, atender las formas en que los estudiantes llegan y se vinculan con la universidad, con la facultad y con la propuesta académica de la carrera que se materializa en las cursadas de los primeros años. Asimismo, supone la completa atención por parte de la cátedra y del equipo docente, de promover otras condiciones de enseñanza tendientes a la apropiación de los saberes por parte del estudiantado.

Este es nuestro escenario, en el que tendremos el compromiso de generar otras condiciones de enseñanza, que beneficien y habiliten al estudiante en un plano productivo a la hora de teorizar y trabajar en la práctica en el taller teniendo un directo vínculo en el aprendizaje con sus profesores.

Objetivos del TFI

Esta propuesta de innovación educativa se propone:

- re-diseñar una serie de trabajos prácticos que haga foco en la enseñanza de los contenidos desarrollados por la cátedra.

- promover -a través del propio diseño de los trabajos prácticos- instancias de reflexión y debate en el aula entre docentes ayudantes y estudiantes que den sentido a las etapas del proceso proyectual desarrollados en las entregas.
- favorecer procesos de apropiación de los saberes por parte de los estudiantes, que los involucren con las nuevas formas de comunicación y apropiación de materiales existentes.
- recuperar el trabajo en el aula con los materiales propuestos.
- colaborar en los vínculos de los estudiantes con sus docentes y sus compañeros de clase.

Marco conceptual

En este apartado, se busca dar cuenta de las categorías y perspectivas teóricas desde las cuales se sitúa y argumenta la importancia de diseñar y sostener una propuesta de innovación a partir del reconocimiento de una serie de condiciones relativas a los sujetos de la práctica (docentes y estudiantes), a las dimensiones institucionales y curriculares que configuran dicha práctica y a la temporalidad específica en que se inscribe: el primer año de la universidad. Por todo ello, resultó inherente a la reconstrucción del marco teórico conceptual la necesidad de ir generando diálogos con las características específicas de la cátedra y preocupaciones que intento viabilizar aquí, para hacer lugar a una propuesta de innovación educativa, situada y en contexto. Esto marca, en reiteradas oportunidades, la complejidad de escindir el marco conceptual del desarrollo y la construcción metodológica de la propuesta de enseñanza, dimensión constitutiva, también, de las disciplinas proyectuales.

Sobre un proceso de innovación educativa en una propuesta de enseñanza universitaria

Toda propuesta de innovación educativa se asume como un proceso complejo, que apunta al reconocimiento de diferentes variables

institucionales, curriculares, didácticas, vinculares que hacen a los procesos de cambio. En palabras de Barraza Macías,

“involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral” (2013, p. 15).

En lo que remite a la especificidad de esta propuesta de innovación, y tomando los aportes de Edelstein, se asume a la enseñanza como una práctica social, compleja, enmarcada en condicionamientos históricos y, como tal, se va construyendo en función de necesidades sociales, culturales, históricas y contextuales. Es por ello, como sostiene la autora, *“que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte”* (2002: 468).

La propuesta de enseñanza se transforma en una proposición singular a partir de las demandas de los estudiantes, de las necesidades que ellos presenten, de las habilidades que ellos demuestren poseer. La enseñanza de una disciplina que se conjuga desde la técnica y la creatividad, lo abstracto plasmado a través de diferentes técnicas, ponen en tensión en la propuesta de la cátedra, los problemas epistemológicos, psicológicos, culturales y sociales que plantea la autora.

Específicamente, y sobre la relación teoría-práctica de toda práctica de enseñanza, emerge otra dimensión que apunta a visibilizar la complejidad de sus relaciones, así como el carácter epistemológico de los saberes puestos en juego en toda propuesta de formación. En palabras de Schön,

“en la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y pocos claros se resisten a una solución técnica” (1992: 17)

El reconocimiento de la complejidad de la práctica de enseñanza, así como las problemáticas o tensiones específicas que se ubican en la enseñanza universitaria, permiten situar la justificación de diseñar otros modos de poner a disposición y vincular a saberes y estudiantes, aun en el reconocimiento de que estas intervenciones apuntan a favorecer y/o promover otros vínculos posibles, deseables, y no estancos o universales. Estas condiciones, en la enseñanza de disciplinas proyectuales cobra unas características específicas que apuntan a poder identificarse aquí y atender, como parte de la singularidad del contexto de intervención. En este sentido, compartimos con Ros al sostener que,

“pareciera que casi independientemente de las propuestas o planificaciones que podamos elaborar a priori de la acción, o de los conceptos y categorías teóricas que se estudian sobre ella, la "práctica" se nos presenta con una complejidad tal que parecen jugarse allí muchas más cosas que las que habíamos supuesto, por lo que a su vez sentimos que no es tan fácil de "controlar" o de "manejar" con certeza, como quizá hubiéramos preferido” (2013: 1)

Estos aportes nos permiten situar la importancia de trabajar con la resolución de los trabajos prácticos, en tanto “organizadores” de la práctica de enseñanza en la formación universitaria. Asimismo, y en sintonía con los aportes de Edelstein, es en ellos donde se sintetiza el conjunto de decisiones y posiciones que como docentes sostenemos para favorecer procesos de construcción de conocimientos en los estudiantes. Es en ese vínculo, entre estudiantes y saberes, donde podemos reflexionar sobre las dificultades que encierra para nuestros estudiantes *hacer suyos* los contenidos que como docentes pretendemos que aprendan. Por esta razón, es central en este proyecto atender no sólo a la revisión de los trabajos prácticos existentes y, con ello, a re-diseñarlos, entendiendo que no se trata de una revisión “técnica” o “instrumental” de los mismos (Davini, 2008; Edelstein, 1996), sino que pretende ir de la mano de procesos reflexivos comprometidos con las formas de enseñanza del diseño y con los desafíos contemporáneos. Por ello, se asume que la pregunta no sería, entonces, si los profesores reflexionan sobre

sus prácticas, sino *que es aquello que guía nuestra reflexión*, es decir, el contenido de la misma y las diferentes maneras por las cuales realizaremos esa reflexión. En cuanto al objeto de reflexión, Edelstein (2000) propone tres cuestiones para llevar a cabo esta reflexión, a saber:

- la clarificación de aquello que es objeto de reflexión;
- los instrumentos que se utilizan como soportes en los procesos de reflexión sobre las prácticas;
- los recaudos al definir los ámbitos y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión.

Con la primera cuestión ella plantea la necesidad de reflexionar acerca de los contenidos a enseñar, y no sólo el enseñar, sino como pueden ser aprendidos por esos estudiantes determinados. Aquí se dialoga pedagógicamente, desde lo individual y colectivo: docentes/estudiantes; la cátedra/la clase.

“Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten revelar el sentido y orientación de esta práctica” (2000: 2)

En cuanto a la segunda cuestión, ella se refiere a la formación y al posicionamiento teórico con respecto a la enseñanza de esa disciplina que asumen los docentes, pues estos marcos teóricos son los que guiarán la reflexión que él realice sobre sus prácticas.

Y con la última cuestión se refiere a la vigilancia epistemológica y ética

“...a una actitud de vigilancia epistemológica y ética ante el impacto que provoca en los sujetos el hacer público lo privado, el poner en común procesos de subjetivación y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder, vinculada al control, aparece con signo distintivo” (2000; 3).

Teniendo en cuenta que esta reflexión de la práctica se realiza sobre una práctica que involucra a un otro, y ese otro es el estudiante, en tanto individuo, pero también en tanto colectivo, configurado de manera hegemónica en la clase universitaria, resulta un imperativo de la tarea docente que la reflexión sobre la práctica sea la que motorice procesos de transformación y de legitimación mediante consensos -siempre parciales, siempre coyunturales- con el resto del equipo docente, en tanto instancias de acuerdos sobre lo que *vale la pena enseñar* y sobre *los modos* en que vale la pena hacerlo.

➤ ***La modalidad de taller de tecnología como “nuevo espacio de lo impropio”***

Sabemos que los ingresantes presentan instancias de dudas y/o desconciertos provocados por lo nuevo, aquello que desconocen y tendrán que incorporar de alguna manera a los conocimientos que traen consigo desde años anteriores. Los nuevos modos de la cultura universitaria, las vinculaciones con sus semejantes por momentos tienen que romper con adscripciones de mandatos familiares. Esta apertura hacia lo impropio, les da la posibilidad de tener nuevas vinculaciones universitarias, y con ello nuevas cuestiones que hacen a las relaciones sociales en el marco de la vida universitaria.

Para el estudiante de diseño de primer año, encontrarse con talleres específicos en los que se realizan tareas determinadas, las cuales son corregidas, visadas y evaluadas por los ayudantes, es una tarea a la cual se tiene que relacionar dejando de lado sus viejas modalidades de trabajo. Retomando la expresión dada por Pierella, sostenemos que el encuentro con lo “impropio” también se pone de manifiesto en relación con los profesores de la universidad. Hacemos explícita la imagen que tiene un estudiante ingresante respecto de su profesor como autoridad máxima del conocimiento y organización de cátedra. En sus palabras, *“una apertura hacia lo impropio que brinda la posibilidad de vincularse con otros, que potencia la renuncia o mutación de viejas identificaciones y que posibilita el encuentro con nuevos referentes autorizados”* (2014; 73)

En el taller, es dónde el estudiante tiene libertades para moverse y vincularse con los profesores y compañeros desde actitudes naturales y espontáneas. Eso no invalida el rol del docente como tal. El docente es siempre el referente del estudiante haciendo visibles actitudes más semejantes a lo impropio que en otros casos. Referimos esto por su disposición en el aula, el acercamiento con los estudiantes y diálogos de tipo coloquial con los grupos de trabajos sobre temas específicos que hacen a la construcción de saberes en el marco de la práctica.

La vida universitaria sitúa al estudiante en un camino de autonomía que él mismo deberá saber regular. Lo que antes se le daba de antemano y en cierta medida dispuesto por reglas del círculo escolar o familiar es ahora una situación nueva que el propio estudiante tiene que saber comprender e incorporar a sus hábitos sociales y universitarios.

Esa autorregulación o autonomía que debe ejercer el sujeto que aprende por sí solo, ´por momentos se le hace desconocida y distante en relación a los modos y mecanismos que ya tiene incorporado. El estudiante necesitará de un proceso de adaptación en el cual la toma de decisiones y la administración del tiempo implique un posicionamiento más activo del individuo con la institución.

Es fundamental para nosotros brindarles la contención necesaria para potenciar su desempeño en el marco de la práctica. Evidenciamos en nuestros estudiantes diferentes maneras de conducirse en la institución, en la relación que establecen con sus pares y con los docentes.

Los estudiantes provenientes de otros puntos de la provincia o del país tienen que apropiarse de reglas específicas de su nuevo lugar de residencia. Ser autónomos, desarrollarse en nuevos espacios para los estándares convencionales de sus cotidianidades, tales como las compras para su subsistencia, y las compras de los materiales para la facultad les determina un tiempo extra el cual juega de manera distinta en el proceso de afianzamiento que el sujeto necesita para lograr cierta tranquilidad, la cual se verá reflejada en los resultados de la práctica.

En el marco de los trabajos prácticos, es necesario que los jóvenes universitarios tengan una tarea participativa entre ellos. Es por esto que proponemos trabajos en grupos, los cuales están conformados por un número determinado de estudiantes que tendrán la necesidad de realizar la tarea mancomunadamente. Este trabajo es guiado y corregido por el profesor quien, además se pone a disposición de los estudiantes en caso de que surgieran cuestiones a nivel personal.

➤ ***El trabajo en grupo dentro de las clases prácticas y el lugar docente***

El trabajo en equipo en la práctica como dijimos con anterioridad, los vincula y los alienta a seguir adelante por fines en común, tales como el avance de la tarea en términos académicos o la aprobación de la misma.

El trabajar en el campo de la práctica en comisiones y dentro de estas en subcomisiones otorga confianza entre los estudiantes en pos de un objetivo en común. Es por esto que acordamos con Pierella, cuando sostiene *“en los vínculos de amistad contruidos en la universidad es posible observar la incidencia de los lazos entre pares en el proceso de afiliación a la institución”* (2014; 85)

En lo que refiere a la selección y organización de los contenidos, objetos de enseñanza de la práctica de nuestra asignatura, entendemos que también se ponen en juego dimensiones que deben favorecer a la modalidad y metodología de trabajo. Ello no solo responde a la definición y extensión de los contenidos, sino también a las relaciones que establecemos (y esperamos que se establezcan) entre los estudiantes con el saber, así como a las que imaginamos entre docentes y estudiantes en relación a esos objetos de enseñanza que disponemos para su transmisión. En tanto nos encontramos en el primer año de una carrera universitaria, entendemos que esto cumple un rol fundamental. Al decir de Jackson, compartimos:

“El reconocimiento de un supuesto saber en el otro y la constatación de una carencia o “presunción de ignorancia” constituyen una condición primordial de toda relación pedagógica” (Jackson, cit., en Antelo, 2011 a)

Las relaciones y estructuraciones de los trabajos que integran la práctica, acompañadas por las funciones concretas del jefe de trabajos prácticos mancomunadamente con los ayudantes, intentan dar cuenta de la construcción de los saberes. Asimismo, la evolución tecnológica que toca directamente a lo que se define y redefine como objeto de enseñanza, obliga a una continua actualización sobre conceptos referidos al tema, que incide, directamente, en las relaciones docentes-estudiantes y roles docentes en relación al saber. Al respecto, sostiene Cornu,

“el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según la manera en que se haga. [...] Transmitir conocimientos es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo” (2004: 28-29)

En el caso de los profesores universitarios la posesión de conocimiento especializado es la fuente de autoridad primordial. Pero el proceso de reconocimiento no se agota en la posesión de un saber, este involucra formas de transmisión, modalidades de relación con el objeto y con el sujeto

En el área de los trabajos prácticos tenemos la intención primordial de despertar el interés y el apasionamiento por el quehacer de la tecnología, dado que es, como ya dijimos una disciplina proyectual, disciplina que basa su “hacer” en acciones. De todas maneras, proponemos trabajos que los vinculen con la calle y la vida cotidiana de manera de estimularlos desde otra perspectiva. Agregamos a lo anterior la intervención de alguna figura del oficio o la profesión la cual sea referente directo de la tecnología, por ser autores de libros o profesionales del medio.

En el marco de los trabajos prácticos de nuestra cátedra, pretendemos que el estudiante de primer año empiece a tener contacto con saberes propios de la disciplina y por requerimientos de estos contenidos, comience a involucrarse con sus compañeros, con nuevos circuitos de su vida cotidiana en busca de algún material determinado, y por ende mediante estos procesos se relacionen con compañeros, profesores y otro tipo de individuos con los

cuales sean capaces de construir un universo que referencie su nueva vida universitaria la cual irrumpe referencias identitarias anteriores.

Consideramos que los contenidos programáticos de nuestra asignatura establecidos en los trabajos prácticos, deben brindar la posibilidad para que el estudiante de primer año construya las bases de este nuevo universo intelectual el cual posibilita una reconfiguración identitaria del mismo y las diferentes experiencias que tuvieron con sus profesores. No podemos dejar de hacer referencia al siguiente párrafo de Dubet (2006) el cual resulta pertinente a los fines de lo enunciado:

“Si bien algunos estudiantes sostienen que el pasaje por la universidad fue una especie de “trámite”, un paso para obtener una credencial profesional, también (...) es posible registrar encuentro con nuevas figuras reconocidas -amistades, profesores, marcos de pensamiento- que interrumpieron referencias identitarias anteriores y que posibilitaron nuevas formas de entender la sociedad, de relacionarse con los demás, de contar la historia de sus vidas. Podemos afirmar, entonces, que en algunos casos se observa la prolongación de una identidad previa, lo cual pone en evidencia cierto déficit de la institución en la fabricación de nuevas subjetividades” (En: Pierella; 2014, 89)

Sin ánimo de generalizar lo anteriormente expuesto, resulta evidente que algunos ingresantes reconfiguran sus identidades como estudiantes universitarios. Se evidencian estudiantes que con el paso del tiempo cambian su manera de proceder en su rol de estudiante y de sujeto vinculado a las actividades que lo relacionan con el quehacer universitario. Dejan ciertos hábitos escolares y de conductas propias a sus anteriores formas de vida para ser sujetos, independientes y con cierto grado de autonomía. Entre estas reconfiguraciones, advertimos procesos en la apropiación de lenguajes específicos que tienen que ver con las actividades proyectuales, entre otras.

Podemos concluir este apartado sosteniendo que las interacciones que despliegan los estudiantes en las aulas en el marco de los trabajos prácticos, les confieren ciertas fortalezas en aspectos que exceden la tarea específica

de la tecnología. Esa fortaleza se ve reflejada en el intercambio y apertura de pensamiento, a la valorización del compañerismo en términos académicos y sociales y las diferentes vinculaciones que les brindan espacios de pensamiento de mayor alcance. Las figuras de los profesores, al respecto, también operan como de vital importancia en cuanto la mirada del estudiante, tanto en aspectos que hacen a las temáticas específicas de la materia, como a los vínculos que pueden establecer según empatías, acercamientos, afinidades, así como en lo que remite a la construcción de figuras “autorizadas” y en dónde el propio estudiante ve a futuro la construcción de autoridades profesionales.

Es por esto que pretendemos que en la realización de los trabajos prácticos se involucren cuestiones que traspasan las fronteras de la práctica para incorporar factores que tienen que ver con las relaciones humanas del conjunto de profesores y estudiantes.

Las transformaciones que configuran al estudiante de primer año en la universidad

Los modos de apropiación en cuanto a conocimientos han ido cambiando con el paso de los años, de la misma manera que han variado los modos de resolución de los trabajos prácticos y la circulación de información y conocimiento que los estudiantes que ingresan a nuestro primer año de tecnología en comunicación visual 1 “A” utilizan. Es indudable que la injerencia e impacto de las TICS en los modos de acceder, buscar y conocer de los estudiantes son un punto de partida para reflexionar y re considerar a la hora de proponer prácticas en relación con la tecnología.

Podría afirmarse que, de manera hegemónica, el acceso al conocimiento universitario está dado por modalidades propias de la cultura impresa. En este sentido, reconocemos que el ingresante no cuenta con estos modos ni dinámica de leer artículos de divulgación, textos científicos, textos de difusión o aquellas lecturas que estén inscriptas -necesariamente, o al menos no exclusivamente- en el universo de los textos impresos. Los jóvenes que ingresan a nuestra universidad dan cuenta de otras formas de leer, indagar,

explorar, apropiarse de saberes, prácticas, competencias, modalidades que - visiblemente- se oponen a la lectura de libros o volúmenes similares.

Con el paso del tiempo y por diferentes interpretaciones desde los lugares que ocupamos como docentes, nos atrevemos a ensayar la idea de que para el estudiante resultaría “más accesible”, en cuanto a aprendizajes se refiere, el uso de los dispositivos digitales. No ponemos en consideración, si este uso es positivo o negativo en sus procesos de apropiación y significación, dado que podría resultar una falacia o, inclusive, una afirmación falaz, pero si nos interesa reconocer la sobrevaloración de estos dispositivos, inclusive desde las propias perspectivas y posiciones asumidas tanto por docentes como estudiantes.

Si entendemos a las TICS como las Tecnologías de la Información y Comunicación como todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, plasmas, reproductores portátiles de audio y video o consolas de juego, vale hacernos la pregunta por la necesidad de incorporación (o no), así como por las formas en que estos dispositivos entran en juego en el marco de los procesos de formación universitaria. En términos generales, los estudiantes tienen dominio de estas herramientas casi en su totalidad, en tanto se trata de dispositivos que usan de antemano para cuestiones que tienen que ver con la comunicación en todas sus variantes, tales como redes sociales, dispositivos para la comunicación, tablets, y otros artefactos que se enlazan con pasatiempos vinculados con lo lúdico.

Dado el análisis que describimos en el párrafo anterior y tomando la definición de Gueventter, prestaremos especial atención a la incorporación de estos medios digitales en los instructivos para la resolución de los trabajos prácticos que los estudiantes deben seguir. El uso racional y discrecional de los mismos para fines específicos ligados a la práctica, hacen de la misma una dimensión más amena con recursos que les resultan, en principio, familiares. Como ejemplo podemos citar la utilización de las cámaras fotográficas de sus celulares para hacer relevamientos tipográficos en el contexto urbano, dando

cuenta del uso de estos elementos a favor de lograr los objetivos establecidos.

➤ ***La digitalización instalada***

En lo que remite al desarrollo del quehacer tecnológico de nuestros estudiantes en la asignatura, se nos presenta un nudo de tensión en cuanto al anclaje de saberes respecto de las consideraciones que están vinculadas con el plano digital y el papel impreso o materialidad de la tecnología. Como equipo docente, nos interpela la pregunta acerca de *cómo hacer para que nuestros estudiantes se introduzcan al trabajo áulico de taller y la materialidad inherente del mismo*, desde el reconocimiento de trayectorias previas tan distantes de esta modalidad de aprendizaje y de abordaje del trabajo colectivo.

Es intención primordial de la cátedra que los estudiantes tengan conocimiento y manipulación de la tecnología por medio de procesos inscriptos en el taller. La comunicación de los docentes y estudiantes, en comunión con los elementos que hacen a la tecnología, forma parte inherente del espacio de enseñanza de taller que con el paso del tiempo se ha ido modificando y perdiendo.

Adherimos a los conceptos de Piscitelli cuando sostiene:

“El impacto de las TICs en el psiquismo humano y la vida social-comunitaria, en especial las transformaciones debidas al pasaje del papel a la pantalla, autorizarían a hablar de un proceso de mediamorfosis” (Piscitelli; 2005)

Como cátedra, nos resulta insoslayable indagar sobre los saberes que los estudiantes traen consigo en la dimensión de nuestras prácticas de tecnología. Conocer el tipo de saberes y modos de vinculación, nos ayuda a pensar y esbozar posibles diálogos entre la propuesta de enseñanza y el grupo estudiantil. Compartimos la posición de Casco, al sostener:

“La manifestación de tales cambios en las producciones y en las prácticas comunicativas de los jóvenes advierten sobre la presencia de

nuevos saberes que, o son directamente ignorados por la institución universitaria, o son apresuradamente atribuidos a procesos de pensamiento anómalos” (2006: 6)

Asimismo, resulta fundamental conocerlo porque nos permite no perder de vista que es responsabilidad institucional otorgar todas las herramientas que van a trabajarse en la cátedra, aun sabiendo que un número importante de estudiantes ya las conocen, aunque sea desde “otro lugar”. Lo reconocemos, y propiciamos reforzar sus capacidades para la interpretación en relación de los trabajos prácticos, los que constan de la conjunción de los textos e imágenes para lograr los objetivos particulares. En este sentido, no proponemos la incorporación de conceptos como una mera instancia morfológica de tipo textual dentro del conjunto. Es primordial que los textos tengan un sentido propio y en acompañamiento de las imágenes que refieren, logrando una lógica vinculación entre las mismas, eje de trabajo con los estudiantes.

“La noción de alfabetización radica en destacar que es efectivamente un proceso, que no está terminado cuando los estudiantes ingresan en la universidad, sino que allí se inicia otra etapa: la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de esos textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que las disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discusiones. Etapa de la que, sin dudas, hay que responsabilizarse”. (En: Ortega, 2011)

La metáfora «oficio de estudiante» resalta el carácter no natural, ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante. El aprendizaje de ese *metier* se realiza en el terreno de las prácticas institucionales, áulicas, de enseñanza, y es progresivo en el tiempo, en tanto da cuenta de un hacer que se logra en la propia práctica, haciendo. No son desajustes definitivos sino modificables y la institución tiene dos caminos ante ello: dejar al ingresante librado a su propio esfuerzo o bien, intervenir con acciones específicas. La segunda opción ha dado lugar a investigaciones y propuestas de intervención que responden a enfoques diferentes del

problema, pero contienen aspectos reconciliables y/o convergentes. Esas propuestas se ubican en un espectro amplio, comprendido entre los polos de una formación propedéutica general (metodología del trabajo intelectual, metodología documental, talleres o cursos de lectura y escritura, etc.) y una formación pre-disciplinar o pre-profesional. Todas coinciden en una misma idea, aunque no necesariamente en su expresión sintética: las reglas de la afiliación intelectual se deben enseñar.

Desde este posicionamiento, es intención de la cátedra que la propuesta pedagógica cuente con herramientas necesarias para intervenir con acciones concretas que ayuden y posibiliten condiciones para la afiliación intelectual de nuestros estudiantes. Las reglas de la afiliación intelectual se dan de manera sistémica y evolutiva en la práctica de la tecnología en el marco del diseño. Dicha práctica necesariamente tiene pasos consecutivos y evolutivos para la construcción del conocimiento. Si se saltean algunos de estos pasos que construyen la práctica proyectual, se genera una vacancia en el campo del conocimiento que incidirá en forma negativa en el desarrollo de los posteriores trabajos prácticos.

En cuanto a las escrituras en la órbita de la práctica de la tecnología podemos afirmar que los textos deben ser específicos y muy explicativos. Es la cátedra, desde la teoría y por medio de sistemas digitales, quien brinda los textos específicos que el estudiante utilizará en el momento de hacer la práctica establecida. En el espacio de taller, es frecuente incluir textos que deben ser leídos y compartidos por los estudiantes generando plenarios de los que se desprenden conceptos, ideas, críticas y adhesiones. Lograr que el alumno sienta “comodidad” en la lectura del texto para poder afianzar el concepto y luego expresarlo en un plenario, es una tarea a la que la asignatura le presta la atención que requiere.

Es nuestra intención incorporar una alfabetización específica acompañada por dispositivos pedagógicos concretos. Estos dispositivos comprenden la interacción de los textos con las imágenes, de los textos con los materiales, de los textos con las técnicas, sabiendo que tanto imágenes, técnica y

materiales tienen sus propias designaciones textuales las cuales el estudiante debe desentrañar y comprender.

El aprendizaje de esta alfabetización académica es paulatino y refiere a textos con un cierto grado de tecnicismo los cuales designan materiales, procesos y formulaciones claras para la resolución de una problemática. Los estudiantes necesitan apropiarse de determinadas leyes para iniciarse en la vida de una comunidad académico-discursivo. Se trata de inmigrantes en una nueva cultura, distinta a la cultura nativa. Esta cultura está regida por nuevos procedimientos para la concreción de los trabajos prácticos. Y en lo humano en cuanto a los nuevos modos de interacción entre sus pares y profesores. Esta nueva cultura es en determinados casos algo dificultosa para abordar.

Es en el conjunto del recurso humano que integra la dimensión del quehacer de la tecnología el que tiene como objetivo entre otros que el estudiante se apropie de esta nueva cultura y ser parte de ella de manera gradual y progresiva.

En el segmento de la práctica, notamos que la extranjería discursiva arriba manifestada es más evidente. La interacción con un nuevo mundo de terminologías específicas, materiales y procedimientos en cuanto a la especificidad, es un paso que el alumno debe dar acompañado por los profesores para apoderarse de los discursos específicos y necesarios para la comprensión de los trabajos que deben realizar.

En la práctica, lugar en que deben realizar trabajos sistémicos y progresivos, una de las primeras cuestiones que abordamos es la lectura del trabajo práctico de manera organizada desde principio a fin para una detallada y accesible interpretación por parte del estudiante. El instructivo tiene una estructura en sistema, con la identidad de la cátedra, objetivos, procedimientos, materiales, duración de la tarea expresada en semanas y conclusiones.

Aunque es una tarea obvia, nos parece acertado la lectura y aclaraciones pertinentes para la buena interpretación de los mismos. Por experiencias pasadas, comprobamos que muchas veces al estudiante le costaba

interpretar la estructura del práctico dado que eran textos ajenos a la cultura que los constituían.

En concordancia con Giménez³, y recuperando la referencia a las palabras de Humberto Eco, compartimos:

“el autor italiano se refiere a los textos como dispositivos “perezosos” en tanto no dicen todo lo que tienen que decir y están plagados de espacios en blanco y de cosas no dichas, y porque básicamente necesitan del esfuerzo interpretativo del lector para poder significar, llenando esos vacíos; no viven sino a costa de la “plusvalía” de sentido que el lector introduce en él” (en Ortega, 2011)

Por otro lado, cuando hablamos de escrituras en la práctica, son las mismas que utilizamos como construcciones textuales que dan pie a la búsqueda de otras que complementen, ratifiquen o amplíen conceptos precisados.

➤ **La afiliación del estudiante**

Nos parece importante para nuestro trabajo, detenernos en el proceso de afiliación institucional de los estudiantes, entendiendo que el mismo impacta directamente en la vida de ellos y por ende en la mecánica que adquieren en el momento de ejecutar la práctica en el marco de la asignatura.

En relación al proceso de afiliación institucional, Coulon sostiene:

“El estatuto de “estudiante universitario” no viene dado por la inscripción a la universidad, sino que implica diferentes temporalidades: el tiempo de la alineación o la extrañeza (entra a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior), el tiempo de aprendizaje (que implica una movilización de energías, la definición de estrategias y una adaptación progresiva, y el tiempo de la afiliación (fase de control y de conversión que permite al estudiante interpretar – e incluso transgredir- las reglas institucionales. Distingue dos formas de afiliación: la afiliación institucional (comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida

³ En: Ortega, Facundo (comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*, Ferreyra Ediciones, Córdoba, 2011.

universitaria) y la afiliación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y de la institución en general)” (En: Pierella, 2014: 80)

Nos detendremos en ello, para ampliar y especificar algunas condiciones que hacen a los ingresantes en el caso particular de nuestra asignatura. El tiempo de la extrañeza del estudiante universitario se hace visible en su disposición como noble estudiante ingresante, en tanto no reconoce los mecanismos ni pautas de la asignatura, ni el valor que tiene en este caso, la dimensión práctica de la materia. En cuanto al tiempo de aprendizaje, tenemos la firme convicción de hacerlos pensar en términos tecnológicos específicos de la gráfica, para que gradualmente se apoderen de conceptos que los ayudaran a la comprensión de la tarea que se les asigne. En lo que a tiempos de afiliación se refiere, además de la especificidad de la materia tenemos una segunda misión y es la de informar e instruir a nuestros jóvenes estudiantes sobre los mecanismos que hacen a la estructura de cátedra y la relación de la misma con otras asignaturas y con la institución en todos sus aspectos. Por último hacemos hincapié en la afiliación intelectual en la cual contemplamos los saberes de los estudiantes, la interpretación que ellos hacen de la tecnología en el uso adecuado y pertinente de la misma para la composición de los trabajos prácticos y otras actividades propias del campo del diseño en comunicación visual. La práctica sugiere acercar al estudiante a resoluciones concretas que lo identifiquen con su futuro quehacer profesional. Los ejercicios planteados en esta dimensión proporcionan situaciones reales en cuanto a usos de la tecnología, haciendo en muchos casos que el estudiante tome decisiones sobre el saber legítimo.

En la complejidad de este proceso, resulta interesante también conocer y recuperar las razones por las cuales los estudiantes eligen la carrera. En ellas, se encuentran representaciones, referentes directos, modos de percibir “la actuación profesional” de los diseñadores en comunicación visual que mucho se relacionan con los modos de estar y comprender lo que se propone como propuesta de enseñanza de la cátedra desde las representaciones estudiantiles. Eso tensiona, y a la vez que condiciona, posibilita otras

oportunidades de “ver lo mismo”, aprehender cosas, discutir las existentes. En el espacio de la práctica, el estudiante suele manifestar primeras referencias que hacen al *metier* de la comunicación visual y en específico a la tecnología de ella. Se hace visible quienes “terminan” desencantándose en cuanto a la resolución de los trabajos prácticos, dado que esperaban, resultados que se asociaban a disciplinas “parecidas” a la de la práctica del diseño, pero no satisfacen un cien por cien lo buscado por ellos como futura profesión a desarrollar. Cuando en la práctica el estudiante reprueba en reiteradas oportunidades diferentes trabajos prácticos o parte de ellos, comprobamos mediante cuestionamientos, que los mismos no llegan a los “logros esperados” por la cátedra, por tratarse de una práctica ajena a sus expectativas como carrera universitaria.

En este sentido, en el desarrollo de la práctica de nuestra asignatura existe un salto visible entre los discursos aprendidos y los que tienen que aprender. Escribir sobre métodos específicos de la tecnología y lograr esta afiliación en cuanto a los procesos que infieren la lectura y la escritura es una tarea continua a la cual deben apropiarse, para transitar la aculturación de los discursos universitarios. Proponemos inducir al estudiante que transita por la práctica, desarrollos y análisis de pensamiento mediante elementos que tienen que ver con temas específicos de la comunicación visual y la tecnología como canal para su hacer en el campo de la gráfica.

En el marco de la vida universitaria debemos hacer ciertas discriminaciones para comprender las diferentes instancias por las que atraviesan nuestros ingresantes en la facultad y en nuestras prácticas relacionadas con la asignatura.

Retomando las ideas de Coulon (2008) en relación a las temporalidades de todo proceso de afiliación universitaria, asumimos el desafío de poder generar condiciones -en el reconocimiento de dicho proceso- de que los estudiantes deben apoderarse de nuevas modalidades de trabajo muy diferentes a las que venía ejercitando hasta el momento.

La trayectoria del estudiante universitario en el marco de nuestras prácticas tecnológicas

Es necesario reseñar aspectos generales que el ingresante de primer año debe afrontar respecto a la resolución de la práctica como ejercicio permanente. Además de los saberes teóricos, el sujeto que aprende, debe poder vincular esa teoría al entorno de la práctica, en el cual se verá enfrentado a otros aspectos que deberá aprender para sistematizar su trabajo. Expondremos en este punto algunas consideraciones que serán elementos nuevos que deberán articular para el desarrollo de esta dimensión.

- Indagar sobre la bibliografía específica.
- Conocer determinadas técnicas para el armado de láminas pedidas por la práctica.
- Tener en cuenta relevamientos de material impreso, esto es acopio y clasificación de determinados elementos.
- Manejo de tiempos en los armados de los prácticos los cuales tienen fechas estipuladas de entrega.
- Compra de materiales diversos según los requerimientos pedidos, así como tener en cuenta costos y ductilidad en los comercios que les proporcionan dichos materiales.
- Armado de originales para impresión con la inclusión de todos sus códigos.

En el contexto de la práctica, entendemos que la explicitación sobre estas consideraciones no tiene nada de natural y debe formar parte de la propuesta de la cátedra. Tal como lo expresa Coulon (2003), los estudiantes deben poder realizar dos procesos una vez que ingresan a la universidad: *por un lado, la familiarización a la estructura institucional y por el otro una familiarización con el mundo intelectual.*

Y agregamos, al respecto, en las palabras de Pierella:

“Si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995: 211), será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual.” (2014:81)

La afiliación institucional tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria, dimensión de la que hemos hablado anteriormente en lo que remite al proceso de enseñanza de nuestra asignatura.

Sin embargo, en este punto, resulta oportuno detenernos para analizar cuáles son las maneras en que los alumnos transitan la vida universitaria, esta vida que los involucra desde sus acciones cotidianas, desde un plano emocional y desde la acción, ambos ligados a su desenvolvimiento en el espacio de la universidad.

En el taller de la práctica de tecnología, comprobamos en diferentes oportunidades, que, si bien el proceso de aprendizaje que se da en el desarrollo de la práctica es paulatino y se evidencia en mayor o menor medida en la construcción del conocimiento, resulta más amena la comprensión del estudiante en el marco de lo institucional. Por lo cual, en muchas ocasiones, si bien es notorio que el alumno se vale por sus propios medios y conocimientos dentro de la institución no es de la misma manera en el campo de la práctica de la materia. Por otra parte, podríamos advertir que las incorporaciones a los marcos conceptuales dados por la materia presentan otro tipo de desafíos los que no son superados por muchos de ellos y consecuentemente a ello el estudiante abandona sus estudios.

En la práctica se trabaja en comisiones de un determinado número de estudiantes. Estos grupos se van reduciendo con el paso del tiempo. En

muchas oportunidades hay que re configurar estos conjuntos en función de conservar la dinámica del taller en cuanto a participación y trabajo en el aula. De esta manera disminuyen los límites de posibilidad de abandono de la materia por parte de los estudiantes.

Acompañamos en paralelo a la dinámica de afiliación institucional de los estudiantes involucrándolos en nuestras prácticas con la afiliación cognitiva o académica, dándole pautas reflexivas en el entorno del conocimiento en concordancia con el estatus universitario por el que están atravesando.

Entre los conocimientos que damos en la materia en la parte práctica intentamos proveer herramientas para la autonomía del estudiante. Es necesario que el estudiante de primer año, cursante de nuestra cátedra, aprenda a autorregularse en lo que hace a los conocimientos de la materialidad y los procesos tecnológicos que serán el eje de sus prácticas dentro de la asignatura. En palabras de Romainville, *“privado de guía externa fuerte, de incitaciones al trabajo personal y de control regular del mismo, el joven salido de la secundaria debe rápidamente aprender a comandar él mismo su nuevo oficio de estudiante”* (2004: 8)

Si bien los trabajos prácticos se pautan para un desarrollo que está en función a un conocimiento evolutivo en cuanto a las herramientas de la tecnología, se plantea también una serie de problemáticas que inducen al estudiante a tomar decisiones poniendo en marcha aspectos ligados a nuevas experiencias las cuales enfatizan cataduras de su autonomía. Las tomas de decisiones para abordar las diferentes temáticas le confieren al estudiante elementos que potencializan y afianzan sus saberes y tomas de decisiones, este procedimiento favorece su desenvolvimiento en muchos aspectos que hacen al desarrollo de su vida cotidiana.

Desarrollo metodológico

Los trabajos prácticos están constituidos por consignas que han ido cambiando su sentido metodológico -en parte- motivado por los cambios que han operado los estudiantes en relación a su vinculación con la universidad y en específico con nuestra disciplina tecnológica.

Cabe señalar que muchos contenidos además de haber sufrido ciertas modificaciones han sido sustituidos por otros de mayor relevancia para ese momento y por ende los resultados esperables han sido diferentes.

Estos cambios y modificaciones han surgido de las respuestas que el sujeto que aprende ha dado en la resolución de las consignas de tales trabajos. Estas deducciones, procesadas por el cuerpo docente, fueron los que dieron respuestas en plenarios organizados por la cátedra en su totalidad sobre que reformas había que hacer en cuanto a la propuesta y en cuanto a la consigna que se perseguía con el ejercicio.

Sobre estos efectos, analizados y puestos en tensión por la cátedra, la profesora titular, la adjunta y el jefe de trabajos prácticos elaboraron los cambios inherentes para formular propuestas y consignas acordes a los temas seleccionados en cada caso, dando lugar a prácticos que fueran más precisos en cuanto a vocabularios relacionados con tecnologías actuales y con cierto grado de pertenencia para la población estudiantil. Entendemos que estos cambios aproximan a los estudiantes a sus propias realidades vinculando la resolución del ejercicio con ciertos saberes que ellos traen y disponen, lo que hace que el abordar la problemática de la resolución de la propuesta no les sea del todo ajena.

En función de la construcción y definición del problema a intervenir en esta propuesta y desde los marcos conceptuales referidos anteriormente, se pretende presentar aquí los trabajos prácticos re-diseñados.

Como mencionábamos inicialmente, sosteníamos que el trabajo y la definición colectiva con todo el equipo docente en la revisión y diseño de los trabajos prácticos, basado en los lineamientos que dan cuerpo al marco conceptual y posicionamiento de esta propuesta, apunten a la consolidación y enriquecimiento colectivo de la propuesta de innovación. Para ello, centralmente, se trabajó conjuntamente en:

- analizar los materiales y trabajos prácticos colectivamente, someterlos a revisión y reflexión conjunta, teniendo en cuenta sus experiencias y sus reflexiones en torno a las dificultades, puntos fuertes y valoraciones

sobre los modos de organización y definición de las propuestas de enseñanza existentes para los trabajos prácticos.

- despertar la inspiración a partir de los mismos, en tanto, para la práctica es de un valor incalculable a la hora de “hacer taller” de Tecnología.
- plantear -como producto de estos encuentros y redefiniciones- genuinos ejercicios de comunicación a los estudiantes, que promuevan la reflexión sobre los materiales y el adecuado uso de los mismos construyendo los saberes propios para la resolución de los trabajos prácticos que son abordados en el espacio del Taller.

En este sentido, nos moviliza la posición de Frascara, al sostener que:

“el diseñador como identificador de problemas, como solucionador de problemas y como activo coordinador de equipos multidisciplinarios dedicados a mejorar el bienestar de la gente, necesita un programa educacional ambicioso, basado en gran medida en la participación de varias disciplinas, cuya importancia relativa habrá que establecer en cada caso, de acuerdo con la dirección de cada programa” (1997: 15)

Las revisiones a las que se hicieron lugar, sostienen como principio primero y revalorizan que la modalidad de enseñanza de la *Tecnología de Comunicación Visual “A”* del primer año de la carrera en el marco de la práctica es “haciendo diseño”, vinculado a las cuestiones tecnológicas que en cada caso corresponda.

Si bien estamos atravesados por una dimensión digital, la cual incorporamos en nuestras propuestas pedagógicas es necesario la actividad manual, como hemos señalado para una mayor comprensión y participación en el desarrollo del ejercicio. Es justamente esta actividad manual la que incorporaremos a los trabajos asignados por la cátedra.

Dicha actividad requiere de la supervisión docente exhaustiva y sostenida, para que el estudiante encuentre cierto grado de “comodidad” en la actividad que se le asigna y poder de esta manera comprometerlo con la resolución que se le pide en cada trabajo.

Para ello, definimos la revisión de los 3 últimos trabajos prácticos los que a nuestra consideración son nodales en la enseñanza de la tecnología y en los cuales se evidencien los cambios que proponemos en este escrito.

En estos ejercicios consideramos la inclusión de los dispositivos de corte digital amalgamados con la clase taller, en la cual el estudiante trabaja con los materiales de la órbita del diseño y la comunicación visual conjuntamente con sus compañeros y docentes. Desde las posiciones recuperadas anteriormente, entendemos que este “hacer en el taller” genera puentes interesantes entre los estudiantes y el conocimiento, que -apostamos- valgan la pena de ser transitados por los estudiantes en el primer año de la carrera elegida. Asimismo, la selección de estos tres trabajos prácticos para su revisión responde la estructuración metodológica que articula los ejes de conocimientos abordado en los mismos. Se propone un esquema de trabajo similar, que invita a los estudiantes a complejizar una práctica y un modo de conocer que antecede en los trabajos prácticos previos. En ese mismo sentido, supone también una presencia y acompañamiento sostenido de parte de los docentes de los trabajos prácticos, en tanto hay advertencias y señalamientos que los docentes deben ir acompañando el proceso de conocimiento particular.

TRABAJOS PRÁCTICOS SELECCIONADOS

Trabajo práctico / Tema: Soportes celulósicos / papel

Tecnología en Comunicación Visual | FDA | UNLP | www.catedratecno1.com.ar

TECNOLOGÍA **1A** | TP9
en Comunicación Visual 2020

SOPORTES CELULÓSICOS | CATÁLOGO

Objetivos

Que el estudiante conozca los diferentes soportes celulósicos, compruebe las propiedades de cada uno y los clasifique reuniéndolos en un catálogo. Éste estará conformado por los grupos de alisados, estucados, especiales, multilaminados y muestras de impresos.

Que el estudiante intercambie material con sus compañeros y definan la procedencia y la constitución de los mismos.

Que los grupos expongan los soportes celulósicos con la supervisión de los profesores en plenarios organizados.

Intentamos en este práctico, que puedan identificar los diferentes tipo de imágenes según sus constituciones desde el plano tecnológico, que logren experimentar con el cuentahilos la constitución de las mismas mediante la presencia o ausencia de las tramas.

Identificar, las tintas intervinientes en la paleta cromática y la interacción de las unidades mínimas. Para poner en marcha este ejercicio, deberán hacer un acopio de impresos en los cuales se vean imágenes claras y bien diferenciadas para el aprendizaje requerido.

Por otro lado, incorporaremos el plano de imágenes digitales, las cuales -siguiendo su origen digital, deberán ser entregadas mediante un video clasificador.

Evaluación

La evaluación será contemplada por el docente a lo largo de todo el desarrollo del ejercicio y la misma observación será motora para los avances, correcciones o modificaciones de los mismos.

Este seguimiento evaluatorio, será definitorio en el momento de la valoración de la nota final.

15

láminas

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACION

4 CLASES
INDIVIDUAL
INDIVIDUAL

TP9 - página 1 de 2

Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

-Materiales para trabajar en clase

- Muestras de los distintos tipos de papeles, tinta líquida (tipo tinta china) y agua.



TINTA



AGUA



RASGADO

Desarrollo del práctico

- Reconocimiento de los distintos tipos de soportes celulósicos.
- Observar las pruebas de porosidad, dilatación, encolado, elasticidad, resistencia y dirección de fibra.
- Composición y construcción de un catálogo.

- Realizar la selección, clasificación y corrección de muestras de papeles.

- Realizar las pruebas con una gota de tinta, de agua (comprobar el grado de absorción) y el rasgado de una muestra (comprobar la dirección de la fibra).

- Confeccionar un catálogo que contenga los 4 grupos generales de papeles: Alisados. Especiales. Multilaminados. Estucados. Y su versión de muestras impresas.

Catálogo

- **Papeles alisados:** Prensa - Obra - Comercial - Afiche - Kraft - Strassa - Seda.

- **Papeles especiales:** Carbónico químico - Sensible - Texturado - Translúcido - Absorbente.

- **Papeles multilaminados:** Metalizado - Bicolor - Passepartout - Cartulina americana - Cartón gris - Corrugado.

- **Papeles estucados:** Estucado brillante - Estucado mate.

- **Papeles impresos:** seleccionar un mínimo de 15 ejemplos, clasificar y colocar sus respectivos nombres.

15

láminas

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACION

4 CLASES
INDIVIDUAL
INDIVIDUAL

Muestras de papel

- Cada muestra grande tendrá 2 columnas de ancho (60 mm.) por 167 mm. de alto.
- La muestra con la prueba tendrá 2 columnas de ancho por 46 mm.
- Se pegan solo por su parte superior para poder ver ambos lados.

Carpeta

- Soporte base: opalina de 250 gramos o superior.
- Títulos: Roboto Bold. Cpo 29.
- Texto corrido: Columna justificada. Roboto Normal y Bold. Cpo. 9/11.
- Nombre de papel: Roboto Normal. Cpo. 10.
- Epígrafes de las pruebas (Tinta - Agua - Rasgado): Cpo. 8.

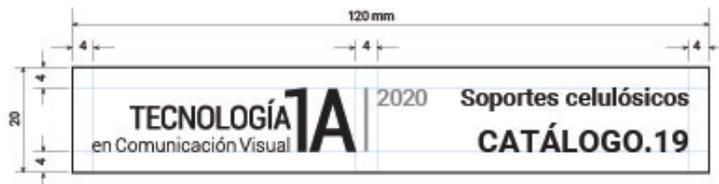
Tapas: cartulina americana.

Encuadernación: espiralado negro. Lado izquierdo del catálogo.

Rótulo: En tapa pegar el *indicador* en la parte inferior derecho a 20 mm de cada margen y el *rótulo del alumno* en la retirada de cada página en el ángulo inferior izquierdo.

* Todas las láminas se componen en Roboto.

Muestra del indicador de tapa



15
láminas

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACIÓN

4 CLASES
INDIVIDUAL
INDIVIDUAL

TP9 - página 1 de 2

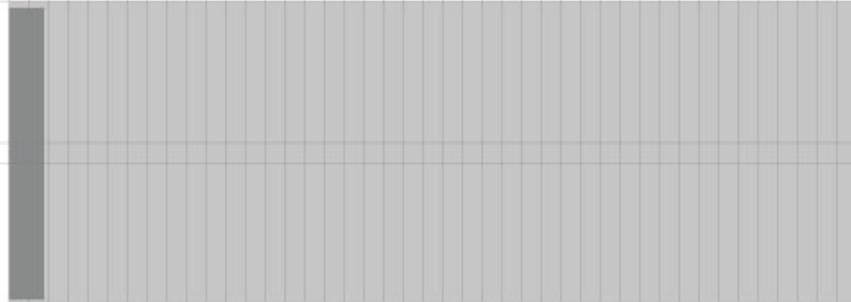
Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

Catálogo de papeles

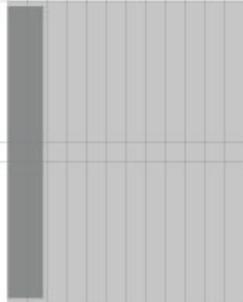
<p>Papeles alisados Son aquellos papeles que se utilizan tal cual salen de la máquina y pueden tener diferentes grados de alisados según haya pasado o no por las llasas o pequeñas calandras de la misma máquina. Es áspero y rugoso al tacto. En la impresión tipográfica no es bueno para reproducir fotograbados de trama fina. Generalmente se emplean para trabajos que contienen mayormente textos y/o grabados pluma simple.</p>	<p>Papeles encapados Papeles muy indicados para la impresión de fotograbados. Se fabrican con papel común y luego se recubren con una pasta especial llamada estuco que iguala la superficie. La capa de estuco está compuesta por una suspensión acuosa de sustancias minerales finamente divididas y unidas por un adhesivo que las fijará a la superficie del papel soporte. El estuco tiene la finalidad de embellecer la hoja dándole un grado de blancura más elevado y una superficie más uniforme y lisa. Este tipo de papel es más pesado, frágil, sensible al manoseo y se deteriora más rápido, con el paso del tiempo, que los alisados.</p>		
<p>Papeles especiales Estos papeles son los que se producen con un fin concreto o tienen terminaciones o tratamientos especiales. Se confecciona una gran variedad de estos papeles como: translúcidos, engomados, barnizados, sensibles, parafinados, texturados, etc. Actualmente los nuevos productos sintéticos ofrecen la posibilidad de obtener papeles con las más variadas características. Por lo general, estos papeles poseen gran aplicación en la industria del embalaje y los envases. Por un lado, existe la necesidad de usar sustancias que no contaminen los productos que envuelven y por otro lado que no ocasionen dificultades imprevistas en el momento de la impresión.</p>			
<p>Papeles multilaminados Son generalmente cartulinas o cartones que se obtienen por la unión de varias capas superpuestas. Cada una de estas capas puede tener características diferentes otorgándole al papel propiedades especiales, como puede ser bajar los costos, obtener papeles de mayor gramaje o mayor espesor, colocando pastas de menor calidad en el interior y de buena calidad en el exterior de la hoja para darle mejor terminación superficial o hacerla apta para una buena impresión.</p>			

Papeles alisados

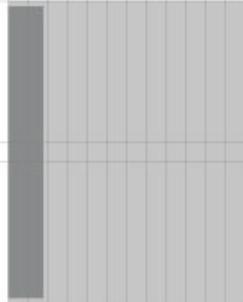
Prensa



Tinta

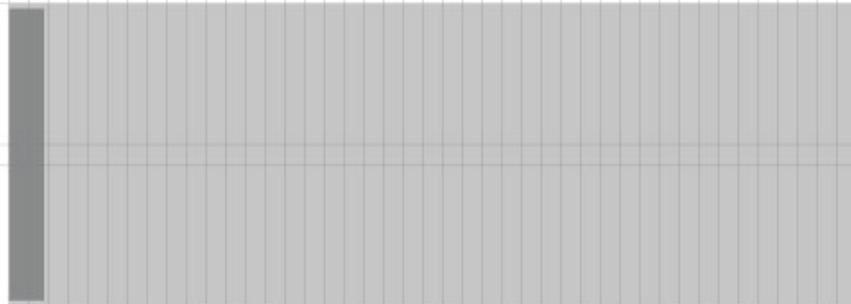


Agua

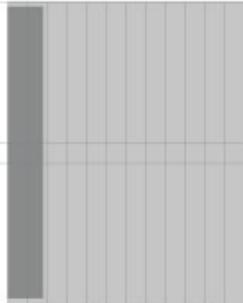


Rasgado

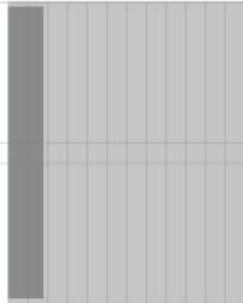
Obra



Tinta



Agua



Rasgado

Papeles especiales

Seda

Carbónico químico

Tinta

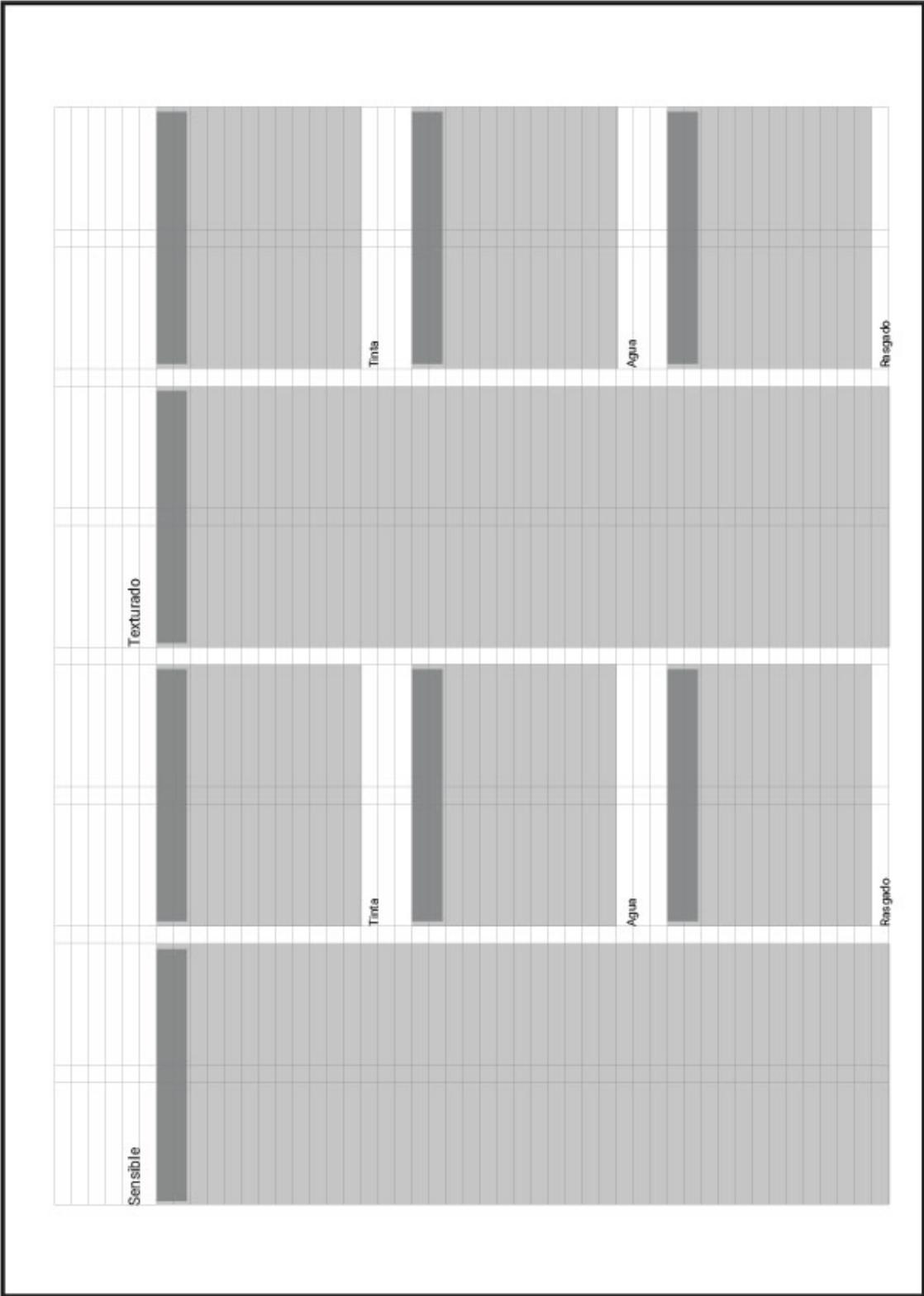
Tinta

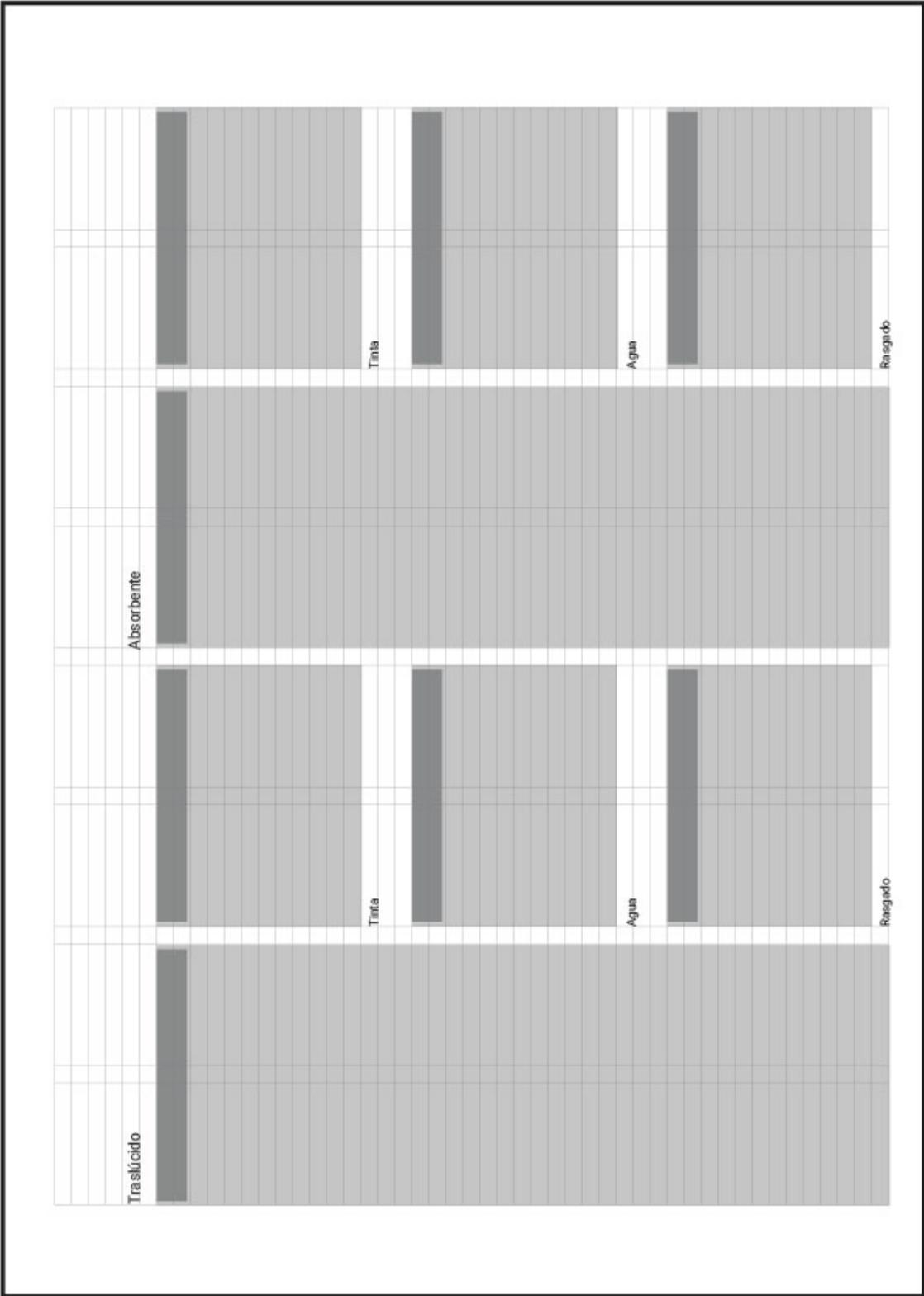
Agua

Agua

Rasgado

Rasgado



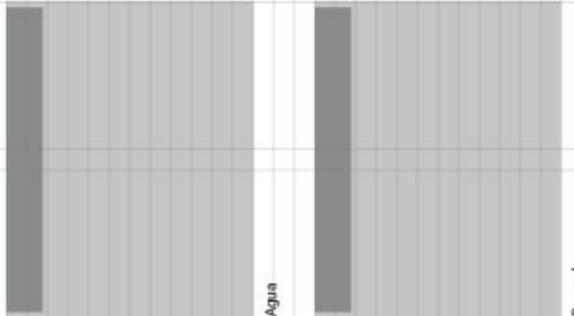


Papeles multilaminados

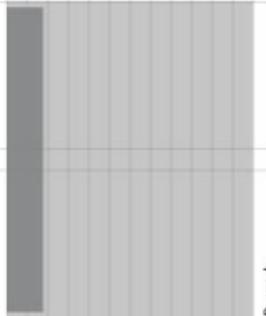
Metalizado



Tinta



Agua

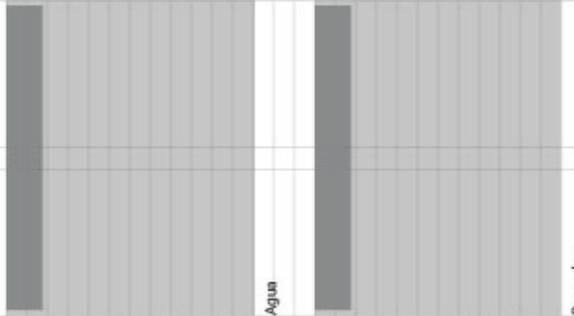


Rasgado

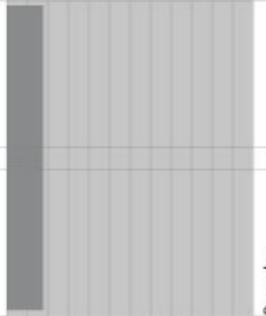
Bicolor



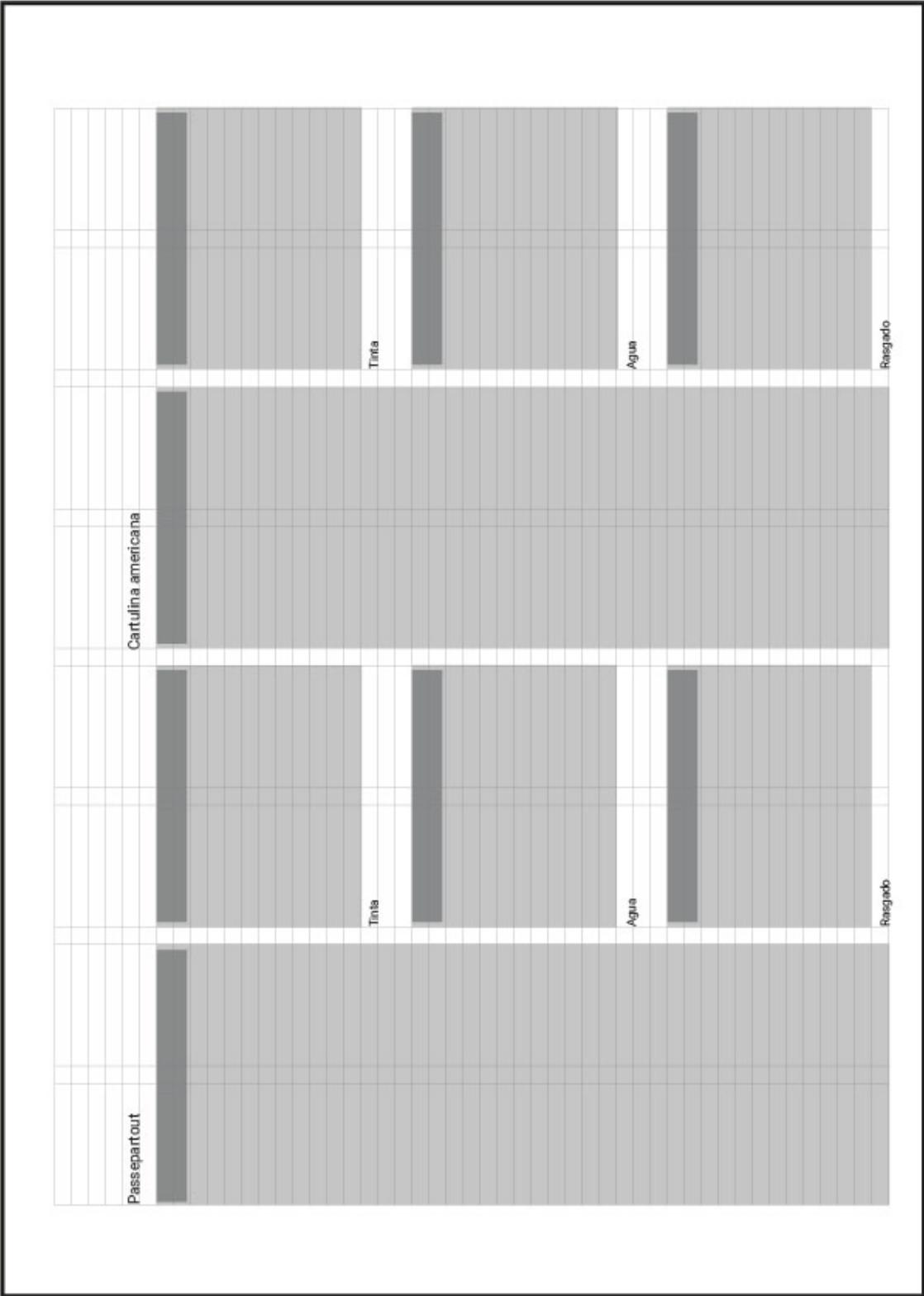
Tinta

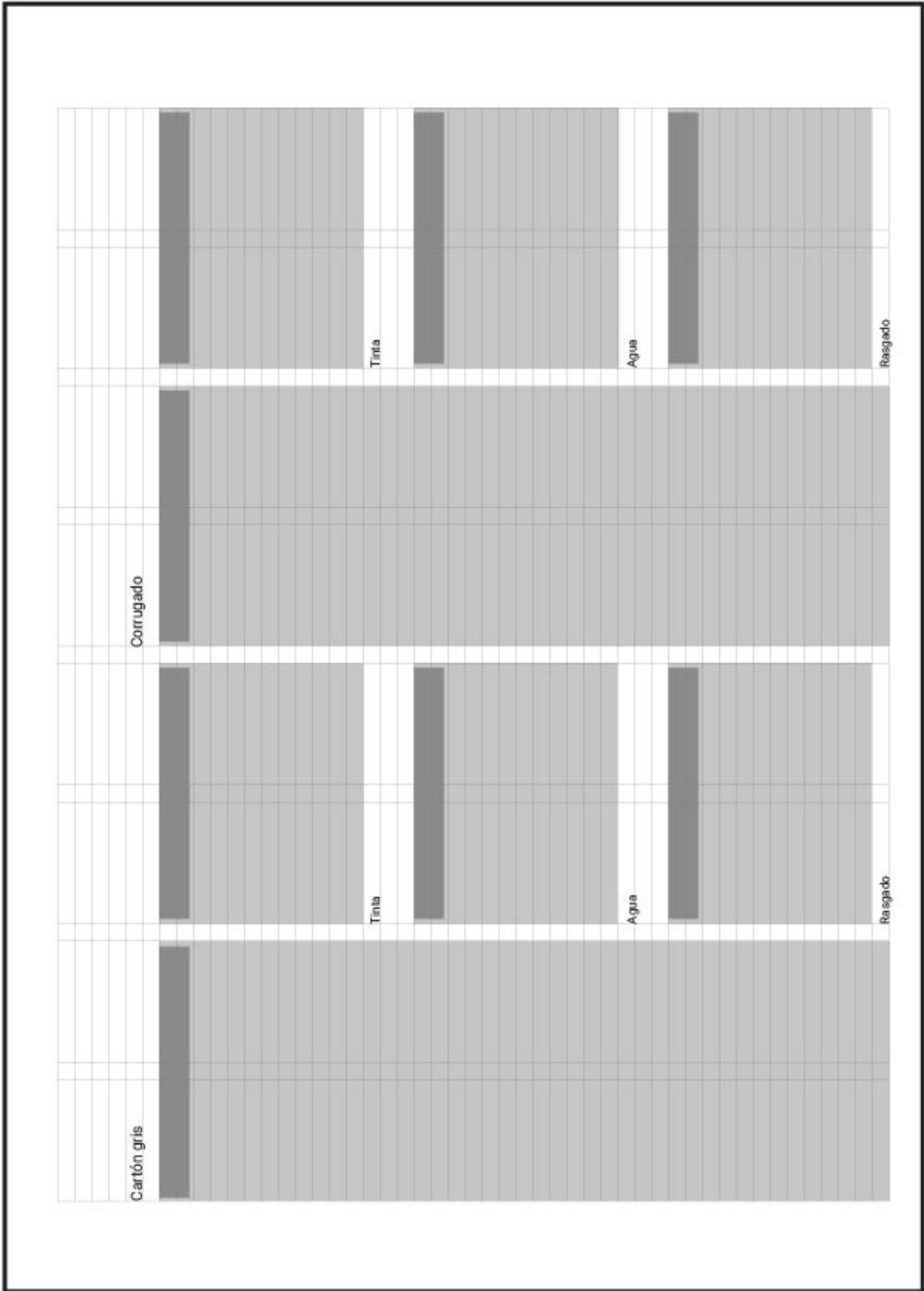


Agua



Rasgado



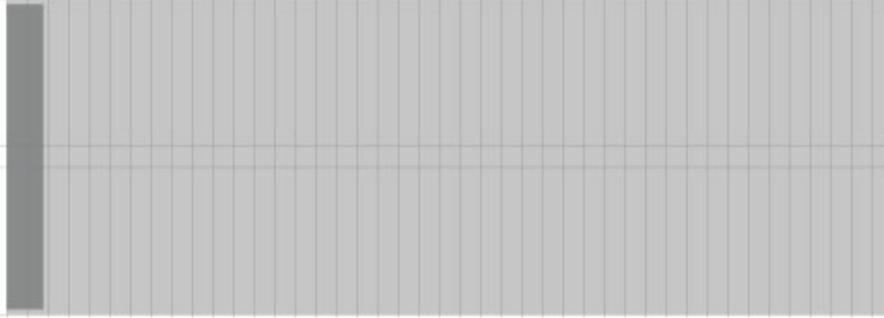


Papeles estucados

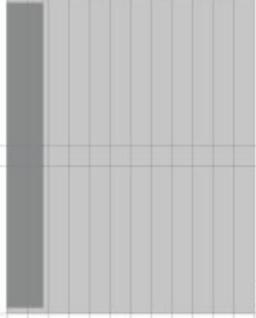
Estucado brillante



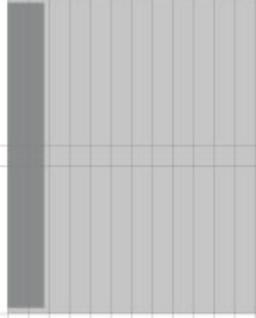
Estucado mate



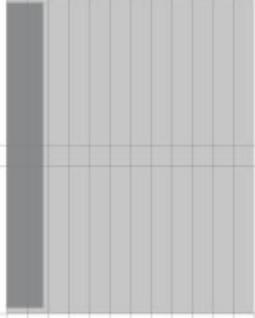
Tinta



Tinta



Agua



Rasgado

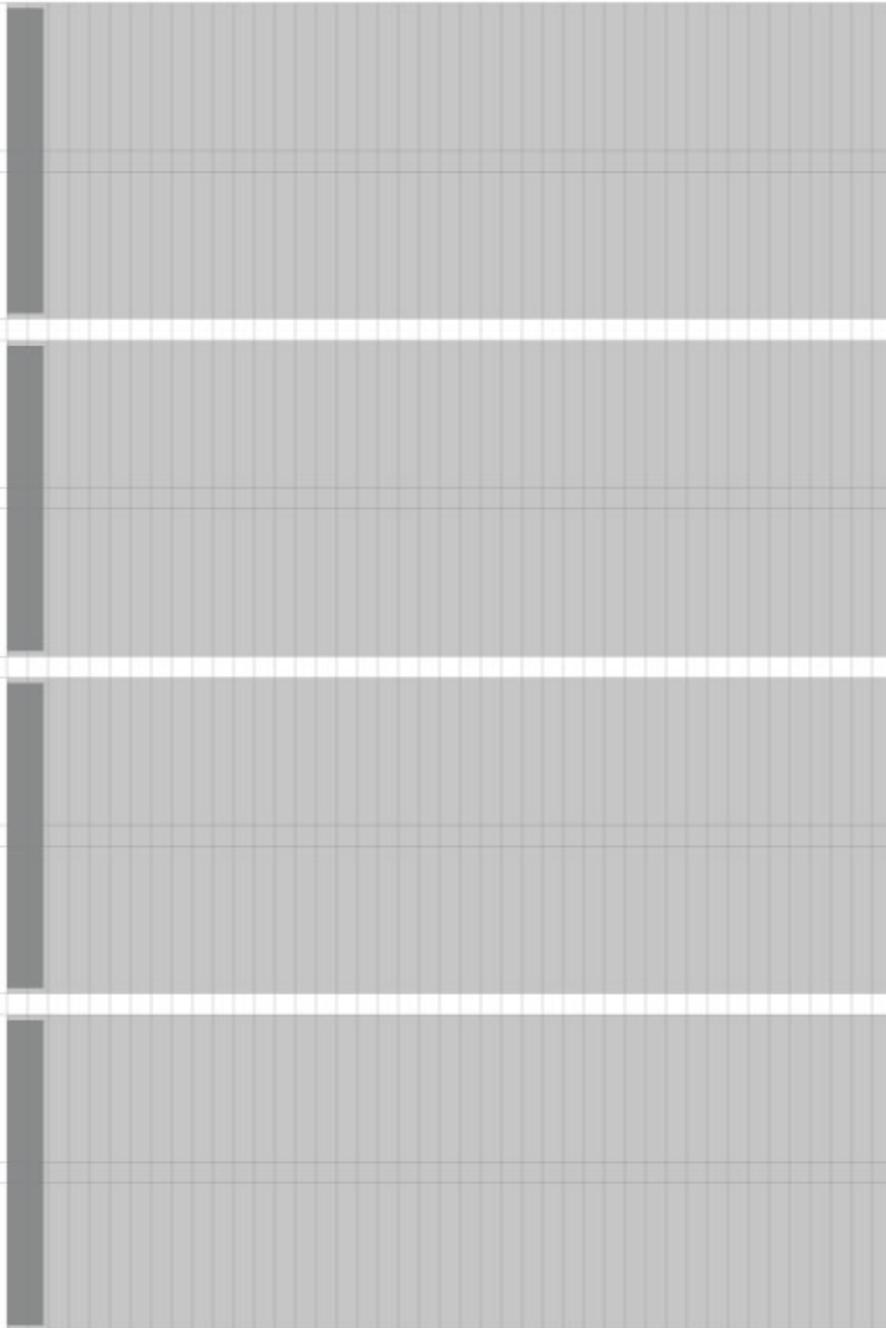
Papeles impresos

Muestra 1

Muestra 2

Muestra 3

Muestra 4



Trabajo práctico / Tema: Clasificación de imágenes

Tecnología en Comunicación Visual | FDA | UNLP | www.catedratecno1.com.ar

TECNOLOGÍA **1A** | TP10
en Comunicación Visual 2020

CLASIFICACIÓN DE IMÁGENES

Objetivos

Que el alumno reconozca la clasificación tecnológica de las imágenes y sus respectivas denominaciones.

Que el estudiante conozca los diferentes clases de imágenes, verifique las unidades que las conforman clasificandolas en grupo con sus compañeros

Que el estudiante exponga el material obtenido en la clase generando opiniones y debates en torno al mismo.

Que los docentes reflexionen con los estudiantes sobre la clasificación de las imágenes seleccionadas.

Con las cámaras de sus teléfonos celulares deben sacar fotografías de las clasificaciones señaladas como documentación digital del resultado obtenido. Dichas imágenes digitales podran ser utilizadas para el armado de un breve video referido a la temática.

Intentamos en este práctico, que puedan identificar los diferentes tipo de imágenes según sus constituciones desde el plano tecnológico, que logren experimentar con el cuentahilos la constitución de las mismas mediante la presencia o ausencia de las tramas.

Identificar, las tintas intervinientos en la paleta cromática y la interacción de las unidades mínimas.

Para poner en marcha este ejercicio, deberán hacer un acopio de impresos en los cuales se vean imágenes claras y bien diferenciadas para el aprendizaje requerido.

Por otro lado, incorporaremos el plano de imágenes digitales, las cuales siguiendo su origen digital, deberán ser entregadas mediante un video clasificador a su docente en un dispositivo de almacenamiento

Evaluación

La evaluación será contemplada por el docente a lo largo de todo el desarrollo del ejercicio y la misma observación será motora para los avances, correcciones o modificaciones de los mismos en las fechas que la cátedra inndique

Este seguimiento evaluatorio, será definitorio en el momento de la valoración de la nota final.

Desarrollo del práctico

Relevamiento de imágenes, según la clasificación dada por la Cátedra. Los alumnos identificarán y seleccionarán 2 ejemplos de cada uno de los siguientes tipos de imágenes:

TIEMPO DE REALIZACIÓN	3 CLASES
MODALIDAD	INDIVIDUAL
PRESENTACIÓN	INDIVIDUAL

TP10 - página 1 de 1 | Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP | www.catedratecno1.com.ar

TECNOLOGÍA 1A | TP10 en Comunicación Visual 2020

Imágenes atonales:

- Pluma simple/ sólida (2 negro y 2 color)
- Pluma tramado (2 negro y 2 color)

Imágenes tonales:

- Impresa con 1 tinta negra (2)
- Impresa con 1 tinta color (2) *Opcional con 2 o 3 tintas
- Impresa con 4 tintas CMYK (2)

Presentación

Para la clasificación se armará un catálogo formato A5 vertical.

Tapas: en cartulina americana con el indicador de TP10, Clasificación de imágenes, pegado abajo a la derecha, a 1 cm de cada margen.

Interior: soporte opalina de 200 gr. o similar.

Encuadernación: anillado por el margen superior (espiralado negro).

Aplicar el rótulo en el dorso de cada lámina (ángulo inferior izquierdo a 1cm de cada lado del borde).

La entrega se deberá presentar dentro de sobre blanca con el rótulo personal.

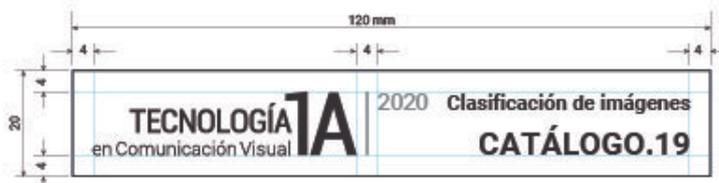
Muestras de imágenes

- Cada muestra tendrá 2 columnas de ancho (70 mm.) por 77,5 mm. de alto.

Textos

- Títulos: Roboto Bold. Cpo 29.
- Subtítulos: Roboto Bold y Regular. Cpo. 10/11.

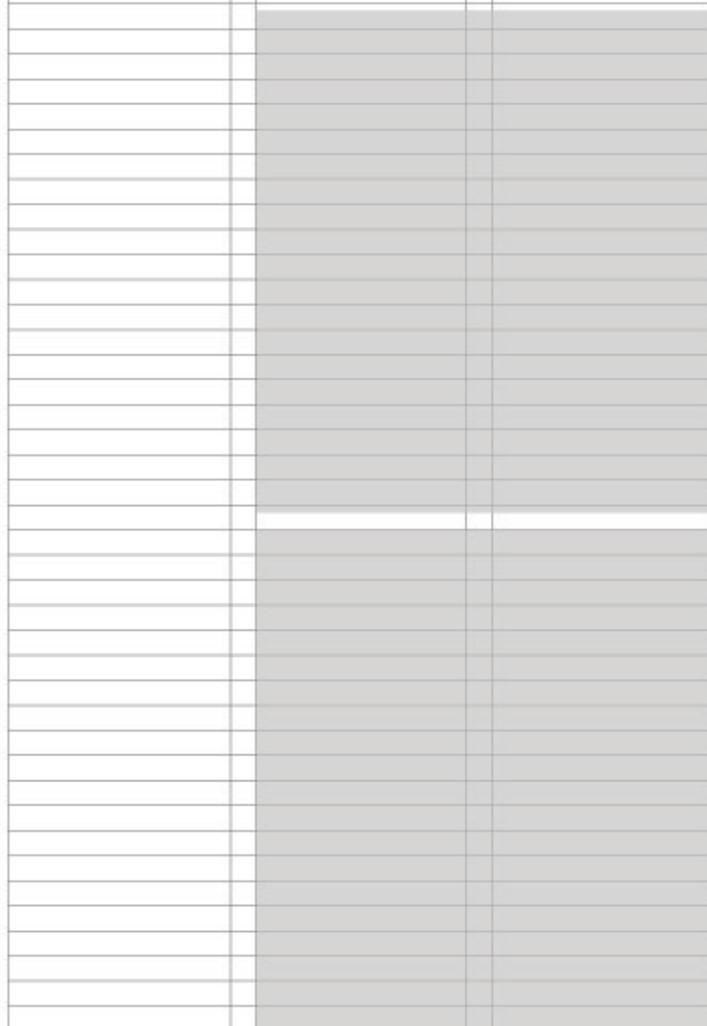
Muestra del indicador de tapa



TIEMPO DE REALIZACIÓN	3 CLASES
MODALIDAD	INDIVIDUAL
PRESENTACIÓN	INDIVIDUAL

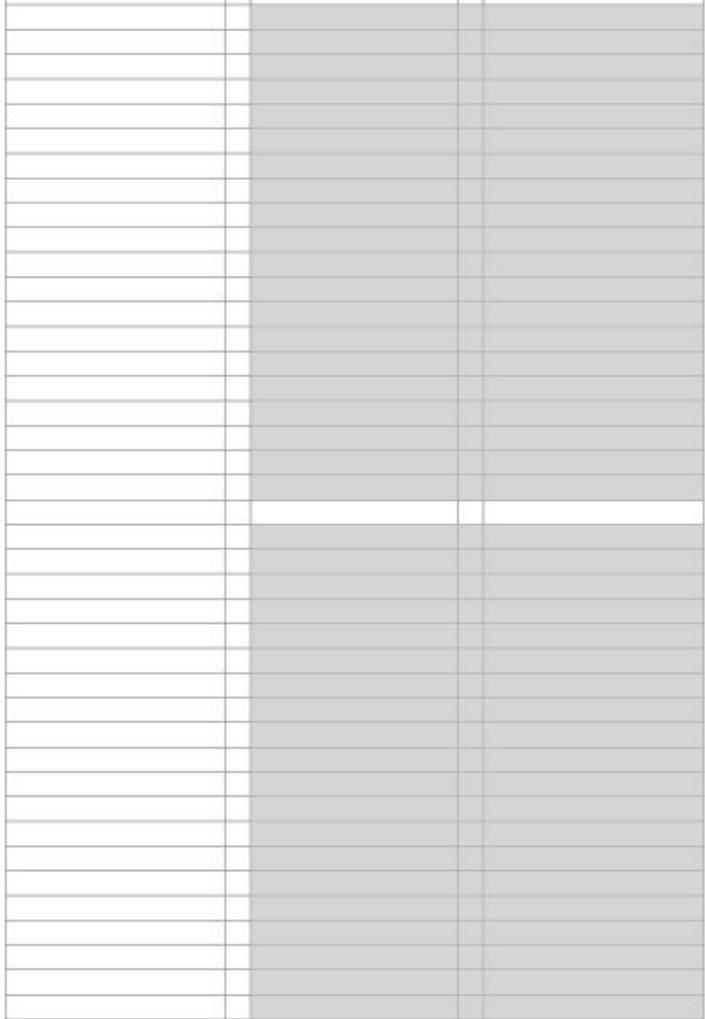
Imágenes atonales

Pluma simple
Impresa con 1 tinta
negra



Imágenes tonales

Impresa con 1 tinta
negra (Autotipia)



Trabajo práctico / Tema: Sistema de impresión

Tecnología en Comunicación Visual | FDA | UNLP | www.catedratecno1.com.ar

TECNOLOGÍA 1A | TP11 en Comunicación Visual 2020

SISTEMAS DE IMPRESIÓN

Objetivos

Introducir a los alumnos en la importancia del conocimiento de los procesos y sistemas de impresión.

Aportar la teoría necesaria para su correcta aplicación en la comunicación visual con el fin de lograr una adecuada elección ante una problemática concreta.

Proponemos la búsqueda de impresos de los diferentes sistemas de impresión en revistas de divulgación, packaging, afiches y todo sustrato impreso para valorar las características propias de cada sistema, intentando identificar la prensa que llevó a cabo dicho producto.

Además se podrán identificar los diferentes soportes de comunicación inherentes a cada proceso industrial

La búsqueda del material será llevada a la clase para ser puesta en común entre las diferentes comisiones con la mirada de su docente.

El ejercicio tendrá dos instancias la primera de modalidad individual y la segunda grupal.

Evaluación

La evaluación será contemplada por el docente a lo largo de todo el desarrollo del ejercicio y la misma observación será motora para los avances, correcciones o modificaciones de los mismos.

Este seguimiento evaluatorio, será definitorio en el momento de la valoración de la nota final.

PARTE A. Individual

Desarrollo del práctico

- Reconocimiento de impresos. Relevamientos

Se confeccionará un catálogo donde se presentará el relevamiento de piezas gráficas de los cinco sistemas de impresión estudiados seleccionando un mínimo de 6 ejemplos por cada sistema. Se ubicarán siguiendo la grilla dada por la Cátedra.

Títulos:

- Sistema de impresión tipográfico.
- Sistema de impresión flexográfico.
- Sistema de impresión planográfico. Offset.
- Sistema de impresión huecográfico.
- Sistema de impresión permeográfico. Serigrafía

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACIÓN

INDIVIDUAL
INDIVIDUAL

TP12-A - página 1 de 1

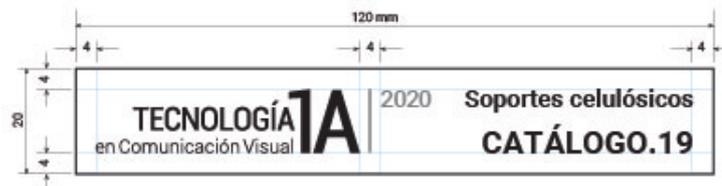
Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

TECNOLOGÍA 1A | TP11 en Comunicación Visual 2020

Carpeta:

- Soporte base: opalina de 250 gramos o superior.
- Títulos: Roboto Bold. Cpo 29.
- Tapas: Cartulina americana.
- Encuadernación: espiralado negro. Lado izquierdo del catálogo.
- Rótulo: En tapa pegar el indicador en la parte inferior derecho a 20 mm de cada margen y el rótulo del alumno en la retiración de cada página en el ángulo inferior izquierdo.

- Fecha de entrega:



TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACIÓN

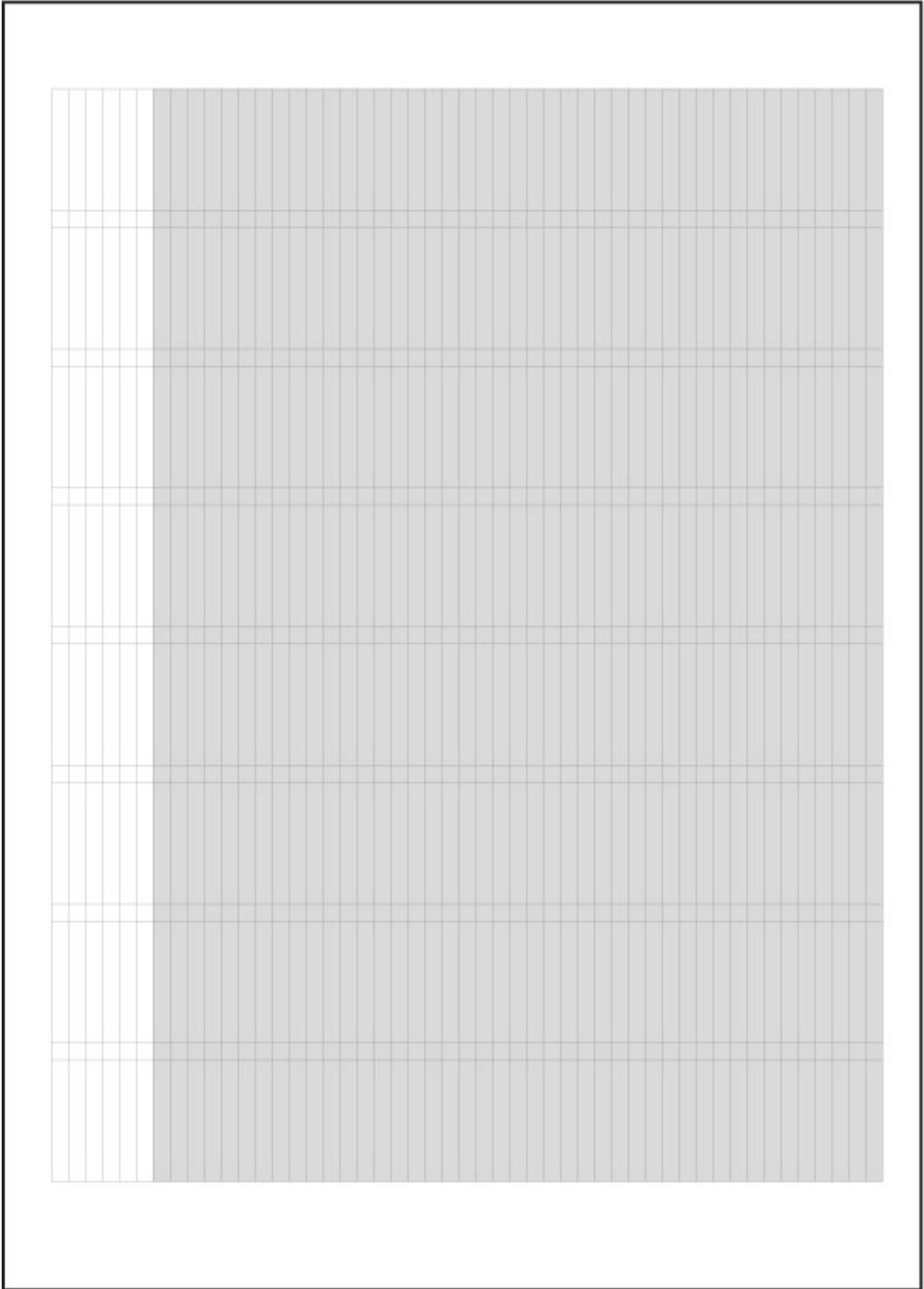
INDIVIDUAL
INDIVIDUAL

TP12-A - página 1 de 1

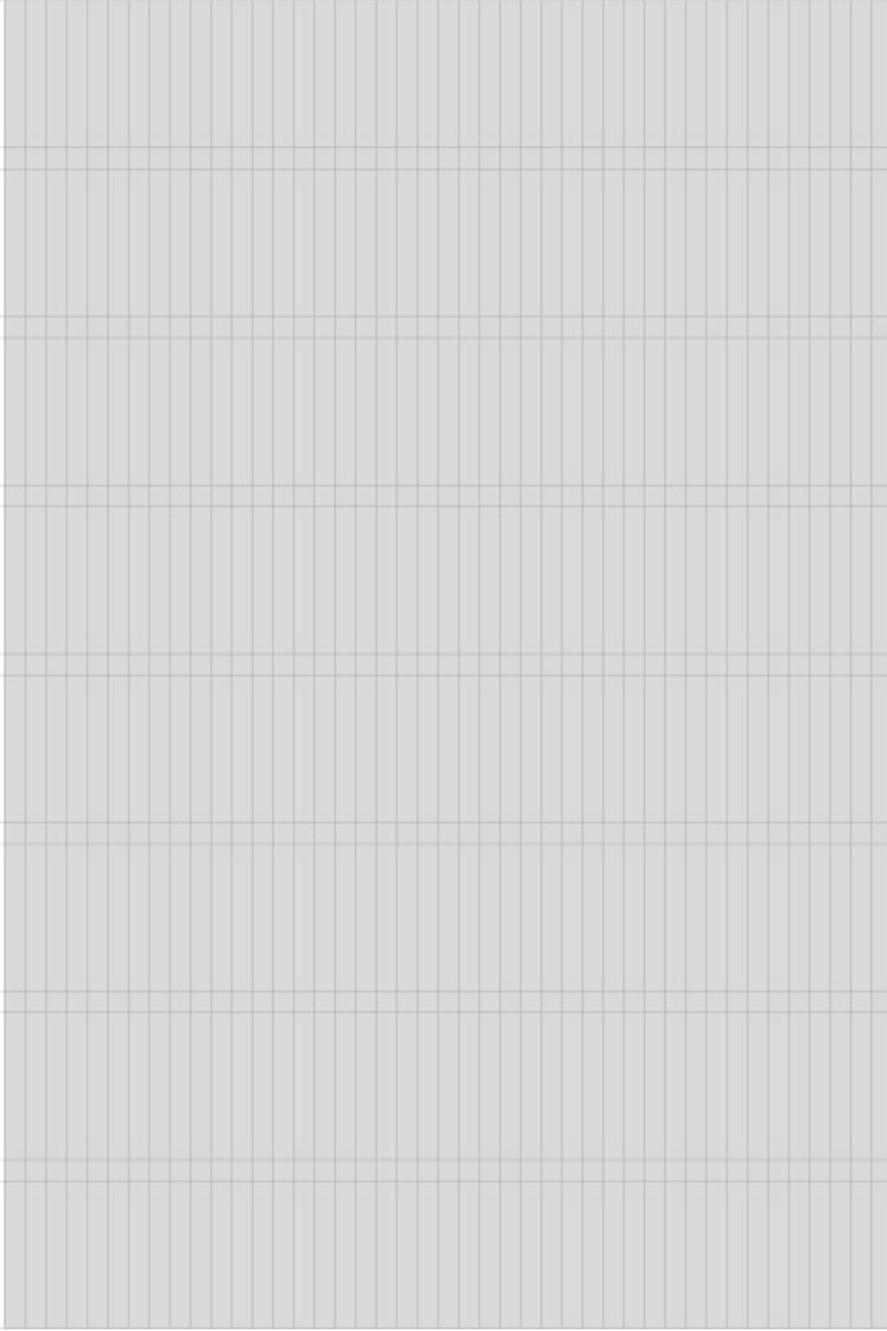
Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

Sistema de impresión tipográfico





Sistema de impresión flexográfico



SISTEMAS DE IMPRESIÓN

PARTE B. Grupal - Por comisión

Desarrollo del práctico

El trabajo práctico consiste en realizar una investigación sobre los 5 sistemas de impresión estudiados. Además de la investigación, se presentará un video de un sistema asignado como síntesis de dicha investigación.

Los sistemas a investigar son:

- AULA 10: Serigrafía.
- AULA 12: Offset tradicional.
- AULA 13: Tipografía y Flexografía.
- AULA 14: Huecograbado.

Presentación. El trabajo cuenta de 3 partes:

1. Informe: Se presentará la investigación en formato A4 apaisado, utilizando la grilla dada por la Cátedra. Texto corrido a 2 columnas (ver grilla adjunta).

El informe de cada sistema abarcará un máximo de 5 carillas respetando la grilla (70% de texto y 30% de imágenes).

Se presentará versión impresa y versión PDF.

Se consignará una portada con los datos de la Cátedra, Docentes a cargo y Alumnos participantes.

Cada equipo entregará un informe, el cual deberá contener los siguientes temas generales:

- Antecedentes históricos
- Principios de impresión
- Pre impresión. Matriz. Forma impresora
- Tintas y soportes
- Prensas
- Impresos
- Productividad. Tirada
- Ventajas y desventajas
- Campos de aplicación

2. Storyboard: Es un guión gráfico que servirá de apoyo a la realización de un producto audiovisual. Se utiliza de guía para entender visualmente una historia, previsualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de filmarse.

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACIÓN

GRUPAL
GRUPAL

TP12-B - página 1 de 2

Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

Se confeccionará un storyboard para ir corrigiendo, con los ayudantes, las etapas del video. En él se consignarán las imágenes, ilustraciones, textos, música y todo lo pertinente para poder visualizar el audiovisual.

3. Video: Deberá contener una síntesis del sistema de impresión investigado y ser creación propia.

- Ver licencias (creative commons Argentina).
- Títulos de créditos.
- Duración máxima: 5 minutos.
- Formato de pantalla: HD apaisado de 1920x1080 px.
- Formato de video: mp4.
- Se publicará en el canal de Youtube de la Cátedra.

- Fecha de entrega del video y PDF del informe: Viernes 9 de noviembre. 17 hs. Se enviará vía wetransfer a catedratecno1a@gmail.com

PRESENTACIÓN FINAL

Cada equipo realizará una exposición oral, donde participarán todos los alumnos, contando lo investigado, los lugares que visitaron para obtener la información, los medios utilizados, la división de las tareas para arribar al trabajo final, los pro y contras de trabajar en equipo y las conclusiones finales.

- Fecha de la presentación: Lunes 12 de noviembre. 8 hs.

TIEMPO DE REALIZACIÓN
MODALIDAD
PRESENTACION

GRUPAL
GRUPAL

TP12-B - página 2 de 2

Tecnología en Comunicación Visual 1A | FDA | UNLP

Sistema de impresión...

TÍTULO

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Aenean commodo ligula eget dolor. Aenean massa. Cum sociis natoque penatibus et magnis dis parturient montes, nascetur ridiculus mus. Donec quam felis, ultricies nec, pellentesque eu, pretium quis, sem. Nulla consequat massa quis enim.

Donec pede justo, fringilla vel, aliquet nec, vulputate eget, arcu. In enim justo, rhoncus ut, imperdiet a, venenatis vitae, justo. Nullam dictum felis eu pede mollis pretium. Integer tincidunt. Cras dapibus. Vivamus elementum semper nisi. Aenean vulputate eleifend tellus. Aenean leo ligula, porttitor eu, consequat vitae, eleifend ac, enim. Aliquam lorem ante, dapibus in, viverra quis, feugiat a, tellus. Phasellus viverra nulla ut metus varius laoreet. Quisque rutrum. Aenean imperdiet. Etiam ultricies nisi vel augue. Curabitur ullamcorper ultricies nisi. Nam eget dui.

Etiam rhoncus. Maecenas tempus, tellus eget condimentum rhoncus, sem quam semper libero, sit amet adipiscing sem neque sed ipsum. Nam quam nunc, blandit vel, luctus pulvinar, hendrerit id, lorem. Maecenas nec odio et ante tincidunt tempus. Donec vitae sapien ut libero venenatis faucibus. Nullam quis ante. Etiam sit amet orci eget eros faucibus tincidunt. Duis leo. Sed fringilla mauris sit amet nibh.

Subtítulo

Donec sodales sagittis magna. Sed consequat, leo eget bibendum sodales, augue velit cursus nunc, quis gravida magna mi a libero. Fusce vulputate eleifend sapien. Vestibulum purus quam, scelerisque ut, mollis sed, nonummy id, metus. Nullam accumsan lorem in dui. Cras ultricies mi eu turpis hendrerit fringilla. Vestibulum ante ipsum primis in faucibus orci luctus et ultrices posuere cubilia Curae. In ac dui quis mi consectetuer lacinia. Nam pretium turpis et arcu. Duis arcu tortor, suscipit eget, imperdiet nec, imperdiet iaculis, ipsum. Sed aliquam ultrices mauris. Integer ante arcu, accumsan a, consectetur eget, posuere ut, mauris. Praesent adipiscing.

Phasellus ullamcorper ipsum rutrum nunc. Nunc nonummy metus. Vestibulum volutpat pretium libero. Cras id dui. Aenean ut

Phasellus consectetur vestibulum elit. Aenean tellus metus, bibendum sed.

Phasellus consectetur vestibulum elit. Aenean tellus metus, bibendum sed

eros et nisi sagittis vestibulum. Nullam nulla eros, ultricies sit amet, nonummy id, imperdiet feugiat, pede. Sed lectus. Donec mollis hendrerit risus. Phasellus nec sem in justo pellentesque facilisis. Etiam imperdiet imperdiet orci. Nunc nec neque. Phasellus leo dolor, tempus non, auctor et, hendrerit quis, nisi. Curabitur ligula sapien, tincidunt non, euismod vitae, posuere imperdiet, leo. Maecenas malesuada. Praesent congue erat at massa. Sed

Modalidad de seguimiento y evaluación

Como seguimiento del proyecto de intervención educativa, y retomo aquí los conceptos de Coopers y Von de Velde (2005, en Barraza Macías, 2010), donde podemos considerar cuatro “técnicas”, que nos proporcionaran las herramientas deseadas para los fines que perseguimos, las que detallamos a continuación:

- los factores o aspectos obstaculizadores de la acción
- los factores o aspectos facilitadores de la acción
- las consecuencias positivas de la acción
- consecuencias negativas de la acción.

En relación a mi desempeño como jefe de trabajos prácticos de la asignatura, propongo una revisión de estos aspectos, los que identificarán los puntos cruciales para la modificación de los trabajos prácticos referidos.

Es de suma importancia el encuentro en plenarios con el cuerpo docente en su totalidad, para poner en tensión, verificar o intercambiar saberes y experiencias sobre estos factores en el desarrollo de los trabajos prácticos y distinguir cuales son los caminos deseables a seguir. En palabras de Barraza Macías, *"la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad, sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento"* (2013, p.16).

Como jefe de trabajos prácticos, propongo al conjunto de docentes de la cátedra poner en valor todas y cada una de las instancias de encuentro con los estudiantes, planteando el diseño de una planilla que sea facilitadora en el momento de indicar el nivel alcanzado por los estudiantes en cada uno de las instancias de corrección a modo de documento que será de vital importancia en la evaluación final del sujeto que aprende. El seguimiento por parte de los profesores será de forma semanal, llamando al estudiante para el visado y correcciones de los avances.

Este mismo seguimiento será significativo en la evaluación teórica, llamado “examen final” en caso particular de presentarse alguna dificultad en el desarrollo del mismo por parte del estudiante, poniendo de relieve estas “planillas documentos” para analizar la situación y la trayectoria del mismo.

Las evaluaciones no se circunscriben a una sola instancia, como siempre parece ser la demanda final. Las evaluaciones deben ser continuas durante todo el desarrollo de la innovación educativa, tomando así todos los elementos didácticos que se desarrollaron durante ésta. Las evaluaciones son primordiales como antecedentes de las innovaciones, en tanto posibilita advertir aciertos, rumbos, posibilidades no contempladas, ajustes, entre otros. Por otro lado, el proceso y la puesta en práctica de la innovación debe ser evaluada en el transcurso de la misma dando cuenta de las modificaciones que se deben hacer. Para esta etapa es necesario obtener la documentación para ser evaluado oportunamente.

Expresamos un breve párrafo de Zabalza el cual dice:

“Todo cambio debería ir acompañado de sistemas de documentación, supervisión y evaluación que permitieran tener una imagen fehaciente, de cómo se va desarrollando el proceso y, consecuentemente, incorporar los reajustes precisos sobre el propio cambio. Y, finalmente, todo cambio debería ser evaluado al final del proceso para analizar su efectividad y su pertinencia (2012: 64)

Por último, debemos referirnos a la evaluación del cambio en sí mismo, esto es, en la finalización del proceso debemos poner de relieve si el cambio fue realmente eficiente y pertinente, siendo estos conceptos los disparadores para mantener, ajustar o sustituir componentes la innovación.

¿Qué se debe evaluar?

Es necesario tener identificado el o los puntos que se quieren evaluar precisamente. En el caso de las innovaciones necesitamos destacar cuales son los contenidos relevantes de las mismas en cuanto a sus desarrollos para hacer los cambios o ajustes pertinentes correctamente.

Tomando en cuenta la estructura de las innovaciones debemos tener cuatro niveles a saber:

- Proyecto
- Implementación
- Satisfacción

- Impacto

Siendo más precisos en los conceptos arriba descritos tomaremos la clasificación de Zabalza (2012), entendiendo que es un modelo apropiado para rescatar realidades, para conocer mejor el desarrollo y realizar los ajustes propios de la innovación. Para ello el autor propone cuatro grandes ámbitos que definen un proceso de innovación y sobre los que debe proyectarse la correspondiente evaluación:

1. *El proyecto de innovación en sí mismo.*

Intentamos trascender la idea de que el proyecto de innovación en sí mismo supone la materialización de un documento donde se encuentra explicitada la innovación y cómo se pretende llevar a cabo. La innovación se realiza -desde ya- sobre la base de un proyecto estructurado, armado de antemano en el cual se procura dar mejoras y acomodados, persigue horizontes y plantea desafíos. Sabemos que, en esta instancia, no estamos ante un producto final, se trata de un documento que ha pasado por varios niveles de revisión desde que alguien escribió la propuesta a su despliegue, así como también que en su devenir será transformado, no como anomalía sino como parte constitutiva de un proceso complejo y controversial.

2. *La propuesta en práctica de la innovación*

Si bien los trabajos que refieren innovaciones intencionales, suponen un diseño en cuanto a sus contenidos, éstos no nos garantizan el correcto resultado ni una consecuencia eficaz que pueda mantenerse en el tiempo.

Los cambios de los proyectos están íntimamente ligados a los contextos en los cuales se ponen en marcha, esto es, las condiciones en las que se desarrollan los proyectos, sus condiciones y posibilidades, los límites, las coyunturas de los sujetos y las instituciones.

3. *El nivel de satisfacción que tienen quienes se han vinculado a ella (y/o quienes no lo han hecho)*

En palabras de Zabalza (2012) podemos expresar que:

“La satisfacción” incluye, en este caso, la valoración de la iniciativa en sí y el grado en que se han colmado las expectativas de cada uno de los implicados en su desarrollo. De ahí que la obtención de un nivel elevado de satisfacción de los participantes es, pese a sus posibles insuficiencias de tipo técnico (al final de una estimación subjetiva), una de las condiciones habituales exigibles a cualquier innovación” (2012:75)

El nivel de satisfacción del proyecto de innovación debe ser constatado por el equipo de profesionales docentes. Por otro lado, deberá poder reflejar, las conductas positivas o negativas de los “destinatarios” en este caso, los estudiantes, para constatar los diversos aspectos arrojados por sus valoraciones en referencia al proyecto propuesto. Dichas valoraciones se pueden realizar mediante mecanismos tales como encuestas anónimas, plenarios en el aula, intercambio de opiniones entre otras. Entendemos que también, parte de la implicación supone tender redes con otros espacios y/o sujetos institucionales (más allá de la cátedra) que supongan la articulación con todo aquello que forma parte “del primer año” en la carrera, la facultad y la universidad, de modo de trascender los límites de la innovación en lo áulico/cátedra y pensar vínculos con “otros afueras”.

4. El nivel de impacto de la innovación. Son aspectos fundamentales

Como expresa Zabalza (2012), en cuanto a la evaluación de las innovaciones en lo que al impacto se hace referencia se debe razonar sobre aspectos inherentes a:

- quienes hayan participado en la construcción de la innovación hayan podido cambiar el rumbo de sus posiciones relativas a los procedimientos en sus prácticas docentes.
- observar los resultados del impacto de la innovación en el marco de los procesos educativos en su conjunto.
- poner en foco cambios que sean visibles en los “resultados” de las prácticas de los estudiantes, en la relación de éstos con sus profesores entre otros.

El nivel de impacto propuesto en este apartado podrá ser identificado mediante encuestas de corte digital, para ser respondidas por los estudiantes

y recuperando de esta manera un archivo para próximas modificaciones en función de futuros cambios.

Es importante revelar el relato de Zabalza (2012) en el que manifiesta:

“Como podemos ver, evaluar las innovaciones constituye un proceso lleno de matices y posibilidades. De hecho, será la evaluación la principal fuente de información y evidencias de la que podamos extraer consideraciones y alternativas de mejora de la propia evaluación” (2012:78)

Conclusiones

Los seminarios que integraron la especialización en docencia universitaria aportaron aspectos novedosos para mí que estoy formado desde las tradicionales carreras llamadas de corte “proyectual”. Al poder tener contacto con aportes concretos de disciplinas como la sociología, la didáctica y la pedagogía, me permitieron tener un espectro superador sobre los diversos elementos conceptuales que integran las prácticas y el rol que ejercemos los docentes universitarios en un marco socio histórico y político, propio de las universidades nacionales.

Debo agregar como signo a destacar, el intercambio entre compañeros estudiantes de otras áreas del conocimiento, los cuales daban sus puntos de vistas, siendo éstos a veces en discordantes en cuanto a puntos de vistas y a veces absolutamente similares a nuestras prácticas cotidianas. Tanto en uno o en otro caso, este intercambio devenido en aspectos vinculados con procesos de reflexión, eran disparadores para incorporar nuevas dimensiones y procedimientos a tener en cuenta para nuestros propios ejercicios dentro de nuestras prácticas en particular.

Elaborar esta innovación me permitió recuperar aspectos ligados a modos de interpretar los contenidos que se incorporan en la cátedra de la cual soy docente hace treinta años en función de las diferentes modalidades, realizar las prácticas docentes acompañando las transformaciones de los saberes y herramientas enmarcados en el paso del tiempo.

El transcurrir de los años, en mi caso, fue el indicador principal, para visualizar que nuestras prácticas en el ejercicio de la docencia, por momentos quedaban fuera de contexto o con cierto carácter anacrónico en relación con los instrumentos, usos y costumbres de los individuos en términos generales.

Todo esto me llevó a reflexionar sobre nuestra creatividad como profesores de diseño, y de que forma la incorporamos a las estructuras de lo que llamamos *trabajos prácticos innovadores* desde nuestros saberes, no solo en lo que a la actividad académica se refiere, sino también como profesionales de la comunicación y del diseño.

En relación a lo antes dicho, resulta interesante expresar en palabras de Barraza Macías (2013), lo siguiente:

“La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral” (2013:15)

Fue necesario detenerme a observar este universo en función de lo que los estudiantes exhibían en el momento de presentar sus trabajos, apreciaciones y construcciones de saberes ante sus profesores. Mediante reflexiones sucesivas y por contraste con trabajos de otros años, algo no estaba funcionando. Si bien en la cátedra tenemos el propósito de estar actualizados de manera permanente, y somos conocedores y usamos las nuevas plataformas tecnológicas, algo resultaba insuficiente o a lo sumo confuso para los propósitos que perseguimos como asignatura de tecnología de primer año de la carrera de Diseño en Comunicación Visual.

A partir del camino iniciado como estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria, y comenzar a dialogar con especialidades vinculadas a otros aspectos teóricos que tienen que ver con los planteos en la universidad, tales como, problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos, como son las Ciencias Sociales, procesos de evaluación en la educación superior, estrategias de enseñanza, talleres tales

como el de prácticas de intervención académica, y el de diseño y coordinación de procesos formativos entre otros, me dieron la posibilidad de hacer el recorte que necesitaba para abordar mi trabajo.

Por las características de la materia que nos ocupa y por la intención de plantear las herramientas que proponemos enseñar a nuestros estudiantes que están inscriptas en la órbita de la tecnología, necesité situarme en las estrategias propias de los trabajos prácticos, sobre todo, en la revisión y la formulación de los objetivos y en el “hacer” de la práctica, como disciplina proyectual, recuperando la modalidad de “taller” en el aula como otrora se hacía y con analizando los desafíos de ello en nuestras aulas hoy. Este análisis reflexivo colaboró a definir las líneas de acción más pertinentes.

En cuanto a las perspectivas que genera el proceso de elaboración del proyecto, creo conveniente que delimitar la situación problemática y contextualizarla en relación a las condiciones y posibilidades del equipo docente, de la cátedra, de la carrera, esto es, del conjunto de contextos que inciden y posibilitan que algo sea posible ha sido un pilar fundamental en la viabilidad y sostenimiento de la innovación.

Como otro punto destacable y que me lleva al campo de la reflexión, es la actitud participativa del cuerpo docente de cátedra. Llevar adelante, intercambios de opiniones, aportes y conceptualizaciones aprendidas en la especialización dieron una mayor apertura al trabajo colectivo, aún en aquellos más reticentes a efectuar los cambios propuestos en la innovación.

En lo que respecta a los estudiantes se plantean expectativas movilizadoras, esto es poner en valor las actitudes de los estudiantes, sus lenguajes y los usos de la tecnología en favor de la construcción del conocimiento, de manera tal que los propios sujetos que aprenden, tomen iniciativas propias respecto a los conocimientos adquiridos en la materia, para afrontar problemáticas específicas y poder arribar a soluciones de manera integral.

La reflexión en el aula, los plenarios en clase como parte de estrategias de innovación ponen al grupo de estudiantes en una mayor relación entre los saberes, los saberes respecto de ellos mismos y ellos en relación con sus

profesores agudizando naturalmente los dispositivos brindados para la innovación.

Agrego a lo anterior, en cuanto a mí trabajo final de especialización se refiere, han sido invaluableles los aportes y la conducción de mis directoras, Mg. Mónica Ros y asesora pedagógica Prof. Silvina Justianovich, las que han sabido comprender mi propósito sobre esta innovación y me han dado las pautas para seguir un camino correcto.

Los que hemos cursado las materias de la especialización realmente buscamos un nuevo horizonte, una nueva mirada enriquecedora respecto de las prácticas docentes en todas sus variantes, proceso que solo es posible incorporando miradas propias de otros campos disciplinares.

Bibliografía

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2011). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Editorial Morata.
- BARRAZA MACÍAS, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* México: Universidad Pedagógica de Durango.
- CARLI, Sandra, (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CASCO, M. (2008). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia oral presentada en el *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- CHAVES, N. (2012) *La imagen corporativa, teoría y práctica de la identificación institucional*. Editorial G.G Diseño.
- CORNU (2004). "Transmisión e institución del sujeto". En Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la comunicación en acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". En: CAMILLONI, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- EDELSTEIN, G (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Argentina. Editorial Santillana.
- FRASCARA, J. (1997). *Diseño gráfico y Comunicación*. Ediciones infinito.

- LITWIN, E. (2008) "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En: *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- MAZZEO, C. y ROMANO, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Argentina. Nobuko.
- ROS, M. y MORANDI, G. (2014) *Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad*. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria UNLP.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*". Barcelona: Editorial Paidós.
- PIERELLA, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre profesores, estudiantes y saberes*. Rosario: Editorial Paidós.
- ORTEGA, F. (2011). (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones: Córdoba.
- Programa curricular de la asignatura *Tecnología en Comunicación Visual 1 A*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata.