

Entre croquis¹. Profesores y estudiantes en torno a una didáctica de lo proyectual

María Cristina Martínez²

Resumen

Si, como se afirma, lo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas proyectuales es el proceso -tanto como sus productos emergentes-, pensar en una didáctica de la proyectualidad implica necesariamente adentrarse en la construcción individual y colectiva de la comunidad de estudiantes y profesores que sostienen dicho proceso. Dicho en otros términos, implica revisar la formación disciplinar en términos de complejidad; un abordaje sin duda complementario de aquel mediado sólo por planos, maquetas y croquis.

En este sentido, la formulación de una didáctica de lo proyectual ha ido adquiriendo en los últimos años, un lugar de indagación y análisis en cierto modo reciente pero sostenido, aunque, cabe señalar, no siempre alimentado desde las propias unidades académicas. Así, cuestiones del orden de *Cómo se enseña y cómo se aprende una disciplina proyectual desde todas las áreas; qué y cómo se evalúa el conocimiento*

Summary

If, as it is generally accepted, what distinguishes teaching and learning in project-oriented disciplines is the process, as well as the emerging products, a didactics of project-oriented disciplines necessarily involves getting into the individual and collective construction of the community of students and teachers that make such process possible. In other words, it implies considering the complexity of disciplinary education as a complementary approach to the one mediated by plans, models and sketches.

Along these lines, the formulation of a project-oriented didactics has recently become a field of inquiry and analysis among scholars, not always fostered, we should say, by the academic departments involved. For this reason, issues such as *How to teach and How to learn a project-oriented discipline from the perspective of all the curriculum areas; What to evaluate and How to evaluate disciplinary knowledge; what type of knowledge is*

disciplinar; qué conocimientos se validan en cada asignatura y por qué, se presentan todavía como espacios poco transitados dentro de las agendas académicas.

Sin embargo, frente a este aporte institucional pendiente, son las cátedras y los estudiantes quienes, -en la explicitación de sus prácticas-, permiten trascender los productos para indagar sobre los procesos. Desde esta premisa, planteamos una relectura de algunas líneas de investigación previas, atravesadas por los avances de nuestra tarea actual, entendiendo que el oficio docente y las buenas prácticas que se construyen entre estudiantes y profesores, permiten ser reconocidas, analizadas e interpretadas, en tanto constituyen “logros de una comunidad potencial” (Gadamer, H-G. 2008-99), y en ese sentido las presentamos aquí.

Palabras clave: Disciplinas proyectuales - Didáctica - Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación.

constructed in each subject and why are areas of inquiry still to be developed in academic agendas.

Notwithstanding, and considering the absence of institutional support, it is the faculty members and the students who must go beyond the products and inquire into the processes by making their practices explicit. Therefore, we propose a revisiting of some former lines of research enriched by the results of our present work. We are convinced that the craft of teaching and the good teaching practices which are constructed collaboratively by students and instructors must be recognized, analyzed and interpreted, as they constitute “achievements of a potential community” (Gadamer, 2008: 99), and it is in that spirit that we present them here.

Key words: Project-oriented disciplines – Didactics - Teaching – Learning - Evaluation.

Fecha de Recepción: 18/11/2010
Primera Evaluación: 10/02/2011
Segunda Evaluación: 24/02/2011
Fecha de Aceptación: 24/02/2011

Antecedentes

Visto en retrospectiva, el presente artículo da cuenta de un largo proceso reflexivo -casi una especie de *re-alfabetización pedagógica*- dispuesto a indagar sobre la enseñanza de la proyectualidad en la FAUD/UNMDP³, desde los bordes de aquello que constituye su esencia: el taller de diseño o taller proyectual, sintetizado en el área arquitectónica.

En principio, remitimos al trabajo de documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra del área histórica para la carrera de arquitectura (Martínez, M.C., 2005), cuyo objetivo fue recuperar, en cierto modo, *la memoria* de esas evaluaciones durante diez años como fuente de información sobre la enseñanza y el aprendizaje en esa asignatura. Asimismo, retomamos algunas de las principales conclusiones de un trabajo investigativo (Martínez, M.C., 2008), que abordó la cuestión de *la evaluación en términos de innovación*, a partir de un análisis interpretativo de documentos, encuestas estudiantiles y entrevistas docentes, en la FAUD, con el objeto de construir dimensiones de análisis que aportaran al conocimiento didáctico en la formación disciplinar. La tarea investigativa, que comenzó en 2004 y concluyó en 2008, dejó planteadas algunas líneas de reflexión en torno a una manera particular de enseñar, aprender y evaluar en la formación disciplinar. En aquel momento, también trabajamos sobre las áreas curriculares consideradas

de alguna manera periféricas o aportantes a las proyectuales, en la convicción que desde los supuestos bordes de una centralidad o *rol vertebrador* (Mazzeo, C. 2007:57) asignada al área proyectual, se construyen prácticas que contienen información relevante sobre la enseñanza y el aprendizaje de la proyectualidad.

En la actualidad, concentramos nuestra investigación⁴ en una de las áreas no troncales de la formación disciplinar, en torno a las problemáticas del campo historiográfico en el marco de una didáctica de la proyectualidad. Centrado en el estudio del área histórica en las carreras de arquitectura y diseño industrial, abordamos un análisis interpretativo del área entendiendo que en ella -al igual que en otras también periféricas o de borde en la formación-, se genera información relevante sobre la enseñanza proyectual como complejidad. En este sentido, debemos aclarar que, en el caso de la FAUD, el área histórica ofrece una particularidad -distintiva respecto de otras facultades del país-, como es su homologación para las carreras de arquitectura y diseño industrial, a partir del año 1995. Dicho en otros términos, el área específica sobre la cual trabajamos actualmente da cuenta, de un discurso y una voluntad institucional que sostiene, a partir del diseño curricular, que la formación disciplinar de futuros arquitectos y diseñadores, aunque específica en el área proyectual, es deseable que sea compartida en el área histórica y es aquí donde nos encontramos trabajando en la actualidad.

La comunidad académica

Al igual que en otras unidades académicas, en la FAUD la definición de las áreas de conocimiento y los ciclos de formación no sólo informa sobre la estructura curricular de las carreras, sino que, entre otros refleja en parte ciertas concepciones de su comunidad discursiva. Así, una breve reseña de la estructura curricular de la carrera de arquitectura da cuenta de un diseño fragmentado en un Ciclo Introductorio (primer año), el Ciclo Básico-profesional (de segundo a cuarto año) y el Ciclo de Orientación (de quinto y sexto año de la carrera). En cuanto a la carrera de Diseño Industrial⁵, también se estructura en torno a un Ciclo Básico (primero y segundo año), un Ciclo de Desarrollo (tercero y cuarto año), y un Ciclo de investigación para el quinto año. Más allá de las nomenclaturas, ambas carreras sostienen un modelo de formación tradicional que concibe el aprendizaje de la profesión como una sucesión de etapas de especialización, consecutivas y habilitantes unas a otras.

Es decir que ambas carreras se nuclean en torno al Área Proyectual –materializada en el Taller de diseño–, y a partir de esto se organizan por ciclos las áreas y asignaturas que componen la currícula total de cada carrera. En este sentido, las áreas no sólo sostienen la estructura de los ciclos, sino que en cierto modo remiten en su concepción del perfil profesional, a un modelo heredado de la concepción humanista y desarrollado en las Escuelas de Diseño del siglo XX.

En este sentido, sostenemos que el carácter vertebrador asignado al área proyectual y materializada en el Taller como ámbito de construcción de los saberes disciplinares, se visualiza no sólo en la currícula de las carreras, sino también en el modo particular que su comunidad académica, -institución, docentes y estudiantes-, lo materializa.

Descartada por inconducente una discusión sobre la necesidad de una formación amplia e integradora del futuro profesional a partir de la inclusión de saberes que, -estando fuera de lo específicamente proyectual-, lo teoricen desde otros campos, el tema en cuestión es conocer más sobre los modos en que se opera desde las demás áreas de conocimiento, como una herramienta imprescindible si se quiere abordar una didáctica de lo proyectual.

Utopías de la enseñanza y el aprendizaje proyectual

“Una filosofía de la arquitectura no es algo que provenga sólo de la cabeza; es un todo, un resumen de nuestra experiencia que no puede formularse con palabras. Más aun, este conocimiento tiene que ver sin duda con nuestra visión de la sociedad, con nuestro espíritu crítico, no con el conocimiento objetivo. Cada uno de nosotros experimenta intensas emociones personales, convicciones que son un soporte importante para nuestro intelecto. De cómo elevar estas preocupaciones personales

a un nivel conceptual compartido es, en cualquier caso, el tema".
Ito, T. (1995/123:16)

La arquitectura es más que un oficio de servicio, es también un oficio de lo potencial, de lo utópico. Surgida como profesión liberal hacia el siglo XV, inspirada en la noción de *proyecto* como la capacidad de anticiparse a aquello que todavía no es, comparte con las artes visuales una porción de desarrollo cognitivo en torno a la noción de *pensar con imágenes* (Calvino, I., 1988). Nos interesa dejar referencia de esta vinculación con las artes visuales, especialmente si tenemos en cuenta que existen más antecedentes de estudios sobre la didáctica en el campo de estas últimas que en la arquitectura y el diseño industrial. En este sentido, un trabajo que permitió plantear dicha vinculación ha sido el de D. P. Wolf (1988), en su estudio sobre el aporte de las artes visuales al campo de la evaluación. D. Allen (2000) señala al respecto, que el autor identifica tres aportes centrales: *“La importancia de los proyectos a largo plazo que impulsan a los estudiantes hacia una “búsqueda de significado individual; el uso de portfolios para “ver los procesos que subyacen al desarrollo a largo plazo” y las entrevistas reflexivas que alientan a los alumnos a formarse un juicio sobre su propio trabajo y sobre ellos mismos como estudiantes”* (29-30). Si bien es sabida la vinculación de los portfolios con las carpetas de proceso en los Talleres de diseño, su importancia para nuestro trabajo reside en la pregnancia que parecen

tener ciertas prácticas en las demás áreas, de modo que se van asimilando y recreando en otras asignaturas. En esta perspectiva el Taller como ámbito de enseñanza y aprendizaje de lo proyectual constituye, al igual que los portfolios, un interesante ejemplo de resignificación de las prácticas. Digamos en principio que el sentido asignado al término Taller en las facultades de arquitectura, difiere en cierta medida del significado dado en el campo educativo generalizado y del uso que del mismo se ha hecho en los últimos años. En principio, en nuestro país y en parte de América Latina, el término taller se usó en los niveles medios, para nombrar el espacio de las prácticas en la enseñanza de oficios; esta división espacial entre la teoría y la práctica podía incluir incluso franjas horarias diferentes para unas y otras. Otro uso del término taller, fue aplicado en los niveles medios al dictado de materias y actividades de carácter extra-escolar, generalmente asociadas al campo de las artes visuales. En otro aspecto, el término se aplica independientemente de su referencia espacial, para definir actividades; así se ha usado como sinónimo de seminario, reunión de intercambio, y en general cualquier actividad de carácter grupal y participativa. Al respecto dice E. Ander-Egg (1999:15-16): *“El taller se fundamenta en el llamado aprender haciendo (to learn by doing), fórmula acuñada por el filósofo-pedagogo John Dewey, y también “El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y los educandos, introduce una mitología participativa y crea las condiciones*

para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación.... Hay que señalar que el taller es una de las formas de práctica educativa de carácter paidocéntrico: el acento está puesto en el que aprende”(5).

En la enseñanza de la arquitectura, en cambio, el Taller constituye el espacio donde “convertirse en miembro de una comunidad de práctica” (D. Johnson, 2000:307), un aprendizaje extra respecto de lo estrictamente curricular; implica para el estudiante un proceso de reconocimiento y adquisición de los modos particulares en los que la comunidad académica se desenvuelve. Siguiendo con el análisis de D. Johnson (2000:309): “*El conocimiento del modo en que la comunidad opera (la mayor parte del cual es intuitivo y consiste en conocer las maneras de hacer las cosas sin saber explicar por qué)* se va adquiriendo en el proceso de asumir la identidad de elemento activo de la comunidad y finalmente de participante con todos sus derechos, es decir de “veteranos”. Así, lo relevante para nuestro enfoque, reside en lo que visualizamos como un proceso de doble involucramiento: el de los estudiantes en la internalización de ciertos patrones o modelos de práctica generados a partir del Taller, y de los docentes de las asignaturas no troncales, a partir de una evidencia de asimilación al modelo proyectual. Es decir, si para el área proyectual el Taller constituye el *locus* donde se construye el saber disciplinar, para el resto de las áreas también lo es.

Es un *locus* en varios sentidos: en un sentido literal, como el espacio delimitado físicamente donde se desarrollan las prácticas; en el sentido de utopía espacial, dando cuenta de aquellos deseos de buenas prácticas que se *depositan* en ese locus y, finalmente, desde el sentido de heterotopía en términos de M. Foucault (2003), en tanto incluye otros espacios, -las aulas por ejemplo-, que, aunque no siendo el Taller, en el momento que efectivizan las utopías se convierten en el espacio absolutamente real.

En torno a una didáctica de lo proyectual

Interrogarnos sobre las utopías en la enseñanza y el aprendizaje de lo proyectual nos exigió necesariamente *dejar hablar* a los actores sociales en cuestión, una tríada compleja -estudiantes, docentes-institución-, que nos permitiera abordar las relaciones entre las comunidades de discurso y de práctica como evidencias de aquello no explicitado en los Planes de estudio. Buscar trascender lo evidente del discurso curricular y de supuestos cánones, para leer en las prácticas tradiciones y rupturas que nos permitieran encontrar evidencias de lo que definimos como *fronteras móviles o permeables* entre las áreas de conocimiento, y poder abrir el análisis por fuera de una mirada estructurada en torno a las áreas y los ciclos, reconociendo lo que definimos como nuevas realidades. Detectamos condiciones que atraviesan las prácticas de las tres áreas fragmentadas

curricularmente, y que reconocemos como inherentes al núcleo de las nuevas realidades, como son:

Que la base del Taller como *locus utópico* para la construcción individual y colectiva del conocimiento proyectual, es lo suficientemente fuerte como para invadir las prácticas de las áreas no troncales de la carrera. Que son los profesores de estas áreas quienes resignifican en sus asignaturas las propias experiencias como alumnos de talleres de diseño: “...El alumno trae un problema de la calle, que el docente desconoce, y entonces el docente tienen que empezar con eso, a resolverlo, no como en otros casos que una cátedra tiene un trabajo práctico que repite todos los años, le cambia los valores y lo repite y lo repite. Acá no, acá todos los problemas son distintos porque vienen de la realidad...”⁷⁶, “...todo remite a aquello que él mismo debe lograr por sí y para sí y que los docentes van a ayudar a concretar a través de explícitas estrategias...”⁷⁷.

La presencia de procesos reflexivos de carácter colectivo al interior de las cátedras, que permiten replantear las prácticas de manera análoga a un proceso proyectual y que, antes que ser vistos instancias meta-evaluadores en el sentido estricto (Stufflebeam, 1987), representan una dinámica de trabajo construida en la comunidad de práctica antes que en la comunidad de discurso. Hablamos entonces de instancias meta-evaluadoras en un sentido restringido del término acuñado por M. Scriven en la década del '60, toda vez que de las

entrevistas docentes en profundidad, surgen preocupaciones que derivan de procesos de evaluación de las prácticas y que conducen a propuestas alternativas de las tradicionales, instancias que ponen no ya al estudiante sino a la evaluación como centro de análisis.

Una búsqueda de estrategias didácticas no explicitadas en los Planes de Trabajo, que podríamos asociar a la creatividad en términos proyectuales: “...proponemos evaluaciones como instancias un poco mas... no sé si lúdicas, mas integrales, como hacer el guión de una película, o una historieta, aunque dan resultados muy desparejos, pero a nosotros esas cosas nos interesan porque los alumnos integran con creatividad y nuestra carrera tiene mucho de creatividad...”⁷⁸, propuestas de evaluación que podríamos enmarcar en la línea de *validación diferida*, o *indirecta*, en tanto trabajan sobre lo que Curtis, Weeden y Winter (2002:280-81), describen como contenidos de difícil evaluación, cuando señalan: “...buena parte de lo que queremos enseñar en las escuelas no se puede medir, pero, sin embargo, tiene un valor y éste es susceptible de ser evaluado...” , tratamiento de contenidos que tampoco están explicitados en los Planes de trabajo -y que, en un punto, será momento de redefinir con mayor precisión como competencias- que exceden los límites puramente curriculares y las operaciones cognitivas tradicionales de cada área : “...no apuntar sólo a los contenidos, sino a una actitud crítica, y apuntando a la promoción humana que de ahí salga

*gente que no sólo sepa los contenidos, si no tenemos un compromiso humano ...*⁹ tensando los mismos en situaciones que, al igual que en la enseñanza de las asignaturas troncales, pone al alumno frente al desafío de aprender colectivamente.

La construcción de redes de interacción entre los miembros de las cátedras, habituados a prácticas proyectuales grupales, y que identificamos como las claves o fuerzas potenciales para la

superación de las dificultades propias de los contextos universitarios masivos. Encontramos asimismo, que estas redes de interacción antes que resultar logros particulares de algunas cátedras remiten a un modo de aprender experimentado antes como estudiante que como docente:

“En mi cátedra hay dos tipos de evaluaciones, una presencial y otra domiciliaria, pero siempre en parejas, que se peleen, que discutan, pero que aprendan... Yo no tengo una teoría sobre esto, creo que lo único que vale es que aprendan...”¹⁰, “...no hay bajada de línea, hay una línea, pero se puede dialogar, negociar, gestionar cómo llegar a los objetivos... hay cosas que son el núcleo duro de la asignatura, pero la forma de llegar... hay libertad, la única regla es avisar antes...”¹¹.

El otorgamiento de un sentido *proyectual* a las prácticas de las asignaturas de las áreas no centrales, una *tallerización* de la enseñanza y el aprendizaje, más allá del espacio físico: *“...Porque hay un clima de distensión total, no hay sorpresas, saben lo que se*

les va a tomar, es decir, eso da mucha tranquilidad para trabajar, ¿cómo trabajás en tu oficina? Trabajás así, como en estos parciales, distendido, con los libros en la mano...”¹²

El sentido que se le asigna al factor tiempo en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, -un dato que se despega del carácter negativo tradicional que adquiere en las prácticas aúlicas-, y una relación entre ésto y la valoración implícita que alumnos y docentes le asignan al *proceso* en la evaluación, en el sentido que se le atribuye desde las asignaturas troncales, donde la evaluación cede su lugar de hito en la enseñanza para convertirse en parte del proceso: *“...Nosotros fijamos un camino, el alumno puede elegir otro e independiente de las estrategias que nosotros proveamos y aprobar igual, siempre que los conocimientos se verifiquen. El objetivo de la cátedra es que el alumno aprenda...”¹³* Asimismo vimos que el factor tiempo no representa un elemento limitante en la implementación de prácticas innovadoras, toda vez que las mismas forman parte de consensos en cuerpos docentes que pertenecen a talleres verticales, y/o asignaturas anuales, donde las nuevas propuestas antes que disputar con los modelos establecidos, han ido sustituyendo las prácticas tradicionales como producto de una construcción colectiva.

A partir de estos hallazgos empíricos, visualizados en la conjunción de análisis de documentos, encuestas estudiantiles y entrevistas docentes, la construcción del marco interpretativo profundizó sobre el

sentido que se le otorgan a las buenas prácticas y el planteo de propuestas categoriales a partir de un núcleo de recurrencias que definimos como *de asimilación al modelo proyectual de enseñar y evaluar*. Sobre esta premisa, construimos las categorías interpretativas emergentes de las prácticas analizadas, que definimos como Propuestas centrípetas o hacia afuera del proceso de formación disciplinar y Propuestas centrífugas o hacia el interior del proceso de formación disciplinar.

Las Propuestas Centrípetas al proceso de formación disciplinar, remiten a las nociones de aprendizaje continuo y la enseñanza de lo inesperado como aprendizaje necesario para la vida. Proponen experiencias que instan a afrontar la incertidumbre propia del desarrollo profesional con compromiso social, más allá de las certezas de la formación académica. Visualizamos en ellas una búsqueda por aportar experiencias que conduzcan a dar el paso que transforma la condición de alumno en estudiante, especialmente en los últimos años de la formación. Remiten al modelo de las asignaturas troncales del área proyectual en tanto pretenden aportar en la tarea de trasponer la situación de estudiante hacia la posición de profesional, en contacto con la ciudad y sus problemáticas particulares. Apelan a las estrategias propias del Taller de diseño, reproduciendo y resignificando prácticas de trabajo y corrección grupal, entrega de carpetas de proceso o portafolios etc.

Asimismo, las Propuestas Centrífugas al proceso de formación disciplinar dan cuenta de innovaciones hacia el interior de la enseñanza y el aprendizaje recuperando, consolidando y recreando el conocimiento curricular. Remiten a experiencias propias del área proyectual toda vez que incorporan estrategias de trabajo grupal dentro y fuera de la institución, donde los resultados de dicha interacción no predicen el resultado en términos estrictos sino que implican la noción de proceso y la capacidad de trabajar de manera auto-regulada con el grupo de pares.

En estas propuestas se priorizan estrategias que apuntan al fortalecimiento de una *comunidad de estudiantes* y remiten a las prácticas del área proyectual asentadas en la construcción colectiva del conocimiento, al fortalecimiento de las capacidades para interactuar con los demás, y a la valoración del proceso tanto como del producto. Siguiendo el modelo de las prácticas del área proyectual, rescatan la noción de evaluación a partir de una necesaria toma o referencia de aprendizajes anteriores; revelan una búsqueda expresa por la articulación de los saberes a lo largo de toda la formación y hacen hincapié en la dificultad que representa para un aprendizaje continuo, la atomización y fragmentación del conocimiento. Si bien visualizamos en estas propuestas una preocupación por operar una especie de *religazón* de los conocimientos adquiridos en forma aislada, también se observa que esta operación se realiza siempre

en relación con los conocimientos del área, no encontrando propuestas que incluyan contenidos anteriores de otras áreas, síntoma de una fragmentación ya existente.

En síntesis, interpretamos en el núcleo de las prácticas analizadas en las áreas no troncales de la formación disciplinar, la presencia de *una búsqueda utópica de la enseñanza y el aprendizaje de lo proyectual*, a partir de un patrón estructurante dado por el modelo inherente al Taller de diseño. Reconocemos una valoración implícita de ese modelo con el cual se fue estudiante antes que docente.

Esta valoración es lo que permite trascender las fronteras entre las áreas de conocimiento, hacia nuevas realidades asentadas en concepciones que remiten al aprendizaje de la proyectualidad. Dicha valoración, más que enunciada desde la institución y la comunidad de discurso, se pone en juego en el lugar de la enseñanza y el aprendizaje, donde estudiantes y docentes se construyen como comunidad de práctica. Si lo innovador no es el modelo afirmamos que sí lo es su asimilación y resignificación en el marco de las prácticas en las áreas y asignaturas no troncales. Lo llamativo, en tanto, en términos de una didáctica de lo proyectual, es la ausencia de explicitación del mismo.

Notas

1. En alusión al film *Entre muros*, de L. CANTET.
2. Arquitecta, Magister en Docencia Universitaria / Integrante Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Facultad de Humanidades / Co-directora Proyecto de Investigación, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño / Profesora Adjunta Área Histórica, Ciclo Introductorio carreras de Arquitectura y Diseño Industrial / Directora Proyecto de Extensión / FAUD, UNMDP. Coordinadora Académica Postítulo de Especialización Superior en Artes Visuales, Escuela de Cerámica R. Yrutia, Mar del Plata.
3. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
4. Proyecto FAUD/UNMDP: “El área histórica en las disciplinas proyectuales. Saberes disciplinares y transposición didáctica.”
5. Según modificación del Plan de estudios año 2007
6. Entrevista docente 9 / Área Tecnológico-constructiva / Asignatura: Estructuras III.
7. Entrevista docente 3 / Área Histórico-cultural / Asignatura: Teoría y crítica.
8. Entrevista docente 8 / Área Histórico-cultural / Asignatura: Historia II-Pensamiento III
9. Entrevista docente 3 (op.cit)
10. Entrevista docente 2 / Área Tecnológico-constructiva / Asignatura: Legal.
11. Entrevista docente 7 / Área Arquitectónico-urbanística / Asignatura: Urbanismo I y II.
12. Entrevista docente 2 / (op.cit)
13. Entrevista docente 5 / Área Tecnológico-constructiva / Asignatura Construcciones IV.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ALLEN, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- CALVINO, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*, España: Siruela.
- CURTIS, R.; WEEDEN, P. y WINTER, J. (2002). “Mediciones, juicios, criterios y pericia: la intuición en la evaluación desde la perspectiva de tres asignaturas distintas”. En: Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- FOUCAULT, M. (2003). *Des espaces autres*, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, N°5, octubre de 1984. Traducida por P. Blitstein y T. Lima. En *Punto de*

Vista [on line]. Disponible en: <http://www.bazaramericano.com/>

GADAMER, Hans-Georg (2008). *La actualidad de lo bello*. México, Paidós.

ITO, T. (1995). "Una conversación con Toyo Ito. Koji Taki." En: Revista *El Croquis*. 123, 16.

JOHNSON, D. (2000). "La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica". En Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.), (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.

MARTÍNEZ, M. C. (2005). "La evaluación de los aprendizajes. Documentación interpretativa de evaluaciones en una cátedra de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Años 1987-2001". En: Porta, L. (comp.) *Docencia Universitaria. Enseñar y evaluar en el aula universitaria*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

----- (2008). *Propuestas de Evaluación Innovadoras en el marco de la enseñanza de disciplinas proyectuales*. Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria / Facultad de Humanidades / UNMDP. Dirección de tesis: Marilina Lipsman, UBA/ CONICET.

MAZZEO, C. y ROMANO, A.M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.

PIANO, R. (2006). *La responsabilidad del arquitecto. Conversación con Renzo Cassigoli*. España: G. G.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.