

PAPER

EL DOCENTE DE DISEÑO GRÁFICO COMO ACTOR DE DESARROLLO DE SUS PROPIAS COMPETENCIAS COMUNICACIONALES

MAILLO PUENTE, Lucía Constanzalucia.maillo@gmail.com

Programa Color, Luz y Semiótica Visual (CLySV), FADU, UBA

Resumen

En el presente trabajo se expone el desarrollo general y conclusiones de la tesis de maestría denominada “Competencias comunicacionales del docente del taller de Diseño Gráfico: reflexión y acción”, que obtuvo una beca UBACyT y fue dirigido por la Dra. Mabel Amanda López.

En el campo de la enseñanza del Diseño Gráfico, es necesario reconocer la importancia del desarrollo de competencias comunicacionales y reflexionar acerca de cuáles deben reforzarse para mejorar las prácticas docentes. Para ello se realizó durante 2016 un taller participativo basado en una metodología de investigación y acción, con profesores de una cátedra del taller de Diseño Gráfico. Como actores protagonistas, los docentes encarnaron la investigación y en conjunto trabajaron en el diseño de estrategias que colaboran a perfeccionar la enseñanza. Durante los cinco encuentros presenciales y un espacio virtual en un espacio virtual provisto por el CITEP (Centro de Investigación en Tecnología y Pedagogía), reflexionaron sobre qué cualidades consideran importantes para lograr una buena comunicación en el aula. Además, 14 docentes de diferentes cátedras fueron entrevistados en profundidad para ahondar en sus experiencias, motivaciones y formación.

El docente del taller de Diseño Gráfico puede moldear diferentes situaciones de enseñanza de acuerdo a sus competencias. Estas se relacionan, por un lado, con el vínculo que establecen con los estudiantes, de acuerdo a la función que toma su palabra docente, las intervenciones que decide tomar en clase y sus actitudes

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

afectivas. Por otra parte, las cualidades personales de cada docente también influyen en el curso que adopta la comunicación en el aula. Todas estas habilidades, si se trabajan conscientemente, pueden ser desarrolladas para mejorar la calidad de enseñanza.

A partir de las reflexiones surgidas tanto del diálogo en el taller como de las entrevistas, se realizó una clasificación de aquellas competencias comunicacionales que el docente de taller de la asignatura Diseño Gráfico considera importantes en su labor. La práctica reflexiva, como práctica social, solo puede realizarse si los docentes se organizan en grupo, se apoyan y motivan unos a los otros. Se espera que los datos que surgen de esta investigación estimulen el debate, el intercambio y la discusión entre docentes. Las competencias mencionadas en este trabajo no pretenden ser un listado cerrado sino, por el contrario, buscan ser la base para continuar reflexionando sobre aquellas habilidades que mejoren la enseñanza.

Palabras clave: competencias, diseño gráfico, docente - reflexión - taller

Introducción

Para enseñar en el taller de Diseño Gráfico en la Universidad de Buenos Aires es necesario el manejo de determinadas competencias comunicacionales que exceden los saberes adquiridos en la formación del diseñador y que involucran: la comunicación y el vínculo establecido con los alumnos, las estrategias pedagógicas elegidas, el ethos docente, el manejo de la afectividad que se pone en juego, y la práctica profesional en sí misma, entre otros.

Estas son competencias muy valoradas en la enseñanza en general. Sin embargo, la falta de formación puede limitar el desarrollo del estudiante y alejarlo de realizar un aprendizaje genuino y significativo. Circula una idea errónea que consiste en creer que ser un buen diseñador es condición suficiente para ser un buen profesor de diseño gráfico. Es por ello que las cátedras muchas veces convocan para formar parte de sus cuerpos docentes a diseñadores reconocidos en su profesión o que han tenido éxito como estudiantes de la misma cátedra pero no necesariamente con vocación de tutores o con formación como tales. Esta falta de formación conduce a que el docente tome decisiones improvisadas o copie modelos de enseñanza por imitación, lo cual obtura la posibilidad de repensar las prácticas y proponer nuevas alternativas. Esto puede obstaculizar su aprendizaje en vez de promoverlo.

No existe una sola forma de enseñar, con lo cual no existen formas fijas o estandarizadas de ser un buen docente sino que cada uno desarrolla de modo diferente en mayor o menor medida cada uno de estos aspectos que lo caracterizan

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

en su singularidad. La palabra “buena” difiere de una concepción de enseñanza efectiva o exitosa sino que se refiere, como menciona Edith Litwin (1997), a la manera de vincularse con los alumnos en la clase y a la adopción de determinadas actitudes o conductas. El estilo o cualidades personales del docente transmiten determinados valores e influyen positiva o negativamente en los estudiantes. Mediante un despliegue particular, el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. El trabajo en el taller exige determinadas competencias del docente, quien debe manejarse con destreza en la situación de clase y saber guiar adecuadamente según el proceso que esté llevando a cabo cada proyecto. Estas habilidades exceden el exclusivo conocimiento de los contenidos de la materia, sino que implica también poder comunicarlos adecuadamente.

¿Pueden ejercitarse las competencias comunicacionales y generar cambios en la enseñanza?

Esta investigación busca lograr una transformación positiva en la enseñanza a través del desarrollo de competencias comunicacionales docentes, donde se conjugan saberes de distintos campos: del diseño, de la educación y de las ciencias de la comunicación. Por eso el enfoque de esta investigación es multirreferencial (Ardoino, 1990), se abordan las prácticas educativas desde diferentes ángulos y sistemas de referencia sin que signifique la reducción de unos en otros. Empezar con seriedad estas prácticas implica reconocer su complejidad y el valor que significa observarlas desde diferentes disciplinas.

Para desarrollar competencias comunicacionales docentes es necesaria la conformación de grupos docentes donde se dialogue y se participe en conjunto para reflexionar y trabajar conscientemente sobre las propias prácticas docentes. Es posible que el docente de diseño, mediante una práctica docente consciente y autorreflexiva, genere ante nuevas situaciones diversas estrategias para enseñar, indagar y describir, destinadas a responder a las dificultades y posibilidades de los estudiantes. Como sugiere Goodman (1987), los espacios de reflexión entre docentes son contextos óptimos para fomentar la resolución de problemas en conjunto, relacionar la práctica con la teoría, desarrollar la comprensión de sí mismos y sus experiencias de enseñanza y, en consecuencia, madurar profesional y personalmente.

Los enseñantes deberían formarse en competencias necesarias para su oficio. Esto no es posible sin el desarrollo de la capacidad para reflexionar en y sobre la acción. A través de un trabajo autorreflexivo cooperativo es posible mejorar el uso estratégico de las capacidades como docente. La revisión de la propia práctica y la reflexión en la acción (Schön, 1987), lo habilitará a aprender nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya posee. La detección y el trabajo sobre las habilidades necesarias para las buenas prácticas de enseñanza del diseño gráfico pueden repercutir en la formación de profesionales cada vez más reflexivos, juiciosos y responsables de su labor.

El docente toma un rol activo y comprometido, deben sentir la necesidad de generar cambios e innovar en su profesión. Con esta predisposición es posible que se active

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

la reflexión y acción. Los enseñantes deben ser protagonistas de su propia formación y aceptar la incertidumbre y la complejidad que implica ubicarse en este lugar.

La reflexión no es ocasional, sino que debe formar parte del ser docente: “no se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis en la práctica” (Anijovich, 2014:18).

Perrenoud (2004), quien trabaja en pedagogía de la enseñanza, se basa en la noción de habitus de Bourdieu para hablar de la importancia de la formación de una postura reflexiva en el docente. El habitus está constituido por esquemas de pensamiento, de percepción y de acción del que el docente toma consciencia y cuestiona. Los saberes son solo una pequeña parte de las competencias docentes, el resto son esquemas de decisiones, percepciones, acciones que no recurren necesariamente a algún saber. Perrenoud opone el habitus del practicante reflexivo con el aprender “sobre la marcha”, que provoca que los docentes adopten modelos por imitación y es un modo de formación improvisado que no promueve la innovación. Esta actitud no se construye de manera espontánea sino que crear las condiciones temporales y espaciales, facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondiente.

Para ello el autor sugiere que, por una parte, debe tomarse una actitud de apertura de pensamiento y escucha de opiniones divergentes, de cuestionar lo que es dado como lógico o natural. Por otra parte, es necesario tomar una actitud de respuesta, que implica no solo tener la mente abierta a varias ideas sino desear sintetizarlas y hallarles un sentido en una determinada dirección, considerando las consecuencias e implicaciones en la clase. Por último, una actitud de entusiasmo, que motive a realizar una reflexión auténtica, en la cual se animen a compartir sus opiniones y autoevaluaciones sin temor, ya que muchas veces los docentes, principalmente los más nuevos, tienen inseguridad a cometer errores o a proponer cambios.

Taller participativo de reflexión y acción

Se ha realizado un taller participativo donde el docente se convirtió en sujeto protagonista que reflexionó, trabajó cooperativamente en el diseño de estrategias innovadoras y colaboró en perfeccionar la enseñanza del campo del diseño gráfico. Los docentes son parte de la investigación; mediante sus prácticas de enseñanza experimentan las propuestas, son agentes de los cambios y sus impresiones se incluyen en la evaluación de la investigación. El docente encarna la investigación para lograr resultados útiles a la comunidad académica. Al mismo tiempo, se busca no interferir directa y presencialmente en la situación de enseñanza, modalidad ya trabajada en varias investigaciones donde se realizaron registros observacionales de clases, sino indagar en el sujeto docente, quien se espera produzca cambios en la enseñanza.

Para ello se propuso específicamente una metodología basada en la investigación-acción, en la cual los docentes, como actores protagonistas, reflexionan, participan y realizan propuestas de desarrollo de competencias. Se centra en el docente en tanto sujeto activo que se apropia de la experiencia y busca perfeccionar su práctica. Se trata de una metodología de suma utilidad, ya que a través de la investigación-acción se facilita el aprendizaje profesional de los docentes, quienes asumen también su rol

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

como investigadores. Esta actividad debe concebirse dentro de la misma práctica docente, como parte de su rol pedagógico, puesto que la enseñanza y la reflexión crítica sobre la misma son dos aspectos del mismo proceso.

Se ha trabajado con seis docentes a cargo de diferentes grupos en el taller de Diseño Gráfico en sus tres niveles. Desde las reflexiones arribadas a partir de cinco encuentros grupales se estudiaron las concepciones del docente sobre sus propias competencias comunicacionales; los dispositivos y modelos de enseñanza a los que recurre habitualmente en su práctica docente, el motivo y sus influencias; las propuestas de cambio que se originaron del diálogo conjunto y su puesta en acción; y las reflexiones y conclusiones que surgieron luego de la acción. Además se indagaron cuáles son aquellas competencias comunicacionales que consideran que debe tener un buen docente de diseño gráfico. Por otra parte, a partir de entrevistas semi estructuradas a 14 docentes de diferentes cátedras se profundizó en su biografía docente y la influencia que consideran que tienen esas experiencias en sus prácticas de enseñanza.

Desde este punto de partida se profundizó en cuestiones como: saber si el docente conoce cuáles son sus propias competencias comunicacionales, de qué manera las adquirió y qué estrategias considera que adopta en la corrección de proyectos en clase y por qué lo hace. Sobre todos estos aspectos que conforman los principales objetivos de esta investigación, se indagará si los docentes consideran que las competencias comunicacionales utilizadas son adecuadas y suficientes para llevar adelante un buen proceso de enseñanza y qué obstáculos lo perjudican. Además resulta interesante conocer qué concepción tiene el docente de una buena comunicación en clase, qué modelos de buen docente tiene incorporados, cómo se pone en juego su afectividad y de qué manera considera que su experiencia profesional influye en la práctica docente.

Se trató de una experiencia grupal que consistió en participar de diferentes encuentros donde los docentes reflexionaron y trabajaron en la autopercepción en relación a sus competencias, de qué manera se relacionan con el grupo y cómo se posicionan frente a los contenidos. Estos encuentros han sido presenciales, en el aula del taller luego de las clases y virtuales en un espacio previsto por el Centro de Investigación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la UBA.

Mediante la reconstrucción de situaciones típicas que se dan en las clases, se ha podido dialogar críticamente sobre la práctica docente y se reflexionó en conjunto sobre cómo se manifiesta la comunicación en la clase, quién tiene mayor peso en el diálogo, cómo estimulan la participación de los estudiantes, qué estrategias pedagógicas adoptan, si son conscientes o no de ellas, cuán importantes son para ellos los afectos que se ponen en juego en la situación de enseñanza.

Mapeo de competencias comunicacionales

El objetivo general del presente trabajo ha consistido en mapear qué competencias docentes son necesarias y cuáles consideran que deberían reforzarse en la formación del docente de la asignatura Taller de Diseño y en el contexto la FADU-UBA. A lo

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

largo del taller y en las entrevistas individuales se rastrearon qué competencias consideran que debería tener un buen docente de diseño y de qué manera se puede llegar a serlo.

A través del taller como dispositivo se buscaron generar situaciones de diálogo entre los docentes donde expresen sus puntos de vista, concepciones y supuestos. Es el intercambio lo que permite que los docentes vuelvan sobre sí mismos y sobre los otros, al integrar saberes se generan nuevas comprensiones y pueden desarrollarse propuestas de mejora. Las competencias que surgen de estos encuentros y sus propuestas de mejora no pueden generalizarse a todo el conjunto de docentes del taller de diseño gráfico, sino que son producto de un proceso de autoconocimiento de este grupo en particular y sirven de base para experiencias futuras.

A partir del análisis de los diálogos transcritos se produjo una categorización de datos basado en el método comparativo constante. Este método, como dispositivo, permite generar posibilidades de objetivación de los datos. Se buscaron descubrir aquellos indicios reveladores de recurrencias significativas de acuerdo al objetivo general del trabajo: rastrear cuáles son aquellas competencias docentes que deberían desarrollarse, reforzarse, hacerse explícitas.

Para atribuir sentido a los datos aportados por la entrevista se analizaron las transcripciones de las grabaciones segmentándolas para armar un sistema organizado de categorías y subcategorías según su clasificación. Se trata en este camino de elevar el nivel de abstracción, sin perder en la denominación la idiosincrasia y el estilo personal de los docentes de diseño gráfico. Los datos a los que se arribó no pretenden mostrarse como una teoría final y cerrada, sino que tiene como objetivo aclarar conceptos y sentarlos como base para que puedan ser debatidos, profundizados.

Este abordaje no pretende simplemente escindir categorías y reducirlas sino clasificarlas para poder articularlas y ponerlas en relación. Además se compararon nociones teóricas de la bibliografía con las que se ponían de manifiesto en la voz de los docentes. Esto permite aclarar y precisar las distintas clases de conceptos vinculados a las competencias comunicacionales y sus relaciones. Existe una relación dialéctica entre las partes del análisis, cada elemento adquiere significado en relación al resto de las categorías y cómo se agrupan.

Las denominaciones de categorías surgen tanto de la voz de los docentes y de su manera de clasificar su experiencia y del cruce con las teorías de los autores abordados en la investigación. En este proceso se fueron elaborando, refinando y agrupando las categorías de acuerdo a su clasificación.

Dentro de la agrupación más general de categorías distinguimos las que tienen que ver con el vínculo con los alumnos: la función que adopta la palabra del docente, las intervenciones técnicas que realiza con el objetivo de enseñar y guiar a los estudiantes, el manejo de la afectividad en la clase de acuerdo a la posición emocional que adopta el docente. En segundo lugar, los que atañen específicamente a cualidades del docente, ya sean virtudes o aspectos considerados valiosos. Por último, aquellas categorías que refieren a su experiencia, de acuerdo a su formación

como estudiante, profesional y docente. Si bien cada una determina la otra y se complementan, las clasificaremos para su mejor comprensión.

El vínculo con los estudiantes

La función de la palabra docente

Se reflexionó con el grupo docente sobre las acciones comunicativas en el aula y se realizó un trabajo metacognitivo sobre las percepciones que los docentes tienen de su propia práctica. Se trabajó sobre las tres funciones de la palabra docente (preguntas, reformulaciones teóricas y resoluciones) recurriendo al modelo teórico desarrollado por la Dra. Mabel Amanda López, formulado a partir de la observación en talleres de diseño en la FADU-UBA (2009) e inspirado en categorías peircianas. La discusión a partir de este modelo permitió hacer conscientes cómo se dan las interacciones dialógicas propias en el aula.

Se determinaron cuáles de las tres estrategias suelen aplicar y qué acciones verbales son recurrentes cuando corrigen los proyectos de los estudiantes, posicionándose en la función docente. Para ello luego cada uno determinó en qué lugar se identifican como docentes, reflexionando por qué se ubican en ese lugar y qué implicancias conlleva, quién tiene mayor peso en el diálogo (el estudiante en el caso de las preguntas, los saberes en las reformulaciones teóricas y el docente en las resoluciones), y qué modelos nos permiten obtener mejores resultados. Los docentes en su mayoría se vieron identificados con el lugar de la pregunta, a la que ponen en un lugar de valor. Aunque la mayoría se identifica con la pregunta, se expresa la voluntad de querer apelar en mayor medida al saber disciplinar, un habla que se aproxime a lo que es considerado pertinente de la disciplina, al lenguaje y formas de expresión propios del campo del diseño gráfico.

Brindar resoluciones sobre los proyectos es el posicionamiento pedagógico con el que menos se identifican, y es al que solo avalan recurrir cuando hay una justificación que lo sostenga o para recomendar que no hacer. Reconocieron que es conveniente abrir el espacio para que ellos mismos problematicen y generen propuestas a partir de sus propios saberes, desde preguntas didácticas que abran posibilidades y amplíen horizontes.

El rol que adopta el docente condiciona las acciones de los estudiantes. En el relato de los docentes sobre su vínculo pedagógico con los alumnos predomina el contrato enunciativo de complicidad (Verón, 1985) en la clase, ya que se intenta dar la palabra al estudiante y tratarlo como un igual. Se busca generar un nexo de simetría y menor distancia entre ambos, donde lo que los diferencia es el rol que ocupa cada uno en ese contexto.

También se puso en valor y se reconoció como una dificultad el poder argumentar y tener un bagaje teórico que sustente las devoluciones de los trabajos prácticos. Esto ocurre porque, al ser una materia práctica, los contenidos teóricos parecen desdibujarse. Los docentes reconocen la importancia de formarse como tales o participar de investigaciones para tener más herramientas que fundamenten las correcciones.

Las intervenciones técnicas del docente

El docente debe preguntarse permanentemente acerca de lo que el estudiante sabe, no sabe o le representa una dificultad y pensar qué acciones son las más apropiadas para dar respuesta a ello y regular una buena dinámica de la clase. “Un buen tutor de diseño tiene a su disposición, y puede inventar sobre la marcha, muchas estrategias para enseñar, indagar y describir, todas destinadas a responder a las dificultades y posibilidades de un determinado estudiante que trata de hacer algo” (Schön, 1987 [1992:103]).

Sobre cada situación de enseñanza, el docente debe decidir racionalmente qué intervenciones son las más apropiadas en el desarrollo de la clase. En cada decisión que toma construye su propia identidad como tal y ayuda a construir la del estudiante como futuro profesional.

Entre las intervenciones más nombradas en el taller participativo y las entrevistas se encuentran aquellas que tienen que ver con:

Competencias propias del rol docente:

- Coordinar
- Ser sensible al trabajo de los alumnos
- Analizar la situación general de la clase
- Recordar los objetivos y contenidos

Competencias sobre el manejo del tiempo y el espacio en la clase:

- El tiempo y ritmo de la clase
- La distribución del espacio en el aula

Competencias que buscan favorecer la comprensión:

- Habilitar la pluralidad de voces
- Promover la reflexión en los estudiantes
- Transferir
- Promover aprendizaje significativo
- El uso de ejemplos, referentes y el relato de experiencias propias

Las actitudes afectivas del docente

Es importante pensar sobre la afectividad que entra en juego en la situación didáctica, particularmente en estas carreras donde hay correcciones individualizadas y el vínculo con el docente es en muchas ocasiones cercano y directo. Se trata de un vínculo intelectual que se construye a lo largo de las clases. En este tipo de correcciones el estudiante exhibe su propia producción, que es comparada a través

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

de la “nivelación” con el trabajo de sus compañeros, y sometida a juicio a través de las correcciones. Es por eso que el estudiante puede sentirse altamente expuesto.

Los educadores deben tener en cuenta las emociones que circulan en la clase, dado que algunas intervenciones del docente pueden generar angustia en el estudiante y desalentarlo a cumplir los objetivos del trabajo práctico, incluso conducirlo a abandonar la materia. Por otra parte, un docente poco exigente puede hacer que el desempeño y nivel alcanzado de la comisión sea escaso.

En este sentido es importante reflexionar a partir de la categoría de ethos, desarrollada por Charaudeau y Maingueneau (2005), retomada de la técnica retórica, que permite pensar la imagen de sí mismo que crea el docente en su discurso y el tono emocional que adopta en la enseñanza (seguridad, simpatía o franqueza). Estas tres posiciones varían de acuerdo a qué pasiones o pathos busca despertar en sus estudiantes. En los tres casos es necesario que el docente desarrolle los mecanismos de la identificación empática, que es la capacidad de vivenciar lo que sienten los alumnos.

En el ethos de franqueza, el docente aclara sin tapujos todo lo que piensa sobre el desarrollo de los proyectos de los estudiantes utilizándolo como estrategia para que cumplan en tiempo y forma con los objetivos de aprendizaje propuestos. Es importante manejar este ethos con destreza sin que provoque consecuencias negativas y afectos negativos.

En las entrevistas surgió la sinceridad como actitud afectiva valiosa. Implica poder comentar con honestidad los trabajos de los estudiantes, indicarles cuando van o no por un buen camino. El reto o advertencia también forma parte de un ethos de franqueza, por diferentes motivos que dificultan el aprendizaje, por ejemplo llegar tarde, el plagio de otros trabajos, no cumplir con las tareas pautadas para las clases, etc.

Por otro lado, se destacó como estrategia afectiva brindar confianza a los estudiantes sobre los proyectos que están llevando a cabo. En este caso el docente elige posicionarse en un ethos de seguridad. La motivación juega un rol fundamental, porque motoriza los procesos de los estudiantes y les da confianza en sus propios juicios.

Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica plantear desafíos, incorporar los intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos (Davini, 2015:74).

Motivar requiere una actitud innovadora por parte del docente que coloque a los alumnos en una postura reflexiva y con voluntad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Para generar este compromiso y entusiasmo el mismo docente debe estar motivado y poder transmitirlo a sus estudiantes. Motivar y brindarles seguridad contribuye a que los estudiantes no se sientan frustrados y tengan voluntad para

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

encontrar soluciones a los problemas que se plantean. El docente informa al estudiante sobre la evolución y el estado de su trabajo a través de sus acciones verbales y gestos. El modo que adopte podrá contribuir a su autonomía y facilitar su éxito. Por ello el docente debe esforzarse por tener expectativas favorables de su grupo de alumnos, lo cual favorece su desempeño y evita la ansiedad que muchas se padece.

En tercer lugar también se planteó la importancia de generar un buen clima de clase donde compartir conocimiento sea una actividad placentera, y se destacó como estrategia positiva reconocer a los estudiantes por su nombre. Para lograrlo el docente se ubica desde un ethos de simpatía, dado que intenta lograr complicidad con el estudiante.

Entre las estrategias que acompañan el ethos de simpatía se encuentra el tratar al estudiante como un igual. Esto implica entender que en la situación de enseñanza todos aprenden y van en conjunto. Mientras enseña, el docente también se forma como tal en su oficio. Esto implica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya no pueda mantenerse un vínculo unidireccional y asimétrico. Se plantea una relación de poder compartida, que aunque es ficticio, busca que el estudiante se apropie de su proyecto, tome decisiones, encuentre sus propias respuestas, y entienda que el docente no es el poseedor del saber.

Otro tema recurrente fue la generación de un buen clima en clase. Para ello se recurre a diversas estrategias como puede ser reconocer a los estudiantes por su nombre. En este aspecto es importante el desarrollo de la empatía, que implica participar afectivamente de lo que siente el estudiante.

Establecer un vínculo cercano con los estudiantes fue también otra de las competencias relacionadas con el ethos de simpatía. Este vínculo debe manejarse con destreza, ya que no deja de ser una relación entre docente y estudiante en la que se debe tener siempre como objetivo el cumplimiento de los objetivos de la materia.

También se destacó el lugar del humor en la clase. Como señala Litwin, muchas veces el humor se introduce a las clases para dar otro matiz a las explicaciones, y se utilizan términos cotidianos para dar fuerza a las expresiones.

Cualidades del docente

De las competencias comunicacionales necesarias para ser un buen docente de diseño gráfico se detectan categorías que no tienen que ver particularmente con las intervenciones y el vínculo que se establece en la clase, sino con las cualidades personales de cada docente. Estas cualidades no son objetivamente determinadas sino que surgen de la reflexión de este grupo en particular, y resultarían otras de la reflexión de otro. Tiene que ver con las concepciones que los docentes tienen de sí mismos.

Algunos de estos aspectos han sido abordados por Nicholas Burbules, quien entiende al diálogo como una relación comunicativa entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo. “El diálogo no supone que las personas sean iguales, hablen de la misma manera o se interesen en las mismas cuestiones.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Supone solamente que las personas atiendan a un proceso de comunicación orientado a la comprensión interpersonal y que tengan, o estén dispuestas a cultivar, algún cuidado, interés y respeto para con el otro” (1993:53). Es decir, para llegar a un buen resultado, un diálogo genuino no solo debe sustentarse en una inteligencia cognitiva sino también en virtudes como el respeto, la tolerancia, la paciencia, la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro a que hable. Según Burbules, el respeto tiene mayor importancia que la igualdad o la semejanza, si fuera indispensable la similitud, raramente se produciría un diálogo. Esto implica reconocer que podemos aprender del otro y con él.

- Voluntad de enseñar y aprender
- Flexibilidad
- Ser claro
- Ser sintético
- Seguridad y confianza en los propios juicios
- Reflexividad
- Ser extravertido
- Ser respetuoso, tolerante y paciente
- Ser ordenado y organizado
- Tener buena dicción
- Conceptualizar
- Ser curioso
- Ser elocuente
- Saber mucho

Experiencias, motivaciones y formación

El docente imprime en sus propias prácticas diferentes cuestiones que se relacionan con su experiencia pasada, ya sea desde la formación recibida a lo largo de la vida, su experiencia en el campo del diseño gráfico y en otros campos del saber, los contextos en los que se desenvuelve, los intereses que lo motivan. Toda su historia condicionará las decisiones que toma en clase y las competencias que haya fortalecido.

Hasta aquí se trata de una pequeña clasificación, ya que surge del análisis de este taller en particular, pero que se pulirá y enriquecerá al sumar entrevistas en profundidad a los actores involucrados y a docentes de otras cátedras.

Además de la experiencia del taller, se entrevistaron a 14 docentes de diferentes cátedras y niveles para tener un registro más amplio y complejizar el mapeo de competencias. En todos los casos se indagaron aspectos en profundidad que no fueron abordados en el taller, relacionados a la biografía profesional de cada uno,

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

cuestiones vinculadas a la experiencia y la formación en enseñanza y cómo influye en sus estrategias pedagógicas elegidas. Con el objetivo de indagar en profundidad aspectos individuales de cada docente, se buscó conocer cuáles son las motivaciones particulares que los llevó a interesarse por la docencia y qué docentes recuerdan como ejemplares. Por otra parte, se preguntó acerca de la formación adquirida de cada uno, la capacitación recibida en docencia, cómo consideran que se formaron y de qué manera y por qué motivos ingresaron al ámbito de la enseñanza.

Una cuestión llamativa a destacar, es que sobre su formación todos los docentes manifestaron que aprendieron su oficio como tales en la experiencia.

Sobre aquellos profesores que recuerdan como ejemplares en su vida, todos brindaron ejemplos de docentes con cualidades muy diversas. Esto indica que no hay un modo único de ser buen enseñante, sino que cada docente valora diferentes atributos y actitudes.

Reflexión para desarrollar la comunicación en el aula

La práctica reflexiva, como práctica social, solo puede realizarse si los docentes se organizan en grupo, se apoyan y motivan unos a los otros. Se espera que los datos que surgen de esta investigación estimulen el debate, el intercambio y la discusión entre docentes. Se desafía a que continúen dialogando críticamente sobre sus prácticas, registren y reconstruyan situaciones que se dan en sus clases, para analizarlas grupalmente. Que desnaturalicen las prácticas como se vienen llevando a cabo hasta el momento y se arriesguen a proponer y construir nuevas.

Debemos reflexionar cómo debe abordarse la enseñanza en un contexto de cambio constante y donde el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto. Los docentes necesitan nutrirse de nuevas teorías cognitivas que les permitan replantear y complementar los modos de enseñanza tradicionales.

Es necesario darle un lugar a la innovación, a crear nuevas estrategias que rompan con la rutina y mejoren la comunicación en el aula. Las nuevas competencias del docente deberían ser innovadoras y provocadoras, que estimulen la creatividad y el pensamiento divergente. El diseño no puede ser abordado de una única manera, sino mediante un pensamiento abierto que contemple la diversidad de puntos de vista. Para ello se propone que los docentes investiguen que, como sostiene Perrenoud (2004), les permite plantearse preguntas, invertir la percepción, generar nuevas conexiones, sospechar de lo dado.

Cabe destacar la importancia de inclusión de tecnologías de la educación, tanto en el taller de diseño como en el taller participativo. Una enseñanza que se adapte a las nuevas realidades y prácticas e incorpore nuevas tecnologías que favorezcan el aprendizaje. El uso de plataformas permite crear espacios de aprendizaje colaborativo que extienden el diálogo didáctico. Es necesario que el docente desarrolle habilidades en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC y en entornos virtuales específicos para la enseñanza.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: Eudeba.
- ARDOINO, J. (1991). El análisis multirreferencial en Sciences de L'education, sciences majeures. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- BURBULES, N. C. (1993). El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). "Ethos" y "Pathos" en Diccionario de Análisis del Discurso. Buenos Aires: Amorrortu.
- DAVINI, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- GOODMAN, J. (1987). "Reflexión y formación del profesorado", en Revista de Educación, nº 282. Madrid: MEC.
- LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas, Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, M. A. (2009). Lo visible y lo enunciable: texto verbal e imagen, lenguajes del Diseño Gráfico, Tesis doctoral de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires (inédita).
- PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona: Paidós.
- VERÓN, E. (1985). "El análisis del 'Contrato de Lectura', un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media" en Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications. Paris: IREP.