

VIII Congreso Internacional de diseño de la Habana. Forma 2015.

Diseño con sentido

Título:

La evaluación en los talleres proyectuales de diseño. Indagación de nuevos enfoques participativos y cualitativos.

Autores:

FILPE, María de las Mercedes

Diseñadora en Comunicación Visual

UNNOBA / Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

idi@unnoba.edu.ar / mercedes.filpe@gmail.com

GUITELMAN, Sara

Diseñadora en Comunicación Visual

UNLP / Universidad Nacional de La Plata

UNNOBA / Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

teescribesara@gmail.com

LONGARZO, María Florencia

Licenciada en Comunicación Social

UNNOBA / Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

florlongarzo@hotmail.com

DE MATTEO, Analía

Diseñadora en Comunicación Visual

UNLP / Universidad Nacional de La Plata

analiadematteo@gmail.com

JACOBS, Melisa

Licenciada en Diseño Gráfico

UNNOBA / Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

melisajacobs@gmail.com

Resumen:

En el marco de la didáctica educativa de las disciplinas proyectuales, resulta relevante atender el tema de la *evaluación*. En la metodología proyectual, las instancias evaluativas del proyecto de trabajo del alumno son múltiples, variadas, complejas y transdisciplinarias y se desarrollan desde el inicio del hacer del trabajo, traspasando la instancia de entrega. Por su parte, la evaluación, contempla varios enfoques como puede ser la valoración estética, la cual está atravesada por la subjetividad/objetividad.

Questionar y analizar la función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes, entendiendo que la misma es *“una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados...”*¹, conforma la línea de investigación que este equipo de docentes desarrolla desde hace varios años. Acordando con las apreciaciones de Litwin,² quien considera que las buenas prácticas son las que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar conocimiento, la discusión acerca de qué son *buenas prácticas* y qué cosas se pueden hacer para construir un espacio donde se enseñe/aprenda mejor fue el disparador de propuestas alternativas de evaluación de aprendizajes en el aula.

En función de estos planteos se trabajan y proponen nuevos enfoques y herramientas para el proceso de evaluación de aprendizaje en las disciplinas proyectuales.

Breve reseña sobre los antecedentes en evaluación.

La evaluación en el contexto de la educación tradicional

Hasta finales del SXIX tuvo vigencia el modelo denominado “educación tradicional”. En la Europa Continental del SXVII, el contexto estaba signado por profundos cambios en los ideales pedagógicos, la Reforma y la Contrarreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales, coincidieron con importantes cambios sociopolíticos y económicos. La renovación humanística había impuesto nuevos modelos educativos. Posteriormente en el SXVIII con el racionalismo, el traslado de la fe a la razón, promovió el enciclopedismo. En éste contexto, los docentes impartían clases magistrales, “volcando” el conocimiento en los alumnos, un tipo de práctica posteriormente denominada por Paulo Freire³ como “educación bancaria”. El valor de la cita textual superaba a la capacidad de reflexión y participación subjetiva de los educandos. Los mismos podían calificar positivamente apelando a la memoria y su capacidad de retención textual. “Resbalaban más y más hacia un formalismo pedante, con métodos de pura memorización y una disciplina mecánica”⁴ (Abbagnano y Visalberghi, 1998:300).

A raíz del aumento y la demanda de educación, se acentuó la necesidad de comprobación de méritos individuales, así las instituciones comienzan a introducir normas para la utilización de exámenes escritos. En ésta corriente la evaluación era utilizada para calificar, una función meramente administrativa: calificar para acreditar. Consistía en una evaluación de la memoria a corto plazo, en la práctica el menor o mayor acercamiento al modelo y en la conducta el mayor o menor acatamiento de las normas. En este tipo de sistema de evaluación cuantitativa, no existía una prefiguración normativa, el docente, cargado de subjetividad era quién impartía las calificaciones.

La evaluación en el contexto de la educación moderna

El mayor desarrollo de las ciencias sociales a mediados del SXIX permitió el intercambio entre diversas corrientes filosóficas que dieron lugar a teorías más completas y complejas. La inteligencia dejó de ser una cualidad abstracta, el hombre pasó a ser un organismo inteligente que interactuaba en una situación social y cultural específica. A fines del mismo siglo, la evaluación recibió la influencia positivista al igual que todas las ciencias de medición. Se vio así impactada por factores que confluyeron en ese preciso momento, en consonancia con el positivismo y el empirismo que creían en la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuente del conocimiento verdadero. Aparece la exigencia del rigor científico y la objetividad. Así como las teorías evolucionistas antropológicas respaldaban la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos, también el desarrollo de la sociedad industrial, exigió encontrar mecanismos de acreditación de alumnos.

En éste contexto, la medición y la evaluación resultaban términos intercambiables. Esta “nueva escuela” resta importancia a la transmisión de contenidos y acentúa la experiencia del alumno. Con otra vertiente del empirismo, el conductismo, se promueve como práctica educativa el condicionamiento: estímulo/respuesta. El docente es el encargado de generar los estímulos para lograr la conducta esperada. Se introduce así el proceso de planificación.

Ralph Tyler⁵ es considerado el padre de la evaluación educativa, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, donde los objetivos resultaban centrales. Así mismo, continúa la vigencia del modelo sumativo cumpliendo su función administrativa, pero surge también en éste campo la denominada evaluación formativa. En este nuevo enfoque, el núcleo de la evaluación lo constituye el cambio ocurrido en el alumno como efecto de la educación sistemática.

La evaluación en el contexto actual

En las últimas décadas ha crecido exponencialmente el bagaje teórico respecto a la educación y consecuentemente a las instancias de evaluación, que se ha consolidado como

campo de tratamiento científico. La ruptura con el modelo anterior se produjo como consecuencia de la irrupción del constructivismo (en primera instancia *piagetano*), luego entendido en un sentido más amplio como socio/cognitivo/constructivismo, motivo por el cual la evaluación se acercó paulatinamente al concepto de *proceso*.

En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes hoy evaluar supone reunir información mediante diferentes instrumentos y construir juicios de valor para la toma de decisiones pedagógicas que respectan al proceso de enseñanza/aprendizaje.

*“... cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular, sino de un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente (...) a la vez la evaluación no es (no debería ser) algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un apéndice independiente en dicho proceso (está en el proceso) y juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo...”*⁶ (Zabalza, 1995:239)

Consideraciones sobre la metodología proyectual.

*“El proceso de diseño, al igual que cualquier proceso de resolución de problemas es una sumatoria de decisiones concernientes a fines (necesidades, valores); operaciones (metodológica, poéticas) y propiedades de la solución (condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades originales)”*⁷ (Iglesia, 2010:102)

Concordando con Mazzeo⁸, en el proceso proyectual se pueden identificar claras etapas, desde el planteo problemático hacia la ejecución de una posible solución.

En una primera instancia, la recopilación de la información, será materia relevante para la toma de decisiones. Los alumnos deberían poder hacerse de datos cuantitativos y cualitativos pertinentes, que contribuyan a determinar los *requerimientos*, surgidos del análisis de la necesidad y del usuario, los *condicionantes* vinculados al medio físico y cultural y los *determinantes*, propios de los sistemas de producción. En esta primera instancia, hacer una lectura objetiva real, socio-cultural y contextual, organizar y jerarquizar la información y generar un análisis que permita comprender el grado de implicación de éstos datos en los distintos aspectos del proyecto será competencia del alumno, así como la guía, observación y la contribución objetiva será responsabilidad del docente.

En la etapa subsiguiente, de formulación, el alumno logrará a través de lo internalizado en la fase anterior y la formulación de objetivos parciales, el desarrollo de una *idea rectora*, cuya naturaleza permitirá que sea interpretada de diferentes maneras (partidos conceptuales y gráficos). En el desarrollo el docente deberá valorizar tanto las intenciones surgidas del análisis como así también las espontáneas, deberá nutrir el proceso y generar las condiciones necesarias para potenciarlo, enmarcando la actividad en un ámbito que funcione como referencia a las producciones.

En la etapa de desarrollo se ajustarán paulatinamente el/los partido/s. Aquí la complejidad se asentará en la envergadura de la problemática a resolver y el libre juego de los elementos compositivos, que aflorarán en el proceso y se conjugarán en múltiples posibilidades, en vías de ajuste, para lograr una resolución gráfica adecuada.

*“Habría en consecuencia, sucesivos ciclos de análisis, síntesis, verificación y optimización antes de pasar a una etapa siguiente. Reiteramos que esto no se da dentro de un esquema de linealidad sino de una estructura compleja de explícitos e implícitos, con proyecciones y retrospecciones entre etapas, aunque aún dentro de la complejidad, es posible individualizar estos aspectos del proceso para orientarlos”*⁹

El docente aquí, capitalizará aciertos para el usufructo de la clase y continuará su tarea de guía imparcial, contribuyendo a la resolución gráfica, siempre respetando las propuestas de los alumnos.

En las siguientes etapas, de materialización y verificación, se producirá el “objeto” que será cotejado con la proyección que se había tenido del mismo y se verificará en qué medida este responde a las necesidades para las que fue creado.

La evaluación ¿una herramienta de aprendizaje?

El proceso proyectual en el taller.

"El proceso de diseño comienza con una necesidad, avanza atravesando distintos grados de certidumbre y finaliza con la verificación en el uso, del objeto que le da respuesta"¹⁰

Resulta necesario replantear qué, cómo y cuándo evaluamos en el taller de diseño. Esto es, repensar la evaluación como herramienta de uso continuo desde el inicio de un proyecto: desde el planteo del problema, el proceso de devolución en las llamadas "correcciones", la nivelación, calificación y devolución de "entregas". Tal como plantean Mazzeo y Romano: *"en las disciplinas proyectuales la evaluación es una instancia particularmente compleja, ya que acompaña todo el proceso proyectual (...) cada clase es una instancia evaluativa porque en cada una está pautada una etapa del desarrollo del proyecto que al ser intervenida, es evaluada"*.

La *evaluación* en la metodología proyectual ocupa un lugar específico y particular: las instancias evaluativas del proyecto son múltiples, variadas, complejas y se desarrollan desde el inicio del mismo.

Diseñar es ponerse en lugar del otro, porque como todo discurso, el diseño es dialógico, está orientado a alguien, lo que significa que de antemano, está "habitado" por ese otro a quien se destina (hasta el llanto del bebé está orientado a la madre, decía M. Bajtin al formular su "teoría del enunciado").

Aquí se encuentra la clave para entender el proceso de la comunicación como un fenómeno social que está lejos de poder ser descrito con el esquema destinador/destinatario como dos polos de una "conexión".

La inclusión del concepto comunicación en las definiciones del diseño es relativamente reciente y está vinculada a la profesionalización de la especialidad que tiene lugar en los años 50, en tanto se convierte en factor esencial para la expansión del capitalismo: el valor simbólico de los productos y la necesidad de influir sobre el público (auge del diseño de imagen corporativa y la publicidad). Es el momento en que, desde la perspectiva del marketing, la comunicación se convierte en una cuestión central en torno diseño gráfico.

Aunque en el ámbito académico, la influencia del estructuralismo francés de los años '60, tuvo cierta repercusión, en la enseñanza del diseño –registrada en los planes de estudio de la época–, la apropiación de la semiología para el análisis y producción de discursos en diseño, casi siempre fue deficiente, traspolando mecánicamente categorías elaboradas para entender otros objetos de estudio. Tal vez la comprobación de lo improductivo de estos análisis (no tanto por el modelo como por su mal uso) sea una de las causas por las que los diseñadores generalmente rechazan o son muy reticentes ante categorías que provengan de las ciencias sociales. Otras corrientes como la pragmática, de la teoría de los discursos sociales y otras que serían productivas para pensar y producir diseño, en numerosos casos se ignoran –inclusive es visible en las propuestas de los planes de estudio–. Tal vez el siguiente párrafo explique este estado de cosas.

La evaluación en diseño

Una problemática común, un escenario diferente.

La enseñanza del diseño, plantea al igual que cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje el paso controversial por la instancia de evaluación, que como se ha descrito brevísimamente con anterioridad data de siglos anteriores y presupone un problema donde se entrecruzan multiplicidad de parámetros que correctamente administrados, hacen a la eficiencia didáctica.

La complejización del proceso de evaluación en el diseño radica no sólo en las variantes metodológicas que puedan emplear los educadores y aquellas cuestiones que hacen a la evaluación en sí misma un proceso enrevesado, sino también en el formato particular en que se genera conocimiento en este tipo de práctica: la *metodología proyectual*, un proceso metódico donde confluyen saberes de otras materias y la teoría se lleva a la práctica.

Si bien partiendo de la revisión de planes de estudio de carreras diseño en las universidades argentinas muchos evidencian, ya desde los primeros en los años sesenta una posición humanística en la inclusión de contenidos teóricos –concretados en materias vinculadas a las ciencias sociales y humanas–, sin embargo esta concepción curricular explícita no se materializa, en muchos casos, en la articulación de estos saberes en el ejercicio proyectual, en el espacio real del taller, con lo que deberíamos poner en cuestión qué lugar efectivamente ocupan y han ocupado durante décadas esos saberes, que aparecen más bien como periféricos y recorriendo otro camino que el del proyecto.¹¹

Entender el saber cultural como constitutivo del diseño y particularmente del ejercicio proyectual, implica un posicionamiento teórico/metodológico que intenta revalorizar una mirada sobre diseñar, que ha sido gradual y profundamente opacada por la hegemonía de su consideración como saber técnico.

En este sentido, se propone encuadrar las propuestas tendientes a revalorizar e incluir el saber cultural a la práctica del diseño, en tres grandes ejes: los temas proyectuales, las actividades integradoras y las propuestas extracurriculares

Hacia la construcción de instrumentos didácticos.

Con el objetivo de mejorar los recursos evaluativos en el taller de diseño y optimizar la evaluación de aprendizajes, el grupo investigador plantea propiciar la revisión crítica de los modelos de evaluación aceptados e instalados; promover la reflexión en docentes y alumnos acerca de la evaluación como herramienta de aprendizaje en diseño; producir conocimiento sobre enseñanza del diseño orientada a los talleres proyectuales y transferir al aula taller modalidades innovadoras en la evaluación de aprendizajes.

Es por esto que desde El Taller C de la UNLP y en la UNNOBA se construye día a día como un espacio de diálogo en el que se entiende que aprender a diseñar es aprender a dialogar reflexivamente con un problema; los docentes que lo integramos no somos más que orientadores en ese proceso proyectual, que pensamos al diseño como un saber que dialoga con todas las prácticas culturales que se entretajan en el campo social. En el seguimiento y análisis de dicha experiencia pedagógica se sustentan las problemáticas abordadas en las páginas de esta publicación.¹²

Las estrategias didácticas del taller en torno a la evaluación se abordan desde varios ejes programáticos:

a- *"los criterios de evaluación"* que se establecen en el trabajo de acuerdo al abordaje de su problemática. Se elaboran específicamente para cada trabajo práctico de acuerdo a la problemática a resolver. Tienen como finalidad dar a conocer cuáles son los aspectos considerados por la cátedra para evaluar cada proyecto. Al mismo tiempo se convierten en una herramienta de autoaprendizaje posibilitando el análisis objetivo de una pieza gráfica de diseño. El proceso de diseño del alumno se orienta y evalúa en base a estos aspectos, los cuales se analizan en el aula de manera colectiva a partir de las instancias de corrección definidas para el trabajo.

b- La modalidad de corrección más utilizada es la "colgada", que pretende la observación en primera instancia y el análisis de todos los trabajos. Permite objetivar las críticas y reafirmar el concepto de "observar." *"Las correcciones grupales nos incentivan a pensar y aprender"*. La frase sintetiza la opinión de un alto porcentaje de alumnos y evidencia el valor que le asignan al trabajo en grupo en el proceso de corrección en tanto oportunidad de aprender de un par, cotejando y comparando distintas miradas.¹³

c- En el proceso proyectual se respeta y valora el partido conceptual que aborda el alumno luego de las etapas de análisis e investigación. Asimismo es una instancia de evaluación donde el docente intenta guiar y motivar para continuar con la etapa de materialización y desarrollo del proyecto.

"Escuchar las voces de los alumnos es una tarea prioritaria para orientar la acción en el taller y reflexionar sobre la práctica, sobre todo cuando partimos de considerar la motivación y el entusiasmo como motores de cualquier aprendizaje". Se evalúa el proceso de trabajo de cada alumno *"valorizando su partido y respetando sus particularidades"*.¹⁴



d - Reemplazo de la evaluación numérica por evaluación cualitativa. Esta estrategia didáctica se desarrolla a partir del análisis de casos experienciales reemplazando la evaluación numérica por la evaluación cualitativa. Las correcciones son de manera colectiva y se focalizan en problemas específicos comparando las propuestas entre docentes y alumnos y observando aciertos y errores. En la entrega final se obtiene la maquetación. A partir de esta instancia los docentes analizan la propuesta y establecen una calificación cualitativa del trabajo a través de una planilla individual de criterios de evaluación (*ver imagen*). De esta manera, en la devolución, se indican de manera precisa cuáles son los desaciertos para iniciar una reflexión sobre los mismos y poder superarlos en los trabajos siguientes.

La calificación no es tradicional (numérica) sino conceptual y propicia la reflexión del alumno para generar motivación y compromiso con su proyecto. Esta innovación en el modo de evaluación de la cátedra permite construir un nuevo modelo de aprendizaje.

Nombre del alumno	TAPA								INTERIOR						
	Maneja identidad			Impacto visual	Decoración tipográfica	Legibilidad	Organización	Morfología		Topografía		Imágenes	Diagramación	Sistema	
	Verbal	Visual	Ático					Gras	Colores	Formas	Jerarquías			Legibilidad	Aspecto

Modelo de planilla de evaluación cualitativa que completa el docente y se entrega al alumno junto con su proyecto.

"Con respecto al método tradicional de evaluación creo que, en las carreras proyectuales en particular, resulta poco útil y anticuado; ya que el valor numérico sólo genera competitividad y una devolución poco precisa del trabajo; al recibir una devolución al alumno se genera más conciencia y una relación "intima" con las fallas o los desaciertos; cosa que resulta en un mayor compromiso e interés en mejorar. Así mismo, este sistema cualitativo hace foco en algo repetido constantemente en la facultad: "sirve o no sirve", dejando de lado el "está bien" o "está mal".¹⁵

Asimismo, se establece la "devolución de entregas" como una instancia más de aprendizaje proponiendo la "colgada" de los trabajos de todas las comisiones para realizar una devolución de manera conjunta. Los alumnos recorren el espacio observando los trabajos realizados y seleccionando una propuesta. Luego escriben una reflexión sobre la misma en base a algunos

de los ejes señalados como la calidad estética, el relato y la identidad. La opinión se pega debajo de los trabajos con la conclusión expuesta para que todos puedan recorrer y leer.

Luego de esta instancia, los docentes coordinan el encuentro con la lectura de algunas de las críticas. Es muy importante atender y profundizar esta situación de debate que se instala en torno al tema y reflexionar sobre la argumentación de las críticas.

Entre los criterios que tuvieron en cuenta para elegir prevalecieron los estéticos por sobre los del relato o la identidad. Reconocieron de esta manera como algunas propuestas se destacan sobre otras coincidiendo en muchos aspectos y observando como la mirada se sensibiliza frente a la realidad que nos rodea.

Esta modalidad de "*devolución de entregas*" es considerada una instancia primordial de aprendizaje. Permite no sólo la mirada sobre la totalidad de los trabajos sino además se ejercitan en las correcciones previas la mirada específica sobre problemas de diseño, haciendo del debate un espacio enriquecedor de aprendizajes.



Conclusión

La indagación en las estrategias didácticas proyectuales, particularmente en el espacio pedagógico de los talleres de diseño como articulador de saberes, nos ha conducido a esta instancia en la que entendemos que la evaluación es un tema nodal en la construcción de buenas prácticas docentes y como tal, debe ser interpelada.

Las tres jornadas de reflexión docente (2007 *Primeras Jornadas Y si...*; 2010 *Segundas Jornadas y Primer Ateneo Didáctico* y 2011 *Terceras Jornadas: El gusto es mío*) realizadas en el marco de estos cuestionamientos, fueron los espacios en los que la evaluación como instancia clave del proceso proyectual se hizo evidente. De estos debates se desprendieron objetivos tales como:

- Producción de reflexión crítica, de carácter propositivo, que vincule saberes propios de la epistemología proyectual, sujetos pedagógicos y rutinas didácticas respecto a la evaluación de aprendizajes.
- Configuración, desde una perspectiva didáctica y curricular, de formas de resolución de problemas de la enseñanza del diseño que articulen clásicas y actuales discusiones en torno a sus saberes y metodología.
- Capacitación de los docentes de los talleres de diseño en la evaluación de aprendizajes para optimizar la calidad de la producción áulica.

- Estas mejoras en los talleres proyectuales impactarán sobre la calidad de la formación profesional de los futuros graduados.

Las buenas prácticas son las que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar conocimiento. Esto quiere decir, que la *enseñanza comprensiva* tenderá a la resolución de problemas, para lo cual considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la construcción de ideas, se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones. Como entiende Bauman "...para ser práctica, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón."¹⁶

CITAS

¹ ANIJOVICH, Rebeca comp. (2010) *La evaluación significativa*. 1° Ed. Paidós. Buenos Aires.

² LITWIN, Edith (2006) "*Cambios e innovaciones curriculares*". Conferencia en la Facultad de Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

³ FREIRE, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido*, SIGLO XXI Editores. México.

⁴ ABBAGNANO, N y VISALBERGHY, A. (1998) *Historia de la pedagogía*, México, FCE.

⁵ ESCUDERO ESCAROZA, Tomás. *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Citado el 02/07/08.

⁶ ZABALZA, Miguel Ángel. (1995) *Diseño y Desarrollo Curricular*, Narcea. Madrid.

⁷ IGLESIA, Rafael Eliseo José, (2010) *Habitar, Diseñar*. Nobuko. Buenos Aires.

⁸ MAZZEO, Cecilia. *Metodología de diseño. Una mirada al proceso proyectual*. Material de cátedra, FADU,UBA. Buenos Aires.

⁹ Idem 8..

¹⁰ MAZZEO, Cecilia; ROMANO, Ana María (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko. Buenos Aires.

¹¹ FILPE, M.; GUITELMAN S.; ABATE S. (comp). *Diálogos. El diseño de un taller*. Libro de Cátedra, Taller C. de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata. Argentina. 2013.

¹² Ídem 12.

¹³ Ídem 12.

¹⁴ Ídem 12.

¹⁵ Testimonio de alumna de 4° año. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina Abril de 2015.

¹⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. 1° ed. Buenos Aires. Ed. Paidós, 2013.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. comp. (2010). *La evaluación significativa*. 1° Ed. Paidós. Buenos Aires.

ABBAGNANO, N y VISALBERGHY, A. (1998) *Historia de la pedagogía*, FCE. México.

BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. 1° ed. Ed. Paidós. Buenos Aires.

CAMILLONI, A., COLS, E., BASABE, L., FEENEY, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E.; PALOU DE MATÉ, Ma. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.

FILPE, M.; GUITELMAN, S.; ABATE, S. comp. (2013) *Diálogos. El diseño de un taller*. Libro de Cátedra, Taller C. de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, Buenos Aires.

FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*, SIGLO XXI Editores. México.

LITWIN, E. (2006) "*Cambios e innovaciones curriculares*". Conferencia en la Facultad de Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MAZZEO, C.; ROMANO, Ana M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko. Buenos Aires.
MAZZEO, C. *Metodología de diseño. Una mirada al proceso proyectual*. Material de cátedra, FADU, UBA. Buenos Aires.