

**"UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES"**

**"ESPECIALIZACION EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES"**

**PROPUESTA PEDAGOGICA SUPERADORA:
"CREATIVIDAD, *CONSTRUYENDO
SOLUCIONES*"**

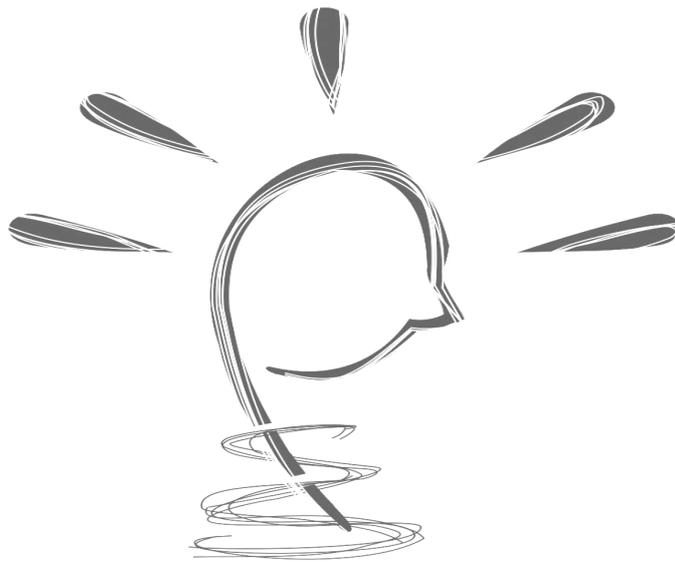
Alumno: HUGO WALTER BLASCO

Tutor: DRA. MARTA KAGEL

SEPTIEMBRE 2007

**PROPUESTA PEDAGOGICA
SUPERADORA**

CREATIVIDAD
construyendo soluciones



ARQ. HUGO WALTER BLASCO

Prefacio.....	5
---------------	---

PRIMERA PARTE: **“CREATIVIDAD”...UN PROBLEMA DE CATEDRA**

1. CREATIVIDAD Y EDUCACION.....	7
2. LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD.....	8
3. “TALLER DE CREATIVIDAD I”. MODELO DE CRISIS PARA REFLEXION EN LA ACCION	10

SEGUNDA PARTE: **BUSQUEDA DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL “TALLER DE CREATIVIDAD”**

1. LOS NUEVOS ROLES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO	
1.1. NUEVOS DESAFIOS EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA.....	13
1.2. HACIA UN MODELO DE PRACTICUM REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES VINCULADOS A LA CREATIVIDAD Y EL ARTE.....	14
2. EL GRUPO DE APRENDIZAJE	
2.1. ¿QUE ES UN GRUPO?	15
2.2. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE GRUPAL.....	16
2.3. MOMENTOS GRUPALES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	17
2.4. METODOLOGÍA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....	18
2.5. OBSTACULOS EN LA ACTIVIDAD GRUPAL.....	19
2.6. LA TAREA DEL DOCENTE COORDINADOR.....	19
2.7. EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....	20
2.8. CONCLUSIÓN.....	21
3. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDACTICOS.	
3.1. LA PROGRAMACIÓN DIDACTICA.....	22
3.2. UNA NUEVA PROPUESTA DIDACTICA.....	22
3.3. PROGRAMACIÓN DE AULA. UNIDADES DIDÁCTICAS.....	23
3.4. EL TALLER.....	23
3.5. LOS TRABAJOS PRACTICOS.....	23

3.6. RECURSOS.....	24
3.7. EL ROL DOCENTE.....	25
3.8. PERFIL DOCENTE.....	26

TERCERA PARTE: EL TALLER: ESPACIO DE PRODUCCIÓN, LUGAR DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

1. EL TALLER, UN ESPACIO DESTACADO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO.....	28
2. EL ROL DEL DOCENTE DE TALLER Ó LA MOTIVACION CONSTANTE.....	29
3. EL APRENDER HACIENDO.....	30

CAPITULO CUATRO: PROPUESTA PEDAGOGICA SUPERADORA

1. CAMBIO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS.....	31
2. CAMBIO EN LA CONCEPCION DOCENTE REFERIDA A LA RELACION RECURSOS-CONTENIDOS.....	34
3. INCORPORACION DE LO GRUPAL A PARTIR DEL APROVECHAMIENTO DE LA HETEROGENEIDAD DE DESTREZAS DE LOS ALUMNOS.....	35
4. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	36
5. METODOLOGÍA.....	36
6. RESULTADOS ESPERADOS	37
7. CONCLUSION.....	38

BIBLIOGRAFIA PROPUESTA SUPERADORA.....	43
--	----

PREFACIO

El rol docente en la formación de estudiantes creativos dentro del ámbito publicitario

¿Cuántas veces nos hemos preguntado acerca del verdadero rol que como docentes ocupamos y ejercemos en el aula? ¿Cuántas veces tratamos de ajustar el vertiginoso cambio en algunas situaciones y la lentitud con que se suceden en otras, respondiendo adecuadamente al duro momento en que vivimos? y cuántas sentimos, por el ritmo que llevamos, que traspasar el umbral de la puerta del aula es entrar día a día en una dimensión desconocida donde todo puede suceder? Muchos especialistas y estudiosos del tema de amplio prestigio en ese campo nos han ayudado a definir este rol, tales como Zabalza, Díaz Barriga, Tedesco, Shön, Alonso, Bruner, Novak, Morín etc., pero mi pregunta en esta oportunidad tiene un sentido práctico y si se quiere íntimo. Sabemos que más allá de los imperativos legales, la acción educativa se desarrolla entre el educador y el estudiante, el cual independientemente de la época, tiene que lograr una “educación integral, total.” Bajo esta concepción, el docente tiene que ser “mediador”, ofreciendo la forma, la construcción, las estrategias para dominar los significados, modificando estructuras y favoreciendo conciencias reflexivas.

Nosotros debemos conocer el desarrollo efectivo de nuestros estudiantes por medio de los contenidos (procedimientos, conceptos y actitudes) y poder influir en el desarrollo de sus potencialidades. Somos nosotros, los que permanentemente debemos pensar y repensar la forma de llegar a nuestros estudiantes enseñándoles a pensar, a relacionar, a aprender a sintetizar y elaborar estrategias, determinando la calidad de la enseñanza que impartimos, sin olvidar que al tomar a la persona en su totalidad se incluyen como rasgos y valores la autonomía, la libertad y la actividad.

Para que el alumno se desarrolle en libertad, se deben conservar facultades que normalmente la escolaridad primaria cercena, como lo son la curiosidad y la creatividad. Tengamos en cuenta que si queremos desarrollar la inteligencia en general debemos primero que nada “dudar” y es este el germen que provocará una actividad crítica para repensar el pensamiento”. Durkheim decía que *“la mayor educación no era impartir mayor cantidad de conocimientos sino construir un estado interior profundo para que lo oriente y le dé sentido para toda la vida”*.

¿Qué pasa con nosotros, docentes universitarios? La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza nuestra herencia cultural de saberes, ideas y valores, las vuelve a examinar, las actualiza y generando nuevos saberes. De esta manera es conservadora, regeneradora y generadora. Ella tiene una misión y una función, a través del presente ir hacia el pasado y el futuro.

La universidad tiene que adaptarse a las necesidades de la sociedad y llevar a cabo su misión de conservación, transmisión y enriquecimiento de un patrimonio cultural que sin el cual no seríamos sociedad. La educación debe contribuir a la autoformación de la persona para convertirse en ciudadano, por lo tanto tiene que tener arraigado su identidad nacional.

Y acá, junto a todos estos planteos, nos encontramos inmersos los docentes creativos, pensando y repensando nuestro rol, para desempeñarnos mejor en estas situaciones conflictivas. A modo de síntesis, los rasgos del perfil del educador actual estarían centrados en tener confianza en la naturaleza cambiante del individuo, para reorientar los procesos educativos e ir construyéndolos. Poder ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus propios procesos y hacerles notar sus adelantos; que tomen conciencia de los progresos en su propio proceso de aprendizaje.

Aprovechar la fuerza personal del estudiante para configurar su estructura personal. Actuar como mediador entre los contenidos y el estudiante, acercándole de forma simple aquello que es más complejo. No perder el optimismo pedagógico para que el estudiante vaya elaborando una imagen positiva de sí mismo, libre y capaz de comprometerse. Y por último, tener presente que el estudiante pueda recordar perfectamente los conceptos impartidos en nuestras disciplinas; la primera y más importante mediación es la de ayudar en la formación de personas tratando que esa gravitación durante su construcción sea lo menos dolorosa posible.

En este marco contextual, analizar los problemas que enfrenta la cátedra “Taller de Creatividad I” de la Carrera de Licenciatura en Publicidad de la Universidad de la Cuenca del Plata y sus posibles soluciones es el motivo fundamental del desarrollo de éste trabajo.

El alumno de primer año encuentra dificultades para comprender que la creatividad es una “gimnasia” continua, que la información y la experimentación son sus ejes rectores, que las ideas no aparecen por sí solas. Están convencidos que creatividad es sinónimo de publicidad y si observan poca inventiva en sus primeras producciones terminan abandonando la carrera. Se suman a éste cuadro sus nulos conocimientos en representación y expresión gráfica, situación que los desmoraliza habitualmente. La asignatura cuenta con muy pocas horas-cátedra, en un solo cuatrimestre; el docente se debate en desarrollar teoría para luego aplicarla en trabajos prácticos que los alumnos demoran en cumplimentar. Los contenidos generales de la asignatura terminan desarrollándose sólo en un 70%.

El escenario relatado, difícil por cierto, significa replantear una serie de variables dentro de la cátedra: indagar sobre los nuevos roles del docente universitario, la actualización de estrategias pedagógicas (donde el taller y “el hacer” asumen roles protagónicos), el aprendizaje grupal, etc. En definitiva: planes de acción tendientes a superar la crisis de la asignatura con propuestas ágiles e innovadoras.

PRIMERA PARTE: “CREATIVIDAD”...UN PROBLEMA DE CATEDRA

1. CREATIVIDAD Y EDUCACION

La facultad humana de crear ha sido un tema de preocupación constante a lo largo del tiempo y ha generado aproximaciones desde distintos ámbitos de las ciencias humanas: la filosofía, la estética, la historia de las ideas, la antropología, la psicología y la pedagogía.

La noción de creatividad es una construcción cultural sujeta a los cambios y contingencias de la historia. En la antigua Grecia las musas eran las encargadas de inspirar a los artistas y la creación era entendida como un elemento externo que venía de fuera del sujeto, se le asignaba un valor místico, mágico. A lo largo del siglo XX se ha extendido la utilización del término para denominar a todas las actuaciones del ser humano.

Las diferentes propuestas para su definición, si bien se centran o ponen más énfasis en algunos aspectos que en otros, permiten reconocer que en la actualidad está ampliamente consensuada la idea de que la creatividad no es una facultad divina o un atributo de la naturaleza, sino que es una capacidad humana.

En el campo de los estudios sobre la creatividad el sistema educativo, la educación formal y sistemática, se presenta en términos generales como limitadora de los procesos creativos. La transmisión de contenidos se suele describir como una reproducción rutinaria y en algunos casos autoritaria, en la que queda poco lugar para el desarrollo de actitudes o productos creativos. Pero la educación no sólo es reproducción de aquello que ya existe, sino también es construcción, es innovación y numerosas investigaciones dan cuenta de como la profundización y la experticia en un área de conocimiento son los que hacen posible la creación de conocimientos nuevos.

Ahora bien, resulta imprescindible destacar que ciertos modos institucionales, algunas estructuras curriculares y determinadas metodologías didácticas no siempre son favorecedoras de la generación de nuevas ideas, pensamientos, resoluciones. En muchos casos dichas estructuras actúan como obturadores de mentes curiosas y la educación se reduce a un conjunto de rituales de repetición sin sentido. No obstante, esto no disminuye la enorme posibilidad que contiene la educación para estimular el desarrollo de los procesos creativos, es más, las experiencias fallidas contienen en si mismas el germen de una profunda discusión que debemos abordar a fin de generar categorías conceptuales que, más que excluirla del campo de los estudios de la creatividad, la incorporen plenamente.

En el marco de la educación universitaria resultan especialmente sugerentes las perspectivas denominadas “persona/proceso”. Estas se centran en analizar los factores psicológicos individuales que le otorgan al sujeto el potencial de desempeñarse creativamente, así como los aspectos del ambiente que promueven el pasaje desde ese aspecto potencial hacia una conducta creativa. Centrarse en la persona y en el proceso no implica abandonar el estudio de los productos, de hecho el concepto de eficacia es propiedad de los productos, sin embargo al tomar sólo los resultados creativos extraordinarios o desatacados quedan fuera de mira gran cantidad de actividades, búsquedas, intentos, experimentaciones y sujetos en situaciones de formación cuyo interés es central desde la perspectiva del aprendizaje y las instituciones formativas.

Todas las personas son capaces de desarrollar sus habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes personales en una dirección creativa, y no sólo un grupo de sujetos especiales, iluminados, creadores de nacimiento. Así, desde una visión desmitificadora la creatividad puede ser alentada, favorecida, desarrollada en tanto aspecto potencial humano, que puede ser transformado en conducta creativa. En esta dirección también nuestras propias prácticas de enseñanza constituyen ámbitos en los que cotidianamente buscamos soluciones, realizamos ensayos, indagamos nuevos y más eficaces modos de narrar, de explicar, de mostrar, de hacer. Pensar en una enseñanza basada en concepciones desmitificadas de la creatividad abre un

enorme abanico de posibilidades; la didáctica universitaria es un espacio privilegiado para esta desafiante tarea.

2. LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD

Cuando nos referimos al campo de la Creatividad en Publicidad, hablamos de un proceso donde el emisor es todo individuo, grupo o institución que elabora un mensaje creativo con una intención determinada.

De entre todas las definiciones de creatividad se rescata una que fue tomada del Diccionario de Psicología Orbis, explicando la creatividad en los siguientes términos: *“Actitud del individuo ante el mundo que le rodea caracterizada por la capacidad de descubrir nuevas relaciones, modificar acertadamente las normas establecidas, hallar nuevas soluciones a los problemas y enfrentarse positivamente con los nuevos, contribuyendo al progreso de la realidad social. La creatividad es una actitud compleja constituida por una serie de propiedades como la sensibilidad, originalidad, fantasía, espontaneidad, capacidad de inventiva, etc.”*¹

Este proceso ha sido objeto de estudio de una extensa variedad de autores que desde distintas disciplinas han teorizado los problemas del lenguaje, los códigos, los signos, los símbolos y sus relaciones. Estos trabajos constituyen el campo de la semiótica y de la semántica. En un proceso de comunicación el mensaje se elabora con un sentido que tiene una significación. La organización de un mensaje, la semántica, responde al código, expresado en soportes y en un determinado contexto, lo que hace a la construcción retórica. El análisis semiótico se encarga del significado que adopta un contenido signifiante en relación con todos los elementos que entran en juego en el proceso de comunicación (el emisor, el receptor, las condiciones de producción y de reconocimiento del mensaje, el código, las reglas de combinaciones para la comprensión del mensaje y el universo de sus representaciones, etc.).

El mensaje, como parte del proceso de comunicación, expresa la intencionalidad del emisor. Sobre él se ejerce en primera instancia, la lectura del receptor, la decodificación, la interpretación. Se denomina receptor, al individuo o grupo que interpreta un determinado mensaje desde su respectivo marco de referencia y mediante un conocimiento del código utilizado para establecer el vínculo o la interacción

La creatividad, al igual que la facultad de conocer, y de comunicarse, es una categoría susceptible de estudiar e implementar desde métodos apropiados. La creatividad como potencial del hombre, alcanza distintos niveles de desarrollo según el medio social y la época en que el individuo crece y se forma, en un medio determinado, es decir en un contexto.

La creación es exclusivamente humana y surge del saber, del conocimiento y la interrelación con el entorno que sustenta a la intención de comunicarse. A partir de esta visión se pueden considerar las diferentes opciones que el emisor tiene de transmitir un sentimiento, una idea, un significado. Estos contenidos se transforman en mensajes que pueden ser orales, escritos, corporales, auditivos, visuales, etc. De esta manera se establece el vínculo con los otros. El componente creativo es constitutivo del mensaje mismo², radica en la intención, en la propuesta del emisor como generador. Para comunicar se deberá tener en cuenta un conjunto de variables como son:

- El contexto.
- El tipo de lenguaje y sus diversas modalidades de codificación.
- El contenido y la significación.
- Las condiciones de la recepción del mensaje.

¹ Diccionario de psicología. Enciclopedia práctica de psicología. (1985; pp.112) Ediciones Orbis, S.A. Barcelona.

² Billorou, Pedro (2001: pp. 17-20) *“Introducción a la Publicidad”* Editorial El Ateneo. Bs. As.

La creatividad publicitaria, implica en el plano de la enseñanza, conducir la comprensión del alumno de manera teórica y reflexiva, orientada hacia los trabajos prácticos. Debemos tender a lograr que el análisis y la ejecución de un producto o mensaje creativo, sea parte de un mismo proceso y no acontecimientos separados. Una propuesta de comunicación es un conjunto de operaciones que el docente deberá señalar en forma ordenada y con etapas bien definidas, para ofrecer un método orientador.

Surgen así, las posibilidades de seleccionar las imágenes, las palabras, los textos, la articulación de los elementos formales y cromáticos, con sus tratamientos particulares. Cuando hablamos de tratamientos, queremos decir que cada elemento que compone un mensaje, admite una amplia gama de efectos visuales. Esto es válido para todas las modalidades en consideración: la forma, el color, la textura, la imagen, la tipografía, el género, el estilo, etc. Elementos que incluyen a su vez las más variadas posibilidades estéticas. La organización de estos elementos en una estructura compositiva que contempla el conjunto de operaciones que confluyen en el proceso de síntesis, tienen un solo propósito: reforzar el significado y construir la significación del mensaje. La creatividad de una propuesta radica en su capacidad de imaginar lo diferente, lo diverso. Desechar la repetición, para conseguir decirlo de tal modo que sea expresivo y aquí radica la principal función del emisor: el vuelo de la imaginación, la capacidad expresiva, el repertorio instrumental, el logro creativo.

La creatividad es un tópico esencial y es una búsqueda consciente, es una construcción intencional, no es fruto de una aparición mágica o casual.

La creatividad, no es solamente un espacio a trabajar con el alumno. Es, esencialmente, un problema de concepción curricular y de ajuste didáctico específico. En la mayoría de las ofertas académicas de nuestro país existe un alto grado de fragmentación del conocimiento, ya que las materias no se vinculan entre sí para ordenar y secuenciar contenidos integralmente, sino que cada uno lo hace dentro su área específica. Existe una negación a leer lo que podemos llamar el currículum oculto, ya que no se evalúa en forma real que tipo de profesionales se está acreditando. El alumno desconoce el proceso educativo en el que está involucrado, ya que no se explicitan los objetivos de los prácticos en función del objetivo de aprendizaje, resultando de esto, un hacer no reflexivo, y su consecuente incapacidad de construir saberes sobre distintos tipos de problemas (en este caso, piezas creativas).

Un punto de partida es comenzar a explicitar ésta problemática. La formación de docentes y alumnos es una responsabilidad institucional compartida que necesita democratizarse. Fomentar el vínculo, la comunicación, desde la propuesta curricular y desde las didácticas propias es el primer paso para generar un cambio. No podemos esperar resultados creativos de estructuras fragmentadas, tradicionales, positivistas o simplemente ignoradas. Si como docentes logramos vencer la apatía, desarrollar los máximos niveles de creatividad en la propuesta educativa y establecer un intercambio reflexivo, habremos encontrado maneras de garantizar un proceso educativo vinculante. El interés es un factor constitutivo del conocimiento, nadie aprende nada que no le interese, ni puede generar propuestas creativas sino hace propio el problema, si no reflexiona sobre la dimensión del conocimiento y el conjunto de saberes que lo componen. Si no cree en la posibilidad de incidir en un cambio. En este sentido la actitud del docente, puede motivar al alumno a participar. Se puede restablecer la confianza en que aquello que se hace, como la estimación sobre los alcances de la tarea. La situación general que estamos viviendo es proclive a la fragmentación, a la inercia y al individualismo; categorías contrapuestas a la actitud de aprender.

Enseñar a crear implica enfrentarse no sólo con las herramientas que definen su enseñanza sino también con el propio proceso creativo, con sus áreas de claridad y con sus zonas de incertidumbre.

No podemos entonces dejar de mencionar las características de la creatividad según la definición sistémica de Csikszentmihalyi, Mihaly (1998)³

- **Fluidez:** facilidad para generar un número elevado de ideas.
- **Originalidad:** define a la idea creativa, proceso o producto final como algo único o diferente.
- **Flexibilidad:** con ella se transforma el proceso creativo para alcanzar la solución del problema o su planteo. Involucra una transformación, un cambio, un replanteo o una reinterpretación.
- **Elaboración:** implica nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas.

Bajo estas premisas, el hecho creativo tiene la misión de materializar una respuesta con carácter de solución, introducir y poner en práctica nuevas ideas que lo posicionen como original e innovador, y proponer interrogantes que pongan en crisis lo vigente para devenir en cambio y en transformación.

3. “TALLER DE CREATIVIDAD I”. MODELO DE CRISIS PARA REFLEXION EN LA ACCION

Partiendo de la idea que la creatividad es un potencial humano y que se la vincula directamente con el producto publicitario, es de fundamental importancia su implementación como asignatura básica en las Carreras de Publicidad.

En el proceso de comunicación publicitario, la creatividad no es un ingrediente más. Es un factor imprescindible a lo largo de todo el proceso. Su valor no se limita actualmente al departamento creativo de las agencias.

Conocer paso a paso el proceso creativo es imprescindible para realizar campañas eficaces de acuerdo con unos objetivos concretos, como lo es también conocer las bases de la creatividad y sus métodos de incentivación para que esas campañas sean además originales y recordadas por los receptores.

La publicidad está convirtiéndose en una herramienta no sólo para las empresas que venden productos de consumo sino también para instituciones de todo tipo que necesiten comunicarse con el público en general.

La publicidad, como "dictadora" de tendencias e instrumento empresarial, influye a su manera en el comportamiento social. Por eso la publicidad es futuro.

Conciente de la necesidad de formar publicistas profesionales en un mercado que los solicita continuamente la Universidad Cuenca del Plata desarrolla la oferta de la Carrera Licenciatura en Publicidad aprovechando la ausencia de dicha facultad en toda la región nordeste del país.

La cátedra “Taller de Creatividad I” es fundamental para el inicio de las competencias creativas del alumno, lo ayudan a descubrir su potencial a la vez que se eliminan sus principales bloqueos a la creatividad. Se puede concluir que la Creatividad es el eje rector de la Carrera

La publicidad es un ámbito natural para la utilización de la creatividad. Se desarrollan técnicas específicas, de muy moderna concepción, que facilitan y estimulan el despertar de nuevas ideas desde los requisitos del mensaje publicitario.

La asignatura Taller de Creatividad I del primer año de la carrera Licenciatura en Publicidad de la Universidad de la Cuenca del Plata, en la ciudad de Corrientes, le asigna mucha importancia a la *práctica* porque la publicidad es una profesión eminentemente práctica, y se aplica principalmente al campo de las comunicaciones en todas sus formas y a sus interrelaciones con el universo de los distintos tipos de mercados.

³ Csikszentmihalyi, Mihaly. “*Creatividad.*” Ed. Paidós. Barcelona. 1998

Los alumnos de la carrera Licenciatura en Publicidad pertenecen a un segmento socio-cultural (target) perfectamente definido. En su inmensa mayoría corresponden a familias de clase media-alta y alta, hijos de profesionales y/o empresarios.

Su edad, durante el primer año, es, en promedio: 18 años. Proviene de las provincias de Misiones (20%), Formosa (10%), Chaco (30%) y Corrientes (40%). Se hospedan en departamentos el 60% y en casa de familiares el restante 40%.

No trabajan, ni realizan actividades deportivas. Dedican su tiempo libre a salidas y a encuentros con amigos.

La asignatura se cursa en el segundo cuatrimestre, por la mañana, y dispone de una carga horaria mínima: sólo tres horas cátedras.

En la cátedra “Taller de Creatividad I” se evidencia una grave dificultad procedimental en los alumnos cursantes: desconocen las técnicas y herramientas de los distintos sistemas de representación y expresión.

Esta carencia repercute negativamente en el desarrollo de las prácticas de taller dado que el alumnado no puede graficar sus ideas creativas ni en papel ni en computadora.

El docente debe descuidar el desarrollo de los contenidos mínimos de la asignatura, reduciendo notablemente el programa y las clases teóricas, para cubrir con clases de índole técnica ésta debilidad del Plan de Estudios de la Carrera.

En los talleres de la Asignatura se aprende a diseñar, dibujar a mano y con computadora, realizar bocetos, planificar trabajos y estudiar los diferentes materiales que posibilitan la concreción de los proyectos. En el taller, además, se dictan clases, se realizan los trabajos y se participa de evaluaciones grupales e individuales, favoreciendo una excelente relación docente/alumno. La práctica no excluye el conocimiento teórico de cada disciplina, sino que incorpora el saber que permite crecer y proponer nuevas ideas.

Pero, por otro lado, se observa un “estancamiento” en la actitud docente. No ensaya nuevas estrategias pedagógicas ni trata de rever las notorias dificultades que encuentra a diario en su accionar académico. Dichos problemas se evidencian en la calidad visual de los trabajos prácticos de los alumnos durante los primeros dos meses del cuatrimestre: desconocimiento absoluto de las normativas de los sistemas de representación y expresión, desprolijidad manifiesta, desmanejo del lenguaje perséctivo y de los colores, confusión en la manera de transmitir ideas, conceptos y sus correspondientes significados, etc.

Esto conlleva a que los conceptos referidos a “Creatividad” (y su correspondiente aplicación en el aviso publicitario) se posterguen y algunos temas ni siquiera puedan desarrollarse debido a la poca carga horaria de la asignatura. Además, es en ésta materia, cuando el alumno se enfrenta por vez primera con el “quehacer” publicitario; luego de un primer cuatrimestre en el que solo desarrollan materias de tipo teóricas que provoca la deserción de un alto porcentaje de estudiantes ya que no vislumbran los contenidos que colmen sus expectativas originales.

Obviamente, no se puede reclamar al alumnado del primer año de Licenciatura en Publicidad que cuente con los conocimientos necesarios para el cursado de ésta asignatura ni tampoco exigir a la universidad que contemple la apertura de un curso introductorio previo al desarrollo de la materia.

Sintetizando: el problema de la cátedra se plantea en que el docente para desarrollar los contenidos específicos de su plan de estudios (básicamente relacionados con creatividad gráfica) necesita que el alumno maneje herramientas elementales para la ejercitación y concreción de trabajos prácticos de carácter publicitario. Cuando se logran ciertas competencias técnicas en el alumnado, el cuatrimestre culmina y varios temas fundamentales quedan sin su correspondiente desarrollo.

Lafourcade (1995) afirma: *“Uno de los supuestos claves que contribuyen al logro de una enseñanza de calidad es la preparación criteriosa de un plan de acción que articule, de modo*

*racional, los diversos componentes de la tarea didáctica que se deba cumplir durante el desarrollo de un curso. Podría afirmarse, con cierta seguridad, que el nivel de los rendimientos que logren los alumnos es una resultante directa del tipo de estrategia que se haya planeado y de los modos que se hayan seleccionado para llevarla a la práctica. La mayor calidad de un producto curricular suele depender, además, del tipo de preparación, personalidad, eficiencia de conducción y empeño docente.*⁴

Gran parte de los alumnos que cursan la carrera Licenciatura en Publicidad llegan desde distintos lugares del país, y deben adquirir no sólo hábitos de estudio sino también aprender tareas domésticas, así como la responsabilidad de gestionar la administración de su dinero, lo que también impacta en su formación.

Y si se tiene en cuenta que en primer año esta situación de desapego del grupo familiar es aun más conflictiva por la falta de un continente social que los incluya, es común observar situaciones de desorientación, apatía, falta de compromiso con la tarea académica, sentimientos de soledad, de desprotección, dificultades para la comunicación, aislamiento.

Se observa continuamente como estas actitudes y conductas influyen en el rendimiento académico de los alumnos, que muestran aprendizajes frágiles, desmotivación, desaliento, que afectan tanto a ellos como a su círculo social y familiar.

La principal motivación de los alumnos al elegir esta carrera tiene que ver con la expectativa de una pronta inserción laboral y de “aprender”, si es posible, en el primer cuatrimestre de Primer Año a diseñar creativamente avisos publicitarios.

Se encuentran con otra realidad.

El alumno, al intentar abordar sus primeros trabajos vinculados a la Creatividad, descubre que no cuenta con los conocimientos necesarios para presentarlos de manera ordenada y coherente, fundamentalmente en el formato papel. Su ansiedad se agrava cuando nota que algunos compañeros poseen ciertas destrezas que los desnivelan notablemente. Más aún, se desalientan con los resultados visuales de sus primeras propuestas y se cuestionan si su elección de carrera fue la correcta.

Por ello, es urgente y necesario revisar las prácticas pedagógicas e incorporar, si fuera necesario, estrategias que favorezcan la autogestión del conocimiento por parte de los alumnos y la actitud de resolver problemas, características importantes en cualquier profesional, pero especialmente en los de la disciplina publicitaria.

SEGUNDA PARTE

BUSQUEDA DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL “TALLER DE CREATIVIDAD”

⁴ Lafourcade P. (1985; pp.23) “Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

1 - LOS NUEVOS ROLES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Los cambios sociales traen nuevos desafíos a la enseñanza universitaria, reconfigurando el rol del profesor universitario y exigiéndole innovaciones tanto pedagógicas como tecnológicas y una multiplicidad de funciones, algunas para las cuales no fue preparado en su formación tradicional. A partir de esta situación se plantea; por un lado, la necesaria e inmediata revisión, actualización y perfeccionamiento de su accionar docente, por medio de una indagación reflexiva del docente-investigador sobre su propia práctica.

Por el otro, resulta fundamental que su trabajo se complemente con el de otros actores pedagógicos, que posibiliten la concreción de todas las funciones, tanto las de carácter pedagógico como las de carácter técnico.

El papel del profesor universitario tiende a definirse como coordinador del proyecto aplicado, puesto que su labor se orienta a organizar y evaluar el proceso y los resultados, a fin de diseñar estrategias de acción, que permitan permanentemente encontrar vías de mejoramiento de las metodologías aplicadas. Esta situación, sumada a los nuevos cambios curriculares y pedagógicos, exige de los docentes una inmediata revisión, actualización y perfeccionamiento de sus metodologías de enseñanza.

1.1. NUEVOS DESAFIOS EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA

La diversidad y la heterogeneidad de los alumnos universitarios (considerando las motivaciones, intereses y necesidades propias de cada uno) implican incorporar estrategias pedagógicas que puedan desarrollar las potencialidades de cada alumno en particular y las competencias necesarias para su futuro desempeño profesional.

Una de las finalidades de la educación universitaria debe ser orientar al alumno a hallar la forma de aprender por sí mismo aquello que no sabe o no conoce, desarrollando competencias para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos con criterio ante situaciones nuevas, de manera que le permitan afianzar su autonomía, tomando distancia paulatina de sus docentes.

La didáctica de bases constructivistas pone el énfasis en la actividad del estudiante, con lo que exige también una actividad mayor por parte del docente, que pretende ser menos rutinaria y también, en ocasiones impredecible, requiriendo de su constante creatividad. En la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje la tarea del profesor se complejiza, debiendo involucrarse en procesos de reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de su accionar con los alumnos.

Una tesis fundamental de la teoría piagetiana es que todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de estructuras cognoscitivas anteriores. La tarea del docente constructivista consistirá entonces en diseñar y presentar situaciones que, apelando a las estructuras anteriores que el estudiante dispone, le permitan asimilar y acomodar nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él. El siguiente paso consistirá en socializar, estos significados personales a través de una negociación con otros estudiantes, con el profesor, con los textos.⁵ (Moreno Armella y Waldegg, 1992)

Ante la realidad de una enseñanza masificada en la universidad, y considerando que muchos estudiantes sostienen su aprendizaje a partir de la figura del profesor, resulta necesario integrar actividades y recursos que busquen orientar el trabajo intelectual del alumno hacia el desarrollo

⁵ MORENO ARMELLA, L. y WALDEGG, G. (1992, pp.7-15) "Constructivismo y Educación Matemática". Editorial Trillas. México.

de estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien un *Aprendizaje Autónomo*, incentivando la comprensión de los propios procesos de gestión del conocimiento como sustento básico del “aprender a aprender”.

Se plantea así la necesidad de una indagación reflexiva del docente sobre su propia práctica y la implicación del mismo en la experiencia y en el desarrollo de investigaciones sobre la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje.

La aplicación de innovaciones pedagógicas y/o tecnológicas permite situar momentos de actividad correctiva, según las necesidades y cambios que van surgiendo en la puesta en marcha del proyecto. Los cambios en las metodologías pedagógicas deben ser *firmes* y *constantes* para el logro del aprendizaje de los contenidos propuestos por la cátedra; y a la vez, ésta debe ser *abierta* y *flexible* en cuanto a posibles modificaciones estratégicas según avance el desarrollo del curso. Es indispensable que los docentes ó tutores reflexionen acerca de los objetivos, los contenidos, las estrategias y la puesta en práctica del proyecto, lo que permitiría asumir la función evaluativa con mayor responsabilidad, mayor interés en el diseño y puesta en práctica de los trabajos y/ó actividades.

El nuevo papel del profesor tiende a definirse como coordinador del proyecto aplicado, puesto que su labor se orienta a organizar los diferentes aspectos del trabajo, facilitando la comunicación entre los sujetos involucrados y evaluando el proceso y los resultados, a fin de diseñar estrategias de acción, que permitan permanentemente encontrar vías de mejoramiento del mismo.

Se torna imperioso, entonces, analizar el accionar docente para poder entender y ser capaces de generar un saber didáctico integrador (que atienda a lo experiencial, lo disciplinar y lo pedagógico). Esta visión se sustenta en la idea de un **practicum reflexivo** (Schön, 1992)⁶. El autor postula que la preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, debería centrarse en potenciar su capacidad para la “reflexión en la acción”, es decir, el aprendizaje de la acción y el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas.

1.2. HACIA UN MODELO DE PRACTICUM REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES VINCULADOS A LA CREATIVIDAD Y EL ARTE

Schön (1992) comenta: “*Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica.*”

El trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de “aprendizaje experiencial”.

El profesor debe aprender formas de mostrar y decir que se ajusten a las peculiares características del alumno que tienen ante él, aprender a leer cuales son sus dificultades y capacidades a partir de los esfuerzos que lleva a cabo durante la ejecución de la tarea, y a descubrir y a comprobar lo que saca en limpio de sus propias intervenciones como tutor. El estudiante debe aprender a escuchar de un modo operativo, a imitar reflexivamente, a reflexionar sobre su propio conocimiento en la acción, y a interpretar los significados del tutor. La mayor parte de los prácticums incluyen grupo de alumnos que, con frecuencia, resultan tan valiosos unos para los otros como el mismo tutor. Algunas veces desempeñan el papel de tutor y

⁶ Schön, Donald (1992; pp. 146-157) “La formación de profesionales reflexivos”. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Editorial Paidós. Barcelona

es, precisamente, por medio de su grupo de iguales que un estudiante puede meterse de lleno en el mundo del prácticum aprendiendo nuevos hábitos de pensamiento y acción.”

El modelo de prácticum reflexivo que pretendemos fomentar en el área de la enseñanza de la creatividad publicitaria parte, entre otras, de la conceptualización que hace Schön del conocimiento profesional, otorgándole a éste un carácter eminentemente práctico, que se adquiere por un proceso de "reflexión en la acción" cuando el profesor se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula.

Los profesores elaboran este conocimiento profesional cuando, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activan sus recursos intelectuales (conceptos, teorías, creencias, datos, técnicas, información, etc.) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes y prever sus consecuencias. Por tanto la reflexión es entendida como análisis de la situación + propuesta de acción en base a ese análisis.

Schön distingue tres componentes de ese conocimiento práctico, que se considerará como modelo orientado a la reflexión:

a) Conocimiento en la acción: es el conocimiento técnico, implícito en la actividad práctica que posee el profesor, fruto de las vivencias, experiencias y reflexiones pasadas, que se traduce en un "saber hacer" que guía todo el diseño de las actividades prácticas.

b) Reflexión en la acción: Según Carr (1989), *"la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual todo aquel conocimiento implícito, asimilado, dado por supuesto e incuestionable, se hace explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras"*.⁷

Puede considerarse como el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En palabras de Schön sería *"una conversación abierta del profesor con la situación práctica"*.

c) Reflexión sobre la acción: la "reflexión sobre la acción" es la reflexión que hace el profesor a posteriori sobre la acción realizada, para la acción reflexiva de los estudiantes, es decir, compromiso para analizar y evaluar las consecuencias de sus acciones.

Los tres procesos son imprescindibles para una eficaz intervención.

2. EL GRUPO DE APRENDIZAJE

Vislumbrar la educación desde otra perspectiva, que implique una participación más activa de los estudiantes, debe ser un proceso educativo en el que se deje de considerar al alumno como objeto de enseñanza para reconocerlo como sujeto de aprendizaje. Esta perspectiva necesariamente debe considerar al grupo como objeto de enseñanza aprendizaje y no sólo de aprendizaje, considerar a los mismos alumnos no como individuos aislados sino como grupo.

Al entender y reivindicar al alumno como sujeto de aprendizaje, como resultado de la interacción grupal, implica que el docente deba partir de las experiencias grupales como claves potenciales de un aprendizaje significativo, vinculado a una realidad históricamente determinada

2.1. ¿QUE ES UN GRUPO?

El concepto de aprendizaje grupal es una alternativa a la educación tradicional, por lo tanto es necesario analizar la noción de grupo y de aprendizaje que sustenta esta propuesta.

Para entender al aprendizaje grupal es necesario preguntarse primero qué es un grupo, y establecer la diferencia entre agrupación y grupo.

Una agrupación es un conjunto de personas y un grupo es una estructura que emerge de la interacción de los individuos, es decir que un grupo no existe por el hecho de que algunas

⁷ Carr, W. (1993) Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción. Editorial Diada. Sevilla.

personas se encuentran reunidas, sino que pasa por un proceso mediante el cual se conforma y adquiere identidad.

Dice Souto, M. (1999): “*El sentido original de la palabra grupo fue “nudo” y luego pasó a ser, “conjunto”, “reunión”. El grupo marca relaciones de igualdad en la distribución y en la distancia entre los miembros. Señala también las relaciones mutuas, las interacciones, las miradas entre las personas que lo construyen*”⁸

Así mismo Berra Bortolotti, M.-y Dueñas Fernández, R (2002) agregan: Un grupo debe poseer las siguientes características:

- Un sentido de participación en los mismos propósitos, lo cual constituye la tarea, es decir, aquello por lo cual el grupo se encuentra reunido.
- Acción recíproca, los integrantes deben tener la posibilidad de comunicarse e interactuar entre ellos para intercambiar y confrontar puntos de vista que integren el marco referencial del grupo
- Que cada miembro del grupo tenga una función propia e intercambiable, para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados.
- Que se reconozca al grupo como fuente de experiencias y de aprendizaje, capaz de generar situaciones para la reflexión y la modificación de
- Que posea la habilidad para actuar de forma unitaria acorde a las necesidades de la tarea.
- Que se de importancia a la persona, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones como metas de aprendizaje.⁹

Bion, W. (1980) comenta: *Todo grupo se reúne para “hacer” algo, cada miembro coopera en dicha actividad de acuerdo con sus capacidades individuales. Esta cooperación es voluntaria y depende del grado de habilidad que el individuo posea.*¹⁰

Sin embargo para que se produzca el aprendizaje grupal no es suficiente la existencia del grupo, sino que es importante el establecer relación entre éste y el objeto de estudio, en un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, que involucran a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognitivos como afectivos y socioculturales.

2.2. EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE GRUPAL

El aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta el que el conocimiento no se da como algo acabado, sino más bien como un proceso de construcción por parte de los integrantes del grupo.

En la situación grupal todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto. Es una experiencia múltiple pues el individuo no sólo adquiere aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento, sino que tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus esquemas referenciales, realizándose así dos saberes: individual y social.

El esquema referencial se define como el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa, por lo cual la confrontación de los esquemas grupales es indispensable para la construcción del conocimiento.

⁸ Souto, Marta, Barbier, Jean-Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha G. R. de ; Gaidulewicz, Laura ; Goggi, Nora E. ; Mazza, Diana.(1999; pp. 35) “*Grupos y dispositivos de formación*”: Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.

⁹ Berra Bortolotti, M.- Dueñas Fernández, R (2002: pp15-18): “*Repensar el Aprendizaje Grupal como Construcción del Conocimiento*”. Ed. Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Madrid.

¹⁰ Bion, W. R. (1980; pp.117) “*Experiencia en grupos*”. Madrid. Editorial Paidós.

La vivencia del aprendizaje grupal permite al sujeto aprender a pensar, como un instrumento para indagar y actuar en la realidad, reasociando el pensamiento con la emoción y la acción. La noción de aprendizaje grupal implica la perspectiva de la construcción social del conocimiento, en la cual la participación de los alumnos converge en la problematización de la realidad, como un proceso de solución común a los problemas que se le plantean en el aula. En resumen el aprendizaje grupal enfatiza la importancia de los intercambios y confrontaciones como promotores del pensamiento crítico, racional y creativo del alumno y contribuye al desarrollo de sus procesos de afectividad y socialización.

2.3. MOMENTOS GRUPALES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Dentro del trabajo grupal (TG) los participantes siempre se reúnen con el fin de alcanzar un propósito que los constituya como unidad grupal.

Sin embargo, para llegar a este nivel de madurez los integrantes del grupo tienen que pasar por una serie de momentos relacionados con la meta que se pretende alcanzar. Desde la óptica de Pichón Rivieri (García, M. y Waisbrot, D.1980) existen tres momentos en la tarea grupal: pretarea, tarea y proyecto.¹¹

PRETAREA

Se caracteriza por la resistencia del grupo a enfrentar una nueva situación de aprendizaje, esto plantea un cambio y todo cambio puede resultar amenazante generándose dos tipos de miedo.

- Miedo a la pérdida.- Pérdida de estatus, tanto del docente como del alumno, en una relación educativa tradicional.

- Miedo al ataque.- Ataca a los intereses personales del alumno y las actitudes anteriores de la educación tradicional ya no son suficientes por lo cual exige aprender a indagar, investigar (aprender a pensar), actitudes y habilidades sin las cuales no puede darse un conocimiento significativo.

Esta resistencia al cambio está determinada por la presencia de esquemas referenciales estereotipados y los miedos antes mencionados se hacen presentes en la situación grupal, con dos tipos de actitudes: Rechazo o de indiferencia a la meta propuesta.

En este primer momento, el coordinador deberá presentar al grupo:

- La delimitación clara y definida de las características del trabajo grupal (encuadre).

- Canalizar la ansiedad del alumno regulando la distancia con el objeto de conocimiento (nivel óptimo) para que se realice el proceso E-A (enfrentamiento a los miedos), que conduzcan al grupo a una reflexión "al por qué", " para qué" y "del cómo" lograr esta situación.

TAREA

En el trabajo grupal la tarea se constituye como el eje central, el objetivo que el grupo desea alcanzar, el factor por lo que los integrantes se han reunido, esto es lo que constituye la tarea explícita del grupo.

Sin embargo, bajo la tarea explícita subyace otra implícita, la de sacar al descubierto las actitudes ocultas, los miedos a la pérdida y al ataque, las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha sentido, las estereotipias que se han presentado, etc.

La realización de la tarea implícita es responsabilidad del coordinador, así como la tarea explícita es responsabilidad de los participantes.

Para abordar estas dos tareas se debe tener presente los dos niveles de la realidad grupal: el contenido manifiesto y el latente.

¹¹ García, M. y Waisbrot, D. Pichón Rivière. (1988; pp. 59-61) “Una Vuelta en Espiral Dialéctica”, Primera y segunda Partes, Centro Editor Argentino, Bs. As.

El contenido manifiesto, es todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales: quién habla, con qué tono, quien lo escucha, como se comporta, como se relaciona con los demás, como actúa con el grupo, etc.

El contenido latente esta constituido por el conjunto de factores o elementos (ansiedades, conflictos o defensas), que estando presentes de alguna forma en la situación condicionan y orientan las conductas manifiestas, aunque no se expresan directamente en un momento dado, por lo cual el coordinador debe estar atento al proceso grupal y encontrar pistas que le den significado a lo que sucede en el grupo, permitiéndole optar por tres actuaciones conforme a la situación grupal.

Puede decidir no intervenir, sino esperar a que el grupo realice espontáneamente varias tentativas de realizar la tarea.

Intervenir directamente para hacer él mismo los señalamientos sobre aquellas situaciones grupales más importantes y significativas para discutir y reelaborar explícitamente.

Puede optar por comunicar la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que el grupo vive.

En la interpretación del contenido latente cobra relevancia lo que sucede al grupo y proporciona los elementos que faltan para interpretar la realidad grupal, logrando una mayor comprensión y aceptación de los roles del docente (coordinador), así como el de los alumnos.

La responsabilidad del logro de la tarea explícita, como la implícita (que consiste en convertir a un conjunto de personas en un verdadero grupo) debe ser asumida y entendida por la totalidad de los integrantes. Se empieza por dejar al lado las actitudes individualistas y a emprender acciones de grupo.

Este es un momento de alta productividad grupal, dejando al lado conductas rígidas y creando esquemas referenciales más flexibles y dinámicos, logrando el grupo centrarse en la tarea.

El grupo empieza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control. El docente- coordinador es colocado en una posición de asesor y experto.

PROYECTO

Este momento se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que van más allá del aquí y el ahora grupal, es decir trasciende la tarea inmediata y del grupo mismo. Existe un compromiso con el TG con sus posibilidades y limitaciones. El grupo busca entonces una manera de proyectar esta experiencia de una forma socialmente útil, en la elaboración de un nuevo proyecto (que no es sino la prolongación de la tarea inicial), algunas veces en la misma institución donde está inserto, otras en relación a grupos similares al suyo.

2.4. METODOLOGÍA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

Para el aprendizaje grupal son cuatro los conceptos que un coordinador de grupo ha de tener presente, cada uno de ellos se refiere a ámbitos o aspectos del TG a través de los cuales se agrupan las experiencias educativas.

Cada uno de estos aspectos permitirá al coordinador elaborar hipótesis y una mejor planeación de trabajo y de intervención grupal.

La tarea, temática, técnica y dinámica ejes de la metodología de los grupos de aprendizaje hacen referencia a:

TAREA

Corresponde a la acción, motivo o razón en torno al cual se han reunido un grupo de personas.

Tratándose de un grupo de aprendizaje esa razón es evidente, consistirá en el desarrollo de

actividades que lleven a aprender. En este sentido la tarea hace referencia "al para qué" del trabajo grupal (Zarzar, 1988).¹²

El animador de un proceso formativo puede planear una tarea antes de un evento de formación, sin embargo, como una condición para que sea asumida por el grupo, es necesario que la definición de la tarea sea parte del diálogo y acuerdo, entre todos los integrantes.

TEMÁTICA

Se refiere al contenido educativo que se está abordando para realizar la tarea. La selección y organización de la temática debe estar siempre en función de la tarea. El docente deberá seleccionar y planear su secuencia, pero debe tener presente que el grupo también puede aportar contenidos a partir de su experiencia, o puede explorar nuevos contenidos temáticos más allá de la tarea (objetivos no temáticos).

TÉCNICA

Corresponde "al cómo" del trabajo grupal y a los medios más eficaces de interacción para alcanzar la tarea. El docente debe realizar una propuesta de técnicas o ejercicios estructurados para abordar la temática, como por ejemplo: seminario, mesa redonda, panel, simposium, etc. Los alumnos, al mismo tiempo van decidiendo las técnicas que mejor le ayuden a elaborar la tarea.

DINÁMICA

Se refiere a todo lo que ocurre al interior del grupo, a la interacción de los integrantes del grupo (docente, alumnos). Esta interacción es el resultado de ciertas fuerzas desplegadas por el grupo las cuales ejercen influencia, tanto en el grupo como fuera de él. Y así, en todo su desarrollo como grupo, las fuerzas se van modificando y recomponiendo. La dinámica del grupo se puede planear o prever, pero es el propio grupo el que dará la forma a la misma. El animador deberá permanecer atento a la dinámica para procurar que las formas que adopte faciliten el arribo a la tarea.

2.5. OBSTACULOS EN LA ACTIVIDAD GRUPAL

Existen en los grupos algunos mecanismos distorsionantes que el docente debería tener en cuenta a la hora de organizar una tarea grupal, tales como: El autoritarismo, la lucha por el poder, la competencia, la presencia de grupos antagónicos, la descalificación, la agresión, la estereotipia en los roles, etc.

Estos mecanismos actúan como obstaculizadores para la participación generalizada y dificultan la integración contribuyendo a crear un clima grupal poco propicio para la interacción.

Otro factor importante para la actividad grupal es el clima o atmósfera que pueden darse en un grupo (depresiva, tensa, opresiva, confusa o bien de alegría, confianza, serenidad.).

El buen clima grupal es importante ya que facilita la apertura, el abandono de las máscaras y las actitudes defensivas que obstaculizan la comunicación y posibilitan el encuentro y la producción grupal, potencian los aspectos más constructivos del grupo.

La forma en que se facilita u obstaculiza la dinámica grupal, nunca es neutra, puede tornarse competitiva (descalificadora) donde predomina la puja por alcanzar algún lugar de privilegio o solidaria (cooperativa) donde predomina una actitud de apoyo mutuo.

2.6. LA TAREA DEL DOCENTE COORDINADOR

Del Cueto, A. M. y Fernández A. M. (1985) señalan: "*El papel del coordinador, (para Pichón Rivieri) consiste en esclarecer, a través de señalamientos e interpretaciones, las pautas*

¹² Zarzar Charur, Carlos. (1988. pp. 87) "*La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*", en: Grupos de aprendizaje. Editorial Nueva Imagen. México,

estereotipadas de conducta que dificultan el aprendizaje y la comunicación. Es decir que toda interpretación debe favorecer el nivel de operatividad de un grupo. Para ello deberá incluir siempre la lectura de los niveles horizontal y vertical del acontecer grupal, que permitirá la ruptura del estereotipo”¹³

Para poder realizar el proceso enseñanza-aprendizaje grupal, el docente deberá iniciar sensibilizando a los alumnos sobre el trabajo grupal, promoviendo:

- La reflexión en el grupo sobre los alcances, logros o contradicciones que se dan en el mismo al abordar la tarea.
- El diálogo como parte esencial de la interacción grupal.
- La información indispensable para la tarea, como una necesidad expresa del grupo (docente – experto).
- Y formando actitudes y habilidades para el pensamiento crítico.
- E Integrando formas de trabajo individual y grupal.
- El compromiso del logro de la tarea.

- La responsabilidad en la organización grupal de manera flexible en la que los participantes adoptan diferentes roles a los anteriores, con intención de contribuir operativamente en la tarea.

Afirma Goggi, N. (1999) *“El coordinador no es el partero que ayuda al grupo a dar a luz, es un interrogador de lo obvio, un provocador-disparador. Son funciones del coordinador: la capacidad de “escucha”, la capacidad de encontrar los requerimientos de roles mínimos indispensables a las distintas fases de evolución del grupo, la capacidad de controlar sus intervenciones a la espera que el grupo se regle por sí mismo. Un coordinador moviliza, sensibiliza, dinamiza por medio de sus intervenciones”¹⁴*

EL GRUPO Y SU TAREA CON EL COORDINADOR:

El proceso de enseñanza aprendizaje, como producto de la interacción social, donde se construye el conocimiento, implica el compromiso del alumno como sujeto de aprendizaje y como sujeto grupal, este compromiso requiere de algunas condiciones básicas:

- Subordinar los intereses particulares a un objetivo común.
- La disposición del alumno para un trabajo cooperativo.
- La existencia de redes de comunicación fluidas en la relación con el docente y sus iguales.
- La construcción de un esquema referencial que permita el paso de lo individual a lo grupal, con un lenguaje y código común.
- El alumno se co-responsabilice de su proceso de aprendizaje.

En la medida que el coordinador propicie estas condiciones de enseñanza aprendizaje, colabora para la construcción de un grupo de aprendizaje.

2.7. EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

La aproximación que hace el enfoque de grupos de aprendizaje se opone a la visión tradicional sobre la evaluación como un acto terminal, a un programa o plan de estudios. Desde esta perspectiva la evaluación es un proceso complejo inherente al proceso educativo y condicionado por las circunstancias histórico-sociales en que se desarrolla.

La noción de evaluación en este enfoque se conceptualiza como un proyecto de investigación donde todos participan desde la definición de qué se va a evaluar, por qué, para qué, y qué

¹³ Del Cueto, A. – Fernández, A. (1985: pp.) *“El dispositivo grupal”*, en Pavlovsky, E. (Comp.): Lo grupal 5, Ed. Búsqueda, Bs. As.

¹⁴ Souto, Marta, Barbier, Jean-Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha G. R. de ; Gaidulewicz, Laura ; Goggi, Nora E. ; Mazza, Diana. (1999; pp. 59-62) *“Grupos y dispositivos de formación”*: Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.

estrategias y procedimientos se van a utilizar. Esto implica un compromiso de todos como sujetos y no objetos de evaluación.

La evaluación no es terminal, sino parte del aprendizaje grupal.

De manera harto esquemática, puede decirse que el trabajo grupal resulta útil, entre otras, en situaciones del siguiente tipo:

- Para resolver problemas o situaciones de alto grado de complejidad (obviamente, la “complejidad” es relativa al nivel de los alumnos).
- Cuando la tarea requiere analizar distintas alternativas de resolución.
- Cuando el producto (informe, respuesta, etc.) resulta enriquecido o favorecido por la consideración de distintos puntos de vista y por el debate de ideas.
- Para intercambiar y comparar trabajos individuales en tareas que tienen múltiples respuestas posibles.
- Cuando se requiere la integración de tareas o habilidades diferentes.

2.8. CONCLUSIÓN

García, M. y Waisbrot, D.-Pichón Rivieri (1980) afirman: *“En cuanto al aprendizaje, grupalmente, se da por una sumatoria de información que cada uno de los miembros del grupo aporta al mismo. El proceso consiste en que se van sumando cantidades de información, hasta que en un determinado momento, se produce un salto cualitativo. En ése salto, se pierde cierta cantidad de información, a favor de la calidad de la misma. Allí es donde se produce el aprendizaje, que se traduce grupalmente en términos de creatividad, elaboración de ansiedades y adaptación activa a la realidad.”*¹⁵

El análisis y la reflexión de los grupos de aprendizaje, intenta hacer conciencia sobre la importancia de ver el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso grupal y no individual. Aguilar, M. J. hace también su aporte: *“El grupo tiene una dinámica distinta a la de la suma de las fuerzas individuales. Con esto se quiere decir que el grupo, como con secuencia de la interacción entre sus miembros, se convierte en una fuente de energía y capacidad desconocidas para los individuos aislados. Este es, sin lugar a dudas, uno de los aportes más significativos, tanto a nivel teórico como a nivel operativo de la dinámica de grupos”*¹⁶

Así mismo, el concepto de aprendizaje se construye con los demás, confrontando e intercambiando los diferentes esquemas referenciales de los alumnos–profesor, alumnos–alumnos, en un espacio que redefine la función del docente, no como transmisor de información, sino como coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje; para co-trabajar o co-pensar con el grupo de estudiantes. El grupo de aprendizaje posibilita al docente y al alumno ser coactores de la construcción y transformación del contexto educativo–social.

3. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDACTICOS

Las transformaciones educativas por sí mismas no garantizan modificaciones en los procesos de aprendizaje de los alumnos, son los docentes quienes con una adecuada formación serán capaces de generar cambios en las aulas. De ahí que lo verdaderamente importante para provocar modificaciones no sea tanto cambiar los programas y las orientaciones metodológicas, sino favorecer la reflexión del propio docente sobre su modo de actuar, sobre su papel acorde con un

¹⁵ García, M. y Waisbrot, D. Pichón Rivière. (1988; pp.165) *“Una Vuelta en Espiral Dialéctica”*, Primera y segunda Partes, Centro Editor Argentino, Bs. As.

¹⁶ Aguilar, María José. (1989; pp. 4) *“Técnicas de animación grupal”*, pag. 30 a pag.156. Bs. As., Espacio Editorial.

modelo curricular que permita preparar a nuestros alumnos para afrontar los complejos retos que se les plantean en este momento. Sin duda, la formación profesional de los profesores se notará en la calidad de la tarea realizada, pero también en la misma persona a través de una serie de factores, tales como: la capacidad de responsabilizarse, la congruencia entre el pensar, el ser y el actuar, el progreso técnico –profesional, la capacidad para trabajar en equipo, etc.

3.1. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

La programación didáctica es una instancia intermedia entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Es una tarea del docente y le permite a éste otorgar racionalidad y coherencia a su práctica. Mediante ella se pueden responder a las preguntas orientadoras del "qué se enseña", "cuándo se enseña", "cómo se enseña", "con qué recursos se enseña". Y en materia de evaluación, "qué, cuándo y con qué criterios se evalúa".

Según el análisis de Barco, S. (1973): *“La didáctica es la disciplina de carácter instrumental, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar, con mayor o menor directividad, el aprendizaje que deberá efectuar el alumno; el instrumental para vehicularlo queda en manos del docente, constituyéndose así en “sus armas”, de las que dispondrá en arreglo a distintos criterios.”*¹⁷

La programación didáctica requiere la comprensión de los principios y fundamentos de la enseñanza, aspectos que orientarán su diseño, y en consecuencia la práctica docente. En el diseño de la programación didáctica se expresa la intencionalidad pedagógica didáctica e implica un proceso de toma de decisiones respecto de las variadas alternativas que puedan conducir a los objetivos propuestos.

Programar es una actividad flexible, abierta, en constante reflexión, dinámica, caracterizada por la comunicación, la interacción entre pares y no por el aislamiento y la individualización.

3.2. UNA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA

Según palabras de Barco, S. (1973): *“Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo, con los padres y la comunidad toda. Significa analizar la institución en su totalidad: los fines que se propone, que política educativa la respalda, de que recursos materiales y presupuestarios dispone. El docente, por otro lado; deberá dejarse de verse o creerse el dueño del saber y del saber hacer, para disponerse a trabajar conjuntamente con el alumno, analizando con él todo el proceso de aprendizaje que ambos ejecuten: el estudiante aprovechando la experiencia y conocimientos del docente, sus recursos metodológicos para orientarlo en su investigación, en la resolución de problemas que se le presentan. Pero pudiendo cuestionar, analizar críticamente, todos éstos elementos. El docente aprendiendo de cómo aprende el alumno, evaluando los recursos que emplea, revisando y ajustando de continuo los esquemas en que se apoya”*¹⁸.

Obviamente estas ideas generan resistencias de todos los actores educativos, fundamentalmente en el cambio de actitudes, por obra de los condicionantes previos, como así también por su consonancia con los valores sociales vigentes.

La tarea es larga y difícil, no existen recetas precisas para su puesta en marcha. Pero teniendo en claro los objetivos finales, los medios para alcanzarlos se delinean en sus formas generales. De la

¹⁷ Barco, Susana. (1973; pp. 36-37) *“¿Antididáctica o Nueva Didáctica?”* Revista de Ciencias de la Educación N°10. Montevideo. Casilla de correo 1851

¹⁸ Barco, Susana: (1973; pp. 47-48) *“¿Antididáctica o Nueva Didáctica?”* Revista de Ciencias de la Educación N°10. Montevideo. Casilla de correo 1851.

práctica misma surgirán maneras de llevarlas adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores.

3.3. PROGRAMACIÓN DE AULA. UNIDADES DIDÁCTICAS.

Las programaciones constituyen el último nivel de concreción de la propuesta curricular. Se elaboran de forma pormenorizada para unos elementos muy concretos. Está constituida por un conjunto de unidades didácticas organizadas y secuenciadas. La programación debe incluir los objetivos concretos a alcanzar, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a enseñar, y por lo tanto, a aprender por los alumnos, las actividades que van a realizarse y los recursos metodológicos y materiales curriculares que van a utilizarse, y las condiciones espacio-temporales que van a necesitarse. Deben señalarse también los criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta al inicio, durante y al final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.4. EL TALLER

La crisis que atraviesa el sistema educativo actual y en particular el sistema educativo universitario, demanda de nuevas y renovadas estrategias de aprendizaje, una de ellas es el Taller y su forma de organizar el proceso de aprendizaje.

Si bien es una estrategia relativamente nueva, es necesario que lo precisemos y resignifiquemos en tanto estrategia pedagógica de aprendizaje. No todo curso, seminario o proceso de trabajo es Taller, ni todo lo que se haga en él implica que automáticamente genere aprendizaje significativo.

Dice Lafourcade, Pedro en “Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior” (1985): *“Descartando las actividades que tienen por meta familiarizar al alumno con algún procedimiento o método de trabajo, el resto de las clases prácticas tiene por invitar al estudiante a comprobar lo que ya se dijo en la clase magistral. Debe quedar en claro que no es el contenido como tal el que producirá automáticamente cambios importantes en el comportamiento intelectual del sujeto. Lograr una mayor capacidad de análisis o mejorar la precisión de inferencias, o la habilidad para interpretar las interrelaciones de algunos fenómenos, o el hábito de ser sistemático, son comportamientos que se adquieren mediante experiencias convenientemente seleccionadas”*.¹⁹

El Taller se justifica como proceso pedagógico en la medida que: permita redefinir los roles de los diversos actores educativos inmersos en un proceso de aprendizaje; incorpore un fuerte proceso interactivo y de participación entre sus integrantes; genere ambientes adecuados para que florezca la creatividad y apoye el trabajo en equipo.

3.5. LOS TRABAJOS PRACTICOS



¹⁹ Lafourcade P. (1985) *“Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

El enfoque que se da a los TP depende de los objetivos que queramos conseguir tras su realización.

En Taller de Creatividad I se valorará “lo procedimental”, es decir, objetivos relacionados con las habilidades de comunicación (buscar información, comunicar oralmente, gráficamente o por escrito los resultados y las conclusiones de un problema, investigación, etc.).

Por otro lado todos los Trabajos Prácticos buscarán promover actitudes que tienen que ver con: la objetividad, la curiosidad, la perseverancia, el espíritu de colaboración, del alumno.

3.6. RECURSOS

La incorporación de medios en el proceso de enseñanza garantiza la actividad independiente de los alumnos y la utilización de diferentes formas de aprendizaje grupal o individual.

Retomando conceptos de Laforcaude, P. (1985): *“Una versión moderna de la enseñanza universitaria supone la constante utilización de variedad de medios, producidos por la tecnología educacional.*

El planeamiento previo del desarrollo básico de los cursos deberá incorporar en el análisis de sus futuras previsiones, las necesidades materiales más acordes con el tipo de estrategia o método que se haya programado.

El análisis de los medios indispensables que requerirá el funcionamiento del curso incluye un estudio previo de los escenarios para el aprendizaje que se destinarán al montaje del mismo. El cambio educacional también se ha correlacionado con un cambio arquitectural”²⁰

La introducción de cada medio dentro del proceso enseñanza responde a determinadas necesidades y al cumplimiento de determinados objetivos.

- a) Constituyen canales de comunicación (para enviar, captar o almacenar información)
- b) Además de canales de comunicación sirven como medio de trabajos que influyen en la formación de habilidades manuales e intelectuales.

Deben ser dirigidos por el profesor y el éxito de su uso radica en una buena selección, preparación y utilización.

RECURSOS PARA EL DICTADO DE LA ASIGNATURA “TALLER DE CREATIVIDAD I”

Proveer a los alumnos de nuevos recursos para abordar problemas difícilmente generalizables como son los del ámbito del diseño publicitario, necesita de una gran atención por parte de docentes y autoridades de la Carrera. Los estudiantes, a parte, necesitan recursos de investigación que faciliten sus procesos de adquisición de conocimiento y comprensión de los mecanismos involucrados en el proceso creativo.

En un taller de creatividad publicitaria actual son necesarios, mínimamente, los siguientes elementos:

- Retroproyector
- Pizarrón
- Video-casetera
- Bibliografía especializada (y actualizada)
- PC (c/ conexión a Internet)
- Impresoras
- Software específico (creatividad-publicidad)
- Ilustraciones – Témperas – Cartulinas
- Tableros de dibujo

²⁰ Lafourcade P. (1985) *“Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

Radio grabadores
Filmadoras

PENSANDO EN EL FUTURO. HACIA UNA NUEVA “AULA CREATIVA”

El aula del futuro puede que se convierta en lo que los especialistas denominan “espacios educativos”, es decir, lugares donde los estudiantes puedan moverse libremente.

El aula cuadrada tendería a desaparecer ya que tiene que ver con la ubicación central del pizarrón. Hoy se piensan espacios con mesas de trabajo. El modelo sería de distintos sitios y un sector común o zona de recursos con toda la tecnología para buscar información.

El cambio no es solo arquitectónico. Detrás de las reformas edilicias se esconde una concepción distinta de la educación que promueve el trabajo en equipo y la búsqueda de la información. El futuro del aula no será solo un lugar de aprendizaje ya que la mayor parte de lo que se aprende debería realizarse afuera: en laboratorios, en empresas, talleres de expresión, etc.

Al momento de definir los ejes más importantes del aula “Taller de Creatividad I” del futuro se podría predecir que dichas aulas tendrán bibliotecas allí mismo y que se transformarían en un espacio semiabierto (aula taller) donde la tarea central será resolver los problemas de creatividad publicitaria con los medios tecnológicos de que disponga la universidad.

El aula centrifuga, ya que esa disposición se denomina así, quizás esté provista de un pizarrón electrónico del cual se recibirían textos en las pantallas, y un pizarrón blanco. A diferencia del aula actual, con atención al frente, la dirección en este caso apunta hacia el centro del espacio, en forma de círculo, y para eso la arquitectura tiene que permitir una flexibilidad apropiada para trabajar en diferentes actividades dentro de la sala.

La disposición de las salas, algo más grandes que las comunes, ubica las PC en las paredes laterales con los alumnos sentados de espaldas al centro. Hay pizarrones blancos (que se escriben con marcadores) para evitar la tiza cuyo polvo daña a las máquinas. El profesor, en el medio, observa todas las pantallas.

El objetivo general del “aula creativa” será el de proveer a los alumnos de la capacidad necesaria para manejarse en un mundo en el que la tecnología será insoslayable y a la vez prepararlos para los continuos cambios de los productos publicitarios con los que se enfrentarían en el futuro.

Se trabajará cada PC bajo el sistema de computación asistida, de manera independiente pero conectada a la red para compartir trabajos de otros, ya sea en el aula o fuera de ella y con la posibilidad de acceder a las mejores fuentes de información.

Luego los alumnos pueden dialogar entre sí y entablar un debate, entre todos y con el profesor sobre lo trabajado individualmente en la computadora.

Ahora tenemos computadoras, redes y CD-ROM, pero ¿también tendremos aulas?, ¿Será reemplazado el lugar físico para la prestación del servicio educativo por el living de la casa? ¿Las clases por videoconferencia?

Según parece, el aula del futuro no será el único lugar físico de aprendizaje sino que será el lugar donde el docente propondrá la actividad al mismo tiempo que el alumno busca la información y produce los conocimientos. Desde esta óptica, no se perdería la función del aula como lugar para aprender sino que su objetivo será el de lugar de reunión para compartir con otros, docente y estudiantes, la información obtenida.

3.7. EL ROL DOCENTE

Es posible identificar los siguientes tipos de metodologías en la universidad actual:

Consideramos como *modalidad tradicional*, la docencia impartida en forma presencial, donde el profesor utilizando pizarrón y tiza/marcador, o en su defecto, algún medio audiovisual de apoyo como transparencias o diapositivas, entrega a sus alumnos el contenido de la asignatura. Es una Modalidad centrada en el profesor, donde él transfiere a los estudiantes, quienes se limitan a

escuchar y observar, interactuando en la medida que tienen personalidad para ello o se ven obligados ante preguntas del profesor; no aparece la crítica como elemento de aprendizaje. Dentro de esta modalidad, el profesor evalúa el nivel de transferencia de los conocimientos impartidos, generalmente a través de pruebas periódicas, tareas o trabajos a ser realizados en la casa o laboratorios especializados sin mayor interacción con el profesor.

Entendemos por *Seminarios*, una forma de enseñanza en la que un estudiante interactúa con otros estudiantes o especialistas para reflexionar un tema o problema de cierta área de conocimiento, y enriquecer la visión personal del tema con otros puntos de vista. Se busca educar la capacidad del estudiante para razonar en conjunto, participar en equipos de reflexión, aceptar posiciones diversas e integrar su pensamiento en una visión de conjunto, plantear ideas en público y criticar constructivamente. Se evalúa principalmente a través de exposiciones o disertaciones y documentos escritos generados en torno al tema investigado.

La *modalidad aprender-haciendo*, involucra aquella docencia que bajo el nombre de Talleres, Laboratorios o Proyectos, está a cargo de uno o más profesores, que incentivan el trabajo creativo y práctico de los estudiantes, experimentándose con procesos o fenómenos a partir de ideas o propuestas teóricas previamente formuladas. Es una modalidad centrada en el alumno, que busca desarrollar su sensibilidad frente a problemas reales, estudiar alternativas de solución y evaluar sus implicancias, en conjunto con la utilización de tecnologías.

Se produce un alto grado de interacción entre estudiante y profesor, como también entre los mismos estudiantes, se incentiva el trabajo en equipo, y el contacto con el medio externo (empresas, especialistas, etc.), así como el plantear ideas en público y la crítica constructiva dentro de esta modalidad. La forma de evaluación, se basa en el seguimiento del proceso que garantice el avance a la obtención de una solución (factible) al problema planteado.

Se menciona que existen cursos que incluyen utilización de variados recursos docentes, tales como apoyos tecnológicos (páginas Web, CD, software específicos de la disciplina, etc.), y grupos de discusión entre otros.

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

Corregir dificultades en el proceso y metodología de enseñanza en la asignatura Taller de Creatividad I de la Carrera Licenciatura en Publicidad es uno de los objetivos de ésta Propuesta Pedagógica Superadora y para lograrlo deben participar docente y alumnos con el aval de la comunidad institucional.

El profesor debe saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc.

El docente, en el afán de profesionalizar su actividad, es decir, mejorando los resultados de su proceso de enseñanza-aprendizaje, debe accionar decididamente si encuentra obstáculos en su desempeño educativo. Por ello, el docente, además de educador debe:

- a) Planificar y conducir movilizandolos otros actores.
- b) Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- c) Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

- d) Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- e) Capacidad de innovación y creatividad.

3.8. PERFIL DOCENTE

El profesor que desarrolle la Cátedra Taller de Creatividad I de la Carrera Licenciatura en Publicidad ha de poseer variados conocimientos especializados en “creatividad”, debe saber transmitirlos y además ha de actualizarlos constantemente, adaptándose a los cambios y novedades que afectan a su especialidad, adaptándose también a los cambios tecnológicos y metodológicos que permiten un mejor ejercicio pedagógico.

Enseñar en primer año Taller de Creatividad I exige al docente el desarrollo de nuevas capacidades como convocar y sostener la atención dispersa, motivar a los estudiantes a la lectura, ser paciente para acompañarlos en la adaptación y completar conceptos que no tienen bien aprendidos. En otras palabras, requiere capacidad de adaptarse a alumnos que, mas allá de sus promocionadas dificultades de conocimientos, tienen una relación distinta con el aprendizaje, se llevan bien con la incertidumbre, se expresan mejor audiovisualmente y están en busca de modelos

El docente debe tener capacidad de cambio y adaptación para abandonar su rol de dueño del saber y convertirse en facilitador y orientador del aprendizaje que permita a sus estudiantes la construcción conjunta del saber y del saber hacer.

3.9. COMPETENCIAS DOCENTES

- * Utilizar apropiadamente la información recogida y sistematizada del entorno en la práctica pedagógica cotidiana.
- * Impulsar en los alumnos los procesos, principios, estructuras y formas de construcción, creación y recreación del conocimiento.
- * Estimular el pensamiento lógico, crítico, reflexivo y creador en los alumnos.
- * Usar eficiente y creativamente los diversos recursos tecnológicos a su alcance en la programación de las actividades de enseñanza - aprendizaje.
- * Demostrar cordialidad y alegría en el trato con los alumnos.
- * Demostrar habilidad y creatividad para favorecer la interacción de los educandos en las diferentes actividades del aprendizaje.
- * Proporcionar información acerca de los niveles de logro del educando a través de interacciones que afirmen su autoestima y contribuyan a su desarrollo personal.
- * Promover la autoevaluación en el estudiante como forma de valoración de su propio proceso de aprendizaje.
- * Propiciar el conocimiento del contexto histórico - cultural en el que se desarrolla la acción educativa.

TERCERA PARTE

EL TALLER: ESPACIO DE PRODUCCIÓN, LUGAR DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

1. EL TALLER, UN ESPACIO DESTACADO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO

A continuación se desglosa el término “Taller” y su evolución a través del tiempo, para reconocer los productos o creaciones elaboradas hasta llegar al ámbito que nos compete: la pedagogía y particularmente, el taller como estrategia didáctica.

La noción y el concepto de Taller, lo definen, como el espacio para el desarrollo de actividades artesanales, artísticas, sociales, científicas e industriales, que concretan objetivos humanos de diferente índole. El taller es el sitio, para lo experimental, un lugar por excelencia de reunión de teorías, prácticas y reflexiones conjuntas. Miremos un poco la trayectoria del taller y el sentido u objetivo buscado en diferentes momentos de la historia.²¹

Lo que hoy llega a ser en el campo de la pedagogía: una manera de propiciar y facilitar las actividades que aportan a la resolución e innovación de diversos intereses y problemáticas. La historia da cuenta que en los talleres Sirios, se elaboraron los mejores vidrios y cerámicas, en los cuales aplicaron a cabalidad la técnica. Sus productos finales, fueron el resultado del trabajo colectivo, absolutamente anónimo. En Grecia el taller se revalorizó, mediado por la imagen del artesano que le otorga al lugar, la presencia del artista creador, quien además de producir belleza tiene el privilegio de la comunicación con los dioses, ratificando el valor de la época, del trabajo individual sobre lo colectivo. Durante la edad media, el trabajo de los grupos marca la pauta en el desarrollo de las ciudades. Los talleres hicieron visibles las asociaciones con intereses comunes, consolidando la constitución de diferentes gremios, que llegaron a alcanzar un nivel de representación política.

En el apogeo del renacimiento, cinquecento, en el siglo XVI, el taller adquiere nuevamente el prestigio o reconocimiento a través del nombre de quien lo dirige, el cual, habla por sí sólo. La calidad del trabajo colectivo avalado por un nombre, en una sociedad donde su avance y calidad se mide por la producción del trabajo artístico fue decisiva para el desarrollo social y cultural de la época. Durante el siglo XVIII con el surgimiento de las academias reales, los talleres pierden importancia, considerando que éstos tienen una relación directa o de servicio para con las cortes reales, exaltando con esto, el nombre y poder de las monarquías. Posteriormente, durante el período del desarrollo industrial, en el cual, el término y la noción de Taller, se recuerda con nostalgia, dado el cambio radical que experimenta la humanidad, la máquina y el comienzo del desarrollo de las nuevas técnicas implican un lugar de trabajo a gran escala, que cambian notoriamente los escenarios de la producción.

En el siglo XX, se cambia la terminología del taller por: factoría, estudio o emporio, para denominar los lugares de actividades colectivas. Este cambio no implica modificación en los objetivos de las diferentes disciplinas.

Entrando en el campo de la etimología, se concluye que el *Taller* se deriva de la voz francesa “Atelier” que proviene de la palabra latina “assula” diminutivo de Axis, que significa astilla, con

²¹ Recio Mora, Rafael (2002, pp.10-14)) “EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE TALLER.” Editorial Jael. Barcelona.

otra acepción, en la palabra eje. De aquí se infiere el sentido de la palabra taller: *El eje desde donde todas las ideas se ejecutan y giran.* (Recio, 2002, página4)²².

Desde la estrategia didáctica del taller, éste se toma como el espacio que presenta un tema para ser abordado de una forma amplia y directa por las y los estudiantes, en donde la participación de todos juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza -aprendizaje, al interior del cual, intervienen factores tales como: la observación, el conocimiento previo, la creatividad, la práctica experimental. Estos factores buscan la solución adecuada, en este caso, a la dimensión de la expresión gráfica, que ha de ser necesaria para la profesionalización en comunicación gráfica, en el campo del diseño y la publicidad.

El Taller permite a los estudiantes poner en común experiencias anteriores, conocimientos, intereses y reconocimientos de conceptos, que se comprobarán e interiorizarán en el transcurso de la realización práctica, dándole cabida a la investigación.

Tanto en sus inicios como en la actualidad, al Taller se le reconoce como el espacio para la duda, la pregunta, el asombro, el error, la rectificación, la crítica, la aprobación; encaminándose siempre a la construcción de un conocimiento oportuno y con alto grado de significación.

En el Taller es fundamental el intercambio constante, la exploración de los diferentes aspectos que proponen los temas y los aportes creativos que hacen parte de él. En la experiencia dentro de un taller se pueden presentar tres momentos:

- sondeo de preconcepciones y saberes previos que tienen los alumnos,
- introducción al tema por parte del docente
- la ejecución del trabajo a realizar.

Con esta base, se realiza una socialización y retroalimentación que permite a los alumnos, clarificar ideas y conceptos que surgen durante el desarrollo de la práctica. Esta dinámica propicia valorar la aplicación adecuada o no, de los elementos específicos desarrollados, vía el objetivo planteado, reafirmando entonces, el concepto que se ha tenido del Taller como uno de los espacios privilegiados para la construcción de conocimiento.

2. EL ROL DEL DOCENTE DE TALLER Ó LA MOTIVACION CONSTANTE

La motivación es el motor para cualquier actividad creativa.

Resulta obvio suponer que si los alumnos están interesados, en el ejercicio propuesto, trabajaran seguramente con muchas ganas y esto se trasladara a su conducta y a su producción en el taller. Pero, ¿cómo hacer para motivarlos?

Los grupos de alumnos suelen ser heterogéneos, en cuanto a la actitud frente a los trabajos prácticos. ¿Qué hacer frente a personalidades abúlicas?

Estos alumnos son los que presentan el mayor desafío para el docente.

Es fundamental transmitir a los alumnos que el diseño tiene un gran componente en su desarrollo: la personalidad de quien lo lleva a cabo, esto es ni más ni menos que expresarse a través del proyecto, a lo largo del proceso de diseño, que también es de ellos, que el camino que recorran y las decisiones que tomen también son de ellos. Son ellos.

De esta manera se sienten en el foco del proyecto, sienten libertad, se sienten hacedores.

Cuando se observan alumnos preocupados, dispersos, o desconectados, el profesor debería apartarse un rato de la planificación, correrse del rol de docente y pedir que se informe que les

²² Recio Mora, Rafael (2002, pp.4) “EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE TALLER.” Editorial Jael. Barcelona

sucede. Este “desahogo” haría que el alumno se sienta escuchado, afianzando lazos con su docente

El docente debe concientizar a sus alumnos en el privilegio que tienen de poder asistir a una universidad, de haber elegido un futuro, un camino, una profesión y que siempre el camino va presentar dificultades cuya superación es lo que los hace sentir la satisfacción de aprender.

El estudiante que se sienta seguro y cómodo, que sienta que la tarea tiene valor en su vida y que es capaz de realizarla, es el que va a aprender. La recomendación que hacen los autores, como resultado de su experiencia en esta investigación, es que el docente mantenga permanentemente un buen ambiente, que analice día a día lo que sucede en su clase y que haga un esfuerzo continuo por mejorar sus estrategias de comunicación.

¿Cuál es el rol del docente de taller?

Guiar, mostrar, motivar, apuntalar, escuchar y aprender.

Después de todo nuestro proyecto en el taller es la formación de los alumnos y como punto de partida entendernos.

La verdadera comunicación se logra cuando entre docente y alumno existe un código en común, que hace posible que se produzca la retroalimentación o feedback. Si no existe la respuesta del alumno es porque no se produce la retroalimentación, y es muy probable que no hayan comprendido el mensaje.

Esto puede suceder por varios motivos: falta de interés en la explicación, poca motivación o un planteo poco claro de la actividad que tienen que desarrollar.

El rol más adecuado para el docente de taller es el de coordinador, una persona que proponga actividades y actúe como moderador mientras estas se desarrollan. Alguien que guíe el trabajo sin interferir en el despliegue creativo de los alumnos. Alguien que propicie y estimule la construcción de este terreno común. El taller.

3. EL APRENDER HACIENDO

“Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo”. (Aristóteles)

Es un error pensar que una persona aprenderá automáticamente por el hecho de exponerla a determinada información, colocándola frente a un profesor o, en su lugar, ante unos contenidos digitalizados. La rancia tradición que todos hemos vivido consiste en un profesor que se supone que sabe y explica lo que sabe, y un grupo de alumnos que se supone que escuchan y aprenden. En el modelo “yo sé, tú no sabes, yo te cuento”, el profesor hace el 95% del trabajo cuando quien debería hacer el esfuerzo realmente es el alumno, que es quien necesita aprender.

Según numerosos autores las personas aprenden (y fundamentalmente en un Taller):

- Haciendo.
- Persiguiendo objetivos que les importan a ellos (motivación).
- Equivocándose y reflexionando sobre cómo resolver los problemas, por lo general con la ayuda de alguien más experimentado.
- En un entorno seguro, libre de riesgos y con apariencia de trabajo real que alienta la experimentación, el razonamiento, la toma de decisiones y vivir las consecuencias de esas decisiones.

Existe enorme confusión a la hora de diferenciar entre aprendizaje y conocimiento. El conocimiento es el bagaje de lo que ya tenemos (aunque muchas veces no seamos conscientes). Somos el resultado de nuestra experiencia. El aprendizaje es el proceso que tenemos que seguir cuando no sabemos algo y por tanto necesitamos crear conocimiento y para lograrlo debemos experimentar. Para aprender tiene que existir conocimiento generado previamente por alguien, generalmente un experto.

Todos hemos nacido con una intrínseca pasión por aprender, todos sabemos aprender, de no ser así no seguiríamos vivos. Hemos aprendido habilidades muy complejas como caminar, hablar, escribir, nadar, andar en bici, conducir, liderar equipos, escribir artículos... y lo hemos hecho siempre de esa manera. HACIENDO, cometiendo errores y buscando la manera de rectificar. Si se trata de que los alumnos HAGAN, la palabra es practicar, la práctica hace maestros. Para avanzar en esta dirección, la estrategia tiene que ser otra: Tú práctica y cuando tengas problemas, nosotros te ayudamos.

Se debe enseñar a los alumnos a HACER en lugar de responder preguntas sobre como HACER. En lo que respecta a la formación de profesionales del ámbito publicitario existe una queja recurrente, a saber, que la formación de dichos profesionales dista mucho de ser eficaz. Es decir, no estamos produciendo profesionales que al terminar su formación sepan HACER aquello que se necesita para desempeñar bien el trabajo al que están destinados. La explicación a este fenómeno es sencilla: Nuestros sistemas de formación producen personas que tienen muchos conocimientos pero que no saben ponerlos en práctica en el día a día de las empresas y organizaciones. Y esto ocurre porque existe una gran distancia entre la teoría y los métodos enseñados en las aulas, por una parte, y la práctica cotidiana en el trabajo, por la otra. El docente de creatividad publicitaria debe ser capaz de poner en duda lo que hasta hace poco se consideraba una certeza, mirar las cosas desde nuevos ángulos y enfatizar en el aprendizaje del hacer.

CUARTA PARTE: PROPUESTA PEDAGOGICA SUPERADORA

Es necesario y primordial que el profesor reformule su rol docente aplicando profundas y necesarias intervenciones en el plan de estudios de su asignatura, (Taller de Creatividad I) tanto a nivel de contenidos como en la metodología a aplicar.

Al efecto, Steiman (2004) apunta: *“En el trabajo áulico puede conjugarse una síntesis entre algún diseño de acción previo y cierta plasticidad para resolver cuestiones que se presentan. Pensar en el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza “naturalmente” por el solo hecho de “escuchar” una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un escenario didáctico, una genuina situación de aprendizaje.*

*Pensar en el aula es pensar en la intervención didáctica que resulta mas adecuada al contenido que se está tratando; es dudar acerca de si el único camino de abordaje del conocimiento supone siempre una primera presentación teórica para recién después hacer una aplicación práctica (habitualmente llamamos a esto secuencia: “teoría-práctica”); es preguntarse si cuando hay práctica, en ocasiones, no estamos haciendo sólo una aplicación de tal grado de abstracción que finalmente seguimos en el camino de solo “teorizar” de otro modo.*²³

Así, el docente debe transformar la manera en que diseña y organiza sus clases reflexionando sobre los contenidos e intervenciones didácticas. Pensar y repensar “que pasa acá” tratando de entender porque las cosas se dan como se dan y percibir que de específico tiene la asignatura Taller de Creatividad I para que ocurran “cosas”, como por ejemplo: la falta de tiempo para el desarrollo total del Programa, la mala calidad artística y técnica de los trabajos prácticos de los alumnos, etc.

La reflexión sobre el rol docente conlleva, además, a analizar si es necesario modificar o enriquecer la práctica cotidiana, verificando los procesos que se generan a partir de su intervención.

El buen aprendizaje implica un doble compromiso: el alumno debe asumir una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo y el docente tiene la obligación de preparar el escenario y actuar como agente mediador entre el estudiante y la cultura. Tomando como base la conceptualización del conocimiento significativo, se resume esta responsabilidad en tres aspectos:

- Conocer y relacionarse con los alumnos. Esto implica valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo, valorar las aportaciones de los alumnos, respetar la diversidad de capacidades y características de los alumnos, así como evaluar señalando lo que debe mejorarse y cómo hacerlo.
- Tener buen dominio de conocimientos. El agente mediador, según Vygotski, es alguien más capaz que el aprendiz. Si el docente no tiene un dominio completo de los conocimientos que enseña, se preocupará más por comprender determinada información que por organizar el proceso de aprendizaje para los alumnos. El dominio permitirá al docente ayudar al estudiante a descubrir relaciones y comprender procesos. Asimismo, el docente podrá crear los escenarios de actividad para la construcción del aprendizaje.
- Instrumentar didácticamente el programa. Es importante que el docente conozca el plan y programa de estudios para poder establecer los propósitos del curso, decidir previamente qué va a enseñar, cómo lo va a enseñar, cómo y cuándo evaluar de acuerdo a las

²³ Steiman, Jorge (2004; pp. 71-72) ¿Qué debatimos en la didáctica? *Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Serie Cuadernos de Cátedra. Ed. Jorge Bauduino. UNSAM Buenos Aires

características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La instrumentación didáctica debe ser flexible y adecuarse en función de las necesidades que se vayan detectando.

El primer y gran desafío es, entonces, generar una estrategia de cambio realista y efectiva que junto con sensibilizar respecto a la necesidad de los cambios proporcione herramientas contextualizadas tanto conceptuales e instrumentales para abordar, monitorear y mejorar exitosamente los cambios en la labor docente.

Por lo que se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y grupal de los estudiantes, como del impacto social de la labor educativa, capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas de la Universidad y del alumnado en general.

Replantear los proyectos de trabajos prácticos, la instrumentación didáctica, el aprovechamiento de los trabajos en grupo, las actitudes que se asuman, las relaciones sociales que se promuevan, en fin “refundar” la cátedra con un profundo sentido de innovación y creatividad.

La solución al problema planteado implica una serie de cambios que avanzan en lo didáctico, en la re-planificación de trabajos prácticos e inclusive en una nueva concepción del rol docente.

Para el logro del mejoramiento de los procesos y resultados de la cátedra “Taller de Creatividad I” se agendan los siguientes cambios que pueden sintetizarse en:

1. CAMBIO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS.

Las estrategias didácticas tienden a apoyar y a enriquecer los procesos de construcción de los nuevos conocimientos; al respecto Sanjurjo, L. y Vera, M. (2000) comentan: *“Para seleccionar o utilizar adecuadamente una estrategia didáctica que posibilite el proceso de construcción del aprendizaje, el docente debe conocer en profundidad el contenido a enseñar y toda su red de relaciones. Así mismo, para consolidar lo aprendido es necesaria la “ejercitación” y la articulación del trabajo individual y grupal, de manera que se garantice la ejercitación variada a cargo de todos los alumnos, pero también la confrontación y la autoevaluación a partir del trabajo de los compañeros. Cuando la ejercitación muestra que los aprendizajes no han sido correctamente construidos y elaborados, se hace necesario volver atrás en el proceso y modificar las estrategias didácticas empleadas en fases anteriores”*²⁴

Reconociendo las dificultades existentes y evaluando lo anterior, el cambio de estrategia didáctica significa transformar la Cátedra en un “taller de verdad”, es decir, abandonar la ambivalencia actual (mucha teoría que se aplica en la realización de unos pocos trabajos prácticos) e instrumentar un proceso en donde “el hacer” genera el aprendizaje y la búsqueda de la teoría, necesaria para fundamentar su realización. Para ello se recurre al concepto de Prácticum reflexivo:

LA UTILIZACION DE UN PRACTICUM REFLEXIVO EN LA CATEDRA TALLER DE CREATIVIDAD I

El arte de diseñar y crear debe aprenderse haciendo dice Schön, Donald, para agregar: *“Por mucho que los estudiantes puedan aprender acerca del diseño a través de conferencias o lecturas especializadas, existe un componente fundamental de la competencia en diseño (en*

²⁴ Sanjurjo, Liliana – Vera, María. (2000; pp. 62-63) *“Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”*. Capítulo I, Homo Sapiens Ediciones. Rosario (Argentina)

realidad, su propio corazón) que no pueden aprender por ésta vía. Una práctica como la del diseño se puede aprender, pero no se puede enseñar mediante métodos de aula. Y cuando se ayuda a los estudiantes a aprender a diseñar, las intervenciones que resultan más provechosas para ellos se producen más en forma de tutorías que de clases, como en un practicum reflexivo.”

Así, existen varias razones por las cuales una práctica como la del diseño no puede transmitirse a los estudiantes en su totalidad, o fundamentalmente, a través de la enseñanza del aula.

- *El vacío entre la descripción del diseño y el conocimiento en la acción correspondiente debe llenarse mediante la reflexión en la acción.*
- *El arte del diseño se aprende haciendo, experimentándolo en la acción.*
- *Al ser el arte del diseño un proceso creador, en el que el diseñador llega a ver y a hacer cosas de nuevas maneras, ninguna descripción anterior puede ocupar el lugar del aprender haciendo.*²⁵

Los estudiantes del Taller de Creatividad I deben aprender, entonces, mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele; el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver.

La confusión y el misterio suelen reinar en las primeras clases de la cátedra “Taller de Creatividad I” (en realidad, en un practicum reflexivo cualquiera). Para iniciar la convergencia de significados, profesor y alumnos se deben una mutua participación, un diálogo de palabras y acciones.

Condiciones del practicum reflexivo:

1. El diálogo entre tutor y alumno: El alumno trata de hacer lo que busca aprender y por eso revela lo que entiende o lo que no comprende. El profesor responde con su consejo, su crítica, sus explicaciones y sus descripciones, pero también con más ejecuciones por su parte. Cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una *reflexión en la acción* recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al profesor o lo que le ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución.
2. Las dimensiones afectivas del prácticum: la paradoja de aprender a crear conlleva un dilema. Para el estudiante, tener que lanzarse de cabeza a las aguas de la acción provoca un sentimiento de pérdida. Excepto en casos poco frecuentes, los estudiantes experimentan una pérdida de control, de aptitud y de confianza; y con éstas pérdidas aparecen las sensaciones de vulnerabilidad.

El incentivo del practicum reflexivo posibilitaría que todas las personas estén llamadas a desarrollar su potencial y a tener ideas creativas en el campo de acción y estudio en el que se desempeñen, ya que se propone a la creatividad como una “herramienta del pensamiento” siendo posible su incentivo, desarrollo y descubrimiento, en virtud de una enseñanza que una lo sensible con lo racional, lo no-formal con lo formal, la intuición y la empatía con lo científico, el aprendizaje académico (muchas veces acumulativo y pasivo) con un aprendizaje activo y experimentador.

²⁵ Schön, Donald.(1992; pp. 33-48) “*La formación de profesionales reflexivos*”. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona.

2. CAMBIO EN LA CONCEPCION DOCENTE REFERIDA A LA RELACION RECURSOS-CONTENIDOS.

Implica la transformación del aula tradicional en un ámbito propicio para las actividades de taller. El uso de tableros o mesas de trabajo en lugar de pupitres individuales junto a la necesaria presencia de computadoras con conexión a Internet. El docente, debe estimular, orientar, asistir técnicamente, para encarar una estrategia técnica y metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje cuyo eje principal sea “aprender haciendo”. Siempre atento a las dificultades que surgirán dentro del propio grupo durante el proceso hacia el objetivo que aspira.

Los prácticos se convierten en los ejes rectores de la Asignatura y con ellos se pretende que el alumno desarrolle habilidades creativas, técnicas de representación y expresión, y se familiarice con el manejo de instrumentos de dibujo y computación. Los trabajos prácticos constituirán el formato central del proceso enseñanza-aprendizaje. Mediante ellos se abordarán los ejes temáticos que tendrán relación con los contenidos propuestos. Durante el cuatrimestre se realizarán varios trabajos principales, que se desarrollarán a través de: talleres integrados por grupos reducidos (no más de cinco alumnos), seminarios y presentaciones de proyectos.

Los profesores deben jugar un papel diferente, y que será más importante que el que han desempeñado hasta ahora porque la información y conocimiento que antes transmitían, hoy ya están disponibles en múltiples formatos. Para eso deben hacer un esfuerzo para salir de la certeza y la pereza intelectual en la que muchos están instalados y dejar de transmitir a los alumnos como bustos parlantes. La mayoría reconocen que algo no funciona, tienen muchos más problemas para llegar a los alumnos como lo hacían antes. Hoy en día un profesor apenas innova, no crea, no emprende.

Transmiten lo que ya pasó (historia) en lugar de ayudar a preparar el futuro (a partir de la historia) y crear retos donde los alumnos deban recurrir a esa historia. Este rol es más difícil, más incómodo que simplemente recitar y examinar. Pero es una oportunidad única de revalorizar su esencial rol social, hoy en día fuertemente desprestigiado y desprotegido y dejar de vivir en un mundo diferente al de sus alumnos. Deben aprender a comunicarse en el lenguaje y estilo de sus alumnos que son el producto de una sociedad que, en general, los ha sobreprotegido, los ha rodeado de recursos abundantes y ha tenido escaso éxito a la hora de inculcarles el sentido del sacrificio, el esfuerzo y la autorresponsabilidad. Deben ser auténticos tutores, seleccionadores y filtradores de información, facilitadores del feedback adecuado. El papel de los educadores es clave para el futuro.

3. INCORPORACION DE LO GRUPAL A PARTIR DEL APROVECHAMIENTO DE LA HETEROGENEIDAD DE DESTREZAS DE LOS ALUMNOS.

En una diversidad de estudiantes, (en la carrera cursan alumnos de varias provincias, provenientes tanto de escuelas públicas, como privadas) el trabajo grupal desarrolla actitudes, asegura el compromiso, promueve competencias y aumenta la significatividad de los aprendizajes. Se ha demostrado que cuando estudiantes muy hábiles trabajan con estudiantes de menor habilidad, ambos se benefician. El trabajo grupal en el aprendizaje tiene como resultado un mayor nivel de logro para todos los participantes. Los estudiantes se ayudan unos a otros, constituyéndose en una comunidad de soporte que eleva el nivel de desempeño individual. Se pretende que de este modo cada alumno logre el “andamiaje” necesario en la realización de sus trabajos prácticos, con aportes de sus pares y del docente

Este nuevo proceso de aprendizaje repercutirá en forma directa en los objetivos generales de la Asignatura ya que se obtendrán mejores resultados en los prácticos de los alumnos, promoviendo el trabajo y análisis grupal. A la vez, se podrá desarrollar la totalidad del programa construyendo lo teórico a partir del “hacer”.

4. OBJETIVOS

Tener en claro cuales son los objetivos conductores de la asignatura ayuda a construir el proyecto curricular. En base a lo analizado en éste trabajo de propuesta superadora la formulación de objetivos induce al particular enfoque de modelo didáctico a encauzar.

Zabalza, Miguel Ángel en “Diseño y Desarrollo Curricular” (1995) analiza: *“Cuanto mas capaza se sea de especificar semánticamente el objetivo, tanto mas claro resultará que es lo que se trata de lograr y más fácil resultará también saber que formas de trabajo didáctico hacen posible llegar a conseguirlo. A través de ésta clarificación se prefigura ya cual será el estilo de enseñanza que se pretende implementar. Se trata de seleccionar cual es la manera mas adecuada a nuestra situación en el aula”*.²⁶

En sintonía con lo anterior se establecen los siguientes objetivos tanto para alumnos como para el docente:

Que el alumno pueda

- a) Familiarizarse y desarrollar técnicas de representación, manuales y digitales, para que exprese adecuadamente sus trabajos de índole creativa.
- b) Diseñar trabajos prácticos en el aula-taller con tutorías permanentes del docente y no en su hogar debido a la falta de tiempo actual.
- c) Potenciar las habilidades creativas individuales y grupales

Que el docente pueda

- a) Priorizar estrategias donde lo procedimental (el “hacer”) protagoniza las actividades de taller, desarrollando la teoría a partir de ellas.
- b) Emplear adecuadamente sus horas cátedra en el desarrollo total del programa incluyendo técnicas de representación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno.
- c) Evitar la deserción del alumno ante la posible inseguridad inicial (en cuanto a representación y expresión gráfica) dada la baja calidad de sus trabajos prácticos.

Se observa que estos objetivos describen la conducta a desarrollar por el alumno y el profesor, es decir, son objetivos de aprendizaje y enseñanza. Se describe, además, tras haber completado una determinada experiencia instructiva, lo que los alumnos serán capaces de hacer. De todas maneras, en un cátedra de creatividad publicitaria, a medida que se avanza en el aprendizaje, es común que aparezca una red de conexiones imprevisibles en cada clase y/o sujeto, mas si la clase posee características grupales, que pueden ocasionar sensibles cambios en el diseño didáctico a priori.

Conviene recordar que en las actividades grupales, lo que hace o dice, lo que aporta cada miembro abre a los demás nuevos campos, referencias distintas a las que ellos mismos se habían planteado. Unas ideas llevan a otras, unas informaciones a otras, unas actividades a otras y así se avanza en el aprendizaje, muchas veces no ya por el trazado del circuito de antemano.

5. METODOLOGÍA

Poner en marcha la Propuesta Pedagógica Superadora implica, como primer paso:

- Reunión explicativa con Director de Carrera y Cuerpo de Formación Docente.
- Elevación del Proyecto y antecedentes a Vice-Rectoría Académica y Vice-Rectoría Administrativa.

Aprobada ésta instancia es posible encarar los cambios a partir de las nuevas estrategias y actividades propuestas.

Actividades Propuesta Pedagógica Superadora

²⁶ Zabalza, Miguel Ángel (1995; pp.) “Diseño y Desarrollo Curricular”. Madrid. Ed. Narcea

La transformación de la cátedra en un verdadero Taller pondrá énfasis en los trabajos práctico, a través de los cuales se introducirá al alumno en el tema de la creatividad basándose principalmente en experiencias prácticas que le permitan conocer, comprender y aplicar técnicas y procesos creativos en función de lograr despertar sus habilidades y comenzar a desarrollar su propio estilo. Por ello se incluyen las siguientes actividades:

- Dictado mayoritario de clases prácticas tendientes a reforzar “lo procedimental” en el grupo de alumnos.
- Apoyo teórico constante según avances en el proceso creativo de los alumnos.
- Elaboración de varios Trabajos Prácticos (individuales y/o grupales) apuntando a producciones gráficas en las que se aplican técnicas de representación y expresión.
- Incorporación de técnicas digitales en la elaboración de prácticos.
- Discusiones, análisis y exposiciones grupales.
- Auto-evaluación de trabajos prácticos.
- Acompañamiento tutorial y evaluación de proceso permanente a cargo del docente

Etapa de Evaluación de la Propuesta Pedagógica Superadora

- Se concretará al finalizar el cuatrimestre analizando si se alcanzaron los objetivos propuestos
- Se observará si aumentaron los estándares de calidad plástica de las producciones creativas de los alumnos.
- Se cotejarán los índices de deserción del alumnado.
- Se realizarán encuestas tendientes a determinar si el alumno encontró mejoras en su accionar áulico al implementar éste Proyecto.
- Se elevarán los resultados a Dirección de Carrera.

6. RESULTADOS ESPERADOS

Es imprescindible unificar los esfuerzos de los educadores en torno a la creación y uso de métodos y procedimientos más generales, más productivos, que complementen los diferentes métodos que de forma coherente integren la acción de las diversas áreas del conocimiento que influyen sobre el estudiante, en pro de lograr su mayor participación colectiva y consciente, el desarrollo de su pensamiento, de su imaginación, la formación de valores y su creatividad.

Se descuenta que, de implementarse la Propuesta Pedagógica Superadora, ésta impactará positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del 1er Año que cursan “Taller de Creatividad I”. Se espera, además, que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de conocimientos referidos a la Representación Gráfica y así superarse en la calidad de sus producciones creativas.

Por otro lado, al convertirse el aula en Taller, podrán canalizarse experiencias de tipo prácticas (siempre acompañadas con su correspondiente fundamento teórico), sin minimizar los contenidos conceptuales del programa.

Un rol clave del docente será el de creador de experiencias de aprendizaje dentro de ambientes adecuados. Este ambiente debe ser estimulante, desafiante, pero no amenazante. El énfasis tiene que estar en estimular al estudiante a tomar más responsabilidad en su propio aprendizaje, cooperar y aprender de sus compañeros.

Es ciertamente diferente una clase con pequeños desafíos por resolver a una clase convencional, generalmente caracterizada por la frontalidad, por exposición teórica sin posibilidad de participación del alumno. Flexibilizar el rol del docente dando lugar a relaciones más

horizontales en donde los alumnos desempeñan un papel activo y el docente asume el rol de orientador, consultor.

Cambiar las prácticas tradicionales expositivas, por el uso del taller como forma de trabajo. De esta forma se logrará que los alumnos no solo escuchen, sino que usen todos sus sentidos y si es posible también las emociones.

El alumno, al disponer de mayor tiempo para trabajar sus prácticos en clase, contará con la asistencia permanente del docente para correcciones o mejoras creativas.

El énfasis se sitúa en el aprender haciendo.

En la metodología del aprendizaje que propone ésta propuesta superadora se concibe al estudiante como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto; es decir, hacer transitar al alumno por caminos similares a los que transitó el científico para llegar a sus conclusiones. En este tránsito el sujeto no sólo se apropia del conocimiento, sino de la lógica de la ciencia en cuestión en la solución de un problema determinado; para ello, el docente parte de no brindar el conocimiento ya fabricado, sino que se centra en lograr que el estudiante refleje las contradicciones del trabajo planteado, en forma de problema, crea una situación problémica, con el fin de que el estudiante se sienta motivado a darle solución y se apropie del conocimiento y de las técnicas del pensamiento creativo. Si los procedimientos empleados por el estudiante son construidos por él, entonces adquiere una connotación creativa.

Se esperan resultados muy ambiciosos con las nuevas estrategias encaminadas a enseñar creatividad, se pretende que éste nuevo camino sea un disparador para hacer que nuestros alumnos sean más creativos y más reflexivos en sus propias producciones. Claro está que deberemos apelar a nuestra propia creatividad para poder cumplimentar estos objetivos.

7. CONCLUSION

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta pedagógica innovadora con miras a su implementación en el próximo ciclo lectivo de la asignatura Taller de Creatividad I de la Licenciatura en Publicidad de la Universidad de la Cuenca del Plata en la ciudad de Corrientes. Si bien durante el transcurso de la carrera el alumno realiza articulaciones entre contenidos teóricos y contenidos prácticos en el ámbito de la publicidad, es en el momento del desarrollo de la Creatividad donde ésta articulación se vuelve condición “sine-qua non” para llegar a un saber hacer sin olvidar los fundamentos que le sirven de apoyo en el análisis y justificación de su propio accionar.

Con el paso de los años se observaron y vivenciaron notorias falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la cátedra. ¿Cómo favorecer el desarrollo progresivo de la creatividad del alumno?, ¿Mediante qué estrategias de enseñanza se mejoraría el mencionado proceso?

Estas cuestiones han sido motivo de múltiples reflexiones en el docente de la cátedra. El análisis, diagnóstico, compilación e investigación bibliográfica para la redacción de ésta Propuesta Superadora dio como resultado la aparición de nuevas estrategias pedagógicas, reelaboraciones de objetivos y nuevos lineamientos metodológicos con el propósito de acercarse a los cambios deseados.

Se pretende un proceso de cambio y calidad educativa, crear vías eficientes de estímulo al docente para que practique una enseñanza más innovadora; que con dichas estrategias, abarcando los aspectos cognoscitivos, prácticos y emocionales generen actitudes creativas y experimentales en el alumno, y permitan al docente y al alumno interactuar en ambientes donde los aprendizajes

sean significativos, mediante la implementación de nuevos procesos y prácticas superadoras en la intención de elevar los niveles de eficiencia y calidad de la asignatura Taller de Creatividad I.

El Diccionario de Psicología Orbis, explica la creatividad en los siguientes términos: "Actitud del individuo ante el mundo que le rodea caracterizada por la capacidad de descubrir nuevas relaciones, modificar acertadamente las normas establecidas, hallar nuevas soluciones a los problemas y enfrentarse positivamente con los nuevos, contribuyendo al progreso de la realidad social. La creatividad es una actitud compleja constituida por una serie de propiedades como la sensibilidad, originalidad, fantasía, espontaneidad, capacidad de reflexión, sentido crítico, etc., muchas de las cuales son susceptibles de ulterior desarrollo por medio de una adecuada educación".²⁷

La creatividad entonces, pensada como capacidad humana puede ser instalada en el aula del Taller e implica una forma de pensar que permite la posibilidad de gestar, generar, producir, descubrir y crear nuevos caminos, nuevos productos (fundamentalmente en la Publicidad). Sin embargo, la cátedra enfrenta complejas dificultades en la ejercitación creativa de sus alumnos: falta de tiempo, carencia de conocimientos vinculados a la representación gráfica, poco entusiasmo en la reelaboración de sus trabajos prácticos, "estancamiento docente", etc. A partir de la visualización del problema apareció la necesidad de replantear algunos conceptos y desarrollar otros que sirven de apoyo a este trabajo:

El rol docente

La formación docente es entendida como un proceso de construcción de competencias básicas generales y específicas que permiten ejercer una práctica reflexiva que genera nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad. Consiste en la preparación de profesionales que reflexionan sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como del contexto en que ésta tiene lugar para intervenir en ella.

En ésta práctica el docente es un profesional activo que: "...deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional".²⁸ (Porlán, 1992 y Carr, en Porlán, 1993).

De aquí en más y coincidiendo con Schön (1992), se concibe al docente como un profesional que centra su capacidad en el desarrollo de un "práctico reflexivo" tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su "pensamiento práctico". Cuando la reflexión se realiza sobre un hecho ya ocurrido hablamos de "reflexión sobre la acción", mientras que si pensamos sobre lo que estamos haciendo mientras lo realizamos con el propósito de reorganizarlo, hablamos de "reflexión en la acción"²⁹. El valor principal de este tipo de reflexión es su función crítica ya que nos permite comprender las situaciones problemáticas y reestructurar las estrategias de acción; es decir que lo que la distingue de otros tipos de reflexión es su relevancia para la acción, ya que le permite al profesor tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos que sustentan su actuación y contrastarlos con otras teorías pedagógicas formalizadas.

²⁷ Diccionario de psicología. Enciclopedia práctica de psicología. (1985; pp.112) Ediciones Orbis, S.A. Barcelona

²⁸ Porlán, F. (1993; pp. 132) "*Constructivismo y escuela*". Editorial Diada. Sevilla.

²⁹ Schön, Donald (1992; pp. 36-41) "*La formación de profesionales reflexivos*". Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Editorial Paidós. Barcelona

De este modo, éstos procesos forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos cuando se aprende el arte de una práctica profesional.

Se considera necesario que éste docente reflexivo desarrolle su práctica desde un modelo didáctico que incluya aspectos constructivos y crítico- reflexivos. Constructivo en el sentido de que el docente construye y reconstruye nuevos significados a partir de sus propios esquemas de conocimiento que pone en juego en una situación determinada. Crítico-reflexivo porque analiza no sólo los problemas prácticos del aula, sus fundamentos teóricos y creencias implícitas, sino que además se orienta hacia una acción transformadora de sus propias prácticas, inmersas en un contexto tempero-espacial con características socio-políticas determinadas.

Es en función del problema y del marco conceptual desarrollado que la asignatura intentará favorecer en los alumnos la inserción gradual y sistemática en el ejercicio de la práctica para la cual se están formando, y promover espacios de reflexión y acción permanente acerca de la interacción entre esquemas teóricos y esquemas prácticos.

En síntesis, se considera que éste concepto facilita a los alumnos: construcciones progresivas de elaboraciones teórico- prácticas acerca de la problemática de los contenidos de la Cátedra. Construcciones que se ven favorecidas a partir de la reflexión a priori, durante y a posteriori de la acción contribuyendo a la articulación y resignificación de la relación entre esquemas teóricos y esquemas prácticos abriendo un espacio de análisis tanto del sentir, como del hacer y del pensar creativo.

Los grupos de aprendizaje

En un Taller de Creatividad la experiencia de los alumnos se constituye en el centro de reflexión del grupo, permitiendo una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica de los participantes. La aplicación de la actividad conjunta a la labor académica demuestra que el trabajo en grupo, debidamente orientado, estimula la autoformación, la autoeducación de sus miembros, una posición activa ante su propio desarrollo, no solo como un derecho de cada miembro sino como su responsabilidad.

Lo anterior supone la transformación de la propia lógica del proceso docente, el alumno deja de ser un consumidor pasivo de un volumen cada vez mayor de información para dirigirse activamente a la búsqueda de conocimientos, leyes y regularidades que le permiten interpretar los fenómenos de la realidad de manera independiente y emprender su transformación creadora. ¿Qué aspectos debemos considerar para hacer de los grupos una experiencia educativa?

¿Cuándo un grupo favorece procesos de aprendizaje de sus componentes?

Las respuestas a estas interrogantes nos plantean un conjunto de posibilidades que pueden alcanzarse por medio del trabajo en grupo siempre y cuando: se conozca los antecedentes históricos del aprendizaje grupal, la definición de los grupos, sus características. Así como el conocimiento de las acciones necesarias para la orientación del aprendizaje en el grupo.³⁰

En dicho contexto podemos señalar algunos logros materializables:

- Permite vivir experiencias de relaciones democráticas entre los participantes: actuación conjunta.
- La interacción grupal genera fuerzas movilizadoras a niveles de conjunto y de los individuos implicados en las diferentes acciones de aprendizaje.
- El grupo genera estímulos afectivos e ideológicos al compartir acciones conjuntas, proyectos conjuntos que pueden ser más amplios que la tarea específica.
- El proceso de aprendizaje grupal brinda la posibilidad a los sujetos de realizar transferencias, proyecciones al movilizar sus respectivos mundos internos (experiencias).

³⁰ Aubel, Yudi. (1994; pp.42-45) “*Directrices para el estudio en base a la técnica de grupos focales.*”- FNUAP, Santiago de Chile

De las muchas definiciones sobre grupo se rescata la siguiente: "... el grupo es un conjunto de sujetos reunidos en torno a una meta común y conforman una trama que se traduce en mutuas representaciones internas entre los participantes".³¹ (Ferreiro Gravié; 1999.)

De lo anterior se desprende que la relación cara a cara nos obliga a reconocer la presencia de los otros; al mismo tiempo, nos obliga a reconocer que nuestra presencia individual no va a pasar inadvertida a los demás. Es en esta trama de relaciones vinculares que se desarrollan los procesos psicosociales generados por la interacción grupal que facilitan el aprendizaje educativo.

Cerrando éste apartado se agregan algunas consideraciones para la orientación del trabajo con los grupos de aprendizaje del Taller de Creatividad:

1. Para el logro de una atmósfera creativa es necesario tener presente determinadas características de los miembros que componen el grupo, como son las relaciones interpersonales entre ellos, su aprovechamiento docente y status en el grupo. La existencia de prejuicios o rivalidades, de líderes que acaparan la participación, de estudiantes rechazados por sus compañeros, dificulta el desarrollo de una atmósfera creativa. Ante estas dificultades se recomienda reorganizar al grupo en equipos balanceados, de forma tal que todos sus integrantes tengan posibilidades de participación y los resultados entre los diferentes equipos sean comparables.
2. Dos son las condiciones esenciales que estimulan el trabajo creativo del grupo: la seguridad psicológica para crear y la receptividad a todas las ideas que se manifiesten. Por ende:
 - Toda idea es escuchada, nadie puede negar a otro la oportunidad de emitir su juicio.
 - No criticar las ideas que expresa cualquier miembro del grupo.
 - No enjuiciar ni evaluar las ideas en el momento de su exposición.
 - Expresar libremente cualquier idea.
 - Fomentar la fantasía, imaginación e ideas no usuales.
 - No permitir la imposición de ideas por parte de ningún miembro ni su eliminación.
 - Respetar al otro, fomentar la aceptación mutua, de manera que la experiencia creativa sea siempre una experiencia compartida en la que cada uno aprenda de los demás.
 - Trabajar en equipo, disfrutando cada momento de búsqueda como una experiencia excitante y divertida.
 - Desarrollar la capacidad de utilizar los errores como "puentes" hacia niveles superiores del trabajo del grupo.
3. El docente deberá trabajar en ampliar la comunicación entre los participantes. Saber manejar hechos o problemas inesperados. Y, obviamente, autoevaluar su propio estilo de trabajo, sus puntos fuertes y débiles para seleccionar las estrategias necesarias para cambiarlas cuando sea pertinente.

El Taller (...en busca de nuevas estrategias didácticas)

En el entramado que constituyen los actos pedagógicos, el Taller emerge como una estrategia de trabajo interactivo que posibilita un acercamiento eficaz al conocimiento. En éste sentido se postula al Taller como un recurso ideal para generar espacios que faciliten el desarrollo creativo.

³¹ Ferreiro Gravié, Ramón (1999; pp. 26-35). "El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional". - México

Podemos identificar al Taller como una estrategia pedagógica, una manera de enseñar y sobretodo, de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva conjuntamente, mediado por una intención: la autoformación.

En otras palabras, el Taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto, lo cual implica que éste combina actividades tales como trabajo de grupo, organización y ejecución de trabajos prácticos, preparación de documentos, etc. Otro objetivo del Taller es lograr que los alumnos desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que en su ejercicio se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo en equipo, el respeto por los puntos de vista de los otros a la luz del conocimiento y del construir saber, haciendo.

Desde ésta perspectiva, se corrobora que el taller se inscribe en una pedagogía activa que moviliza al alumno a pensar de manera crítica y pone en tela de juicio el método tradicional que se refiere a la simple transmisión de conocimientos en donde el estudiante repite a partir de lo captado (en muchos casos, de memoria).

El Taller plantea un reto: tanto el docente como los alumnos deben compartir un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, la Cátedra Taller de Creatividad I es el contexto adecuado para el ejercicio que permita concretarlo, si basa el accionar de los interesados en una didáctica de formación integral participativa desde el análisis, la reflexión y la evaluación formativa.

El Taller de Creatividad I se transforma, así, en un espacio donde confluyen una serie de circunstancias que en su fusión provocan el intercambio de conocimientos; allí se trabaja, a partir de la realización de alguna actividad de practica publicitaria, transformando la relación docente alumno en un tipo de interacción donde se ejercita el juicio y la habilidad mental para comprender procesos y soluciones creativas.

De ésta manera la base del Taller de Creatividad I se transforma en un aprendizaje por descubrimiento, lo que implica una combinación entre la formación teórica y la práctica. El estudiante construye los conocimientos desde su motivación, aplica técnicas creativas, confronta sus lecturas y puntos de vista y practica la comunicación publicitaria.

Los resultados de la experiencia pueden ser alentadores no sólo para el mejoramiento de la cátedra sino para el correcto aprendizaje del conjunto de los alumnos. La idea de crear una tradición donde las interacciones entre profesores y alumnos se den de manera distinta y el hecho de que la enseñanza se convierta en una cuestión de exploración mutua son de por sí auspiciosos.

En los próximos años, seguramente, se observarán los resultados y se tendrá la dimensión real de los cambios logrados en la cátedra Taller de Creatividad I. El camino está abierto...los logros para los actuales y futuros docentes pueden y deben ser más que auspiciosos.

BIBLIOGRAFIA PROPUESTA SUPERADORA

- Aguilar, María José, “*Técnicas de animación grupal*”, pag. 30 a pag.156. Bs. As., Espacio Editorial, 1989.
- Aubel, Yudi. “*Directrices para el estudio en base a la técnica de grupos focales.*”- FNUAP, Santiago de Chile, 1994
- Angulo Rasco, José Félix y Blanco García, Nieves. “*Teoría y Desarrollo del Currículum*”. Archidona, Málaga. Ed. Aljibe, 1994. Capítulos varios.
- Antunez, S., Del Carmen, L., Zabala, A. y otros. “*Del proyecto educativo a la programación del aula*”. Madrid, 1991.
- Apodaca, Pedro y Lobato, Clemente “*Calidad en La Universidad*”: *Orientación y Evaluación*”. Madrid. Ed. Alertes, 1997.
- Barco, Susana: “*¿Antididáctica o Nueva Didáctica?*” *Revista de Ciencias de la Educación N°10*. Montevideo. Casilla de correo 1851.1973
- Berra Bortolotti, M.- Dueñas Fernández, R.: “*Repensar el Aprendizaje Grupal como Construcción del Conocimiento*”. Ed. Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Madrid. 2002
- Billorou, Pedro: “*Introducción a la Publicidad*”. Bs. As. Editorial El Ateneo. 2001.
- Bion, W. R.: “*Experiencia en grupos*”. Madrid. Ed. Paidós. 1980
- Camillioni, Alicia, “*Diseño del sistema de Educación Superior*”. Buenos Aires. Ed. Mimeo, 2000.
- Camilloni, Alicia: “*Modalidades y proyectos de cambio curricular*”. Ed. Mimeo, Buenos Aires. 2000
- Carr, W. *Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción*. Editorial Diada. Sevilla. 1993
- Csikszentmihalyi, Mihaly. “*Creatividad.*” Ed. Paidós. Barcelona. 1998
- Del Cueto, A. – Fernández, A.: “*El dispositivo grupal*”, en Pavlovsky, E. (Comp.): *Lo grupal 5*, Ed. Búsqueda, Bs. As., 1985
- Díaz Barriga, Ángel. *La profesión, ¿Un referente en la construcción curricular?* CESU, No. 21, México.1990.
- Escotet, Miguel Ángel. “*Universidad y Devenir*”. Buenos Aires, Ed. Lugar, 2000.
- Ferreiro Gravié, Ramón. “*El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*”.- México 1999.
- García Arzeno, Ma. Esther. “*El educador como modelo de identificación*”. Buenos Aires. Ed. Tekné, 1994
- García, M. y Waisbrot, D. Pichón Rivière: “*Una Vuelta en Espiral Dialéctica*”, Primera y segunda Partes, Centro Editor Argentino, Bs. As. 1988
- González, Olga y Flores, Manuel. *El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Segunda Edición. Trillas. México. 1999.
- Hernández Aristu, Jesús. *La dualidad entre la acción y la estructura. La organización didáctica del practicum*. En Apodaca, Pedro y Lobato, Clemente (Edit.) *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Madrid. Ed. Alertes. 1997
- Jonson Harold, “*Currículum y educación*”. Morata, Madrid. 1998
- Lafourcade P. “*Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*”. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1985
- López Camps, Jordi y Fernández, Isaura. *Planificar la Formación*. Cap. 1: Nuevas perspectivas de la formación. Madrid. Ed. Piados. 2002
- Moreno Armella, L. y Waldegg, G. *Constructivismo y Educación Matemática*. Editorial Trillas. México, 1992

- Panera Mendieta, Francisco. *Calidad total en la enseñanza universitaria*. Revista valenciana D'Estudis autonòmics, N°27, Valencia, 1999.
- Pasillas, Miguel - Furlán, Alfredo. "El docente investigador de su propia práctica". Buenos Aires, 2000.
- Pérez Lindo A.: "Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica". Eduba, Buenos Aires. 1998
- Recio Mora, Rafael "EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE TALLER." Editorial Jael. Barcelona. 2002
- Sanjurjo, Liliana – Vera, María. "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior". Cap. I, Homo Sapiens Ediciones. Rosario (Argentina), 1998
- Schön, Donald. "La formación de profesionales reflexivos". *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona. 1992
- Sonderegger, María. "Articulación y reformas curriculares. Integración a nivel internacional y Desafíos para la Argentina". En Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, J.C. Pugliese (editor), Políticas de estado para la Universidad Argentina. Buenos Aires. 2003
- Souto, Marta. "Las formaciones grupales en la escuela", Bs. As., Ed. Paidós, 2000.
- Souto, Marta - Camilloni, Alicia – Barco, Susana y otras. "Corrientes didácticas contemporáneas", Buenos Aires, Ed Paidós, 2002
- Souto, Marta, Barbier, Jean-Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha G. R. de ; Gaidulewicz, Laura ; Goggi, Nora E. ; Mazza, Diana: "Grupos y dispositivos de formación": Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires, 1999.
- Steiman, Jorge. *¿Qué debatimos en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Serie Cuadernos de Cátedra. Ed. Jorge Bauduino. UNSAM Buenos Aires. 2004
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. 3a. edición. Morata. Madrid, España. 1991
- Stenhouse L.: "Investigación y desarrollo del currículum", Morata, Madrid. 1987
- Valdés Montalvo, María Niurka. *Reto de las NTI y las Comunicaciones al Diseño Curricular y la práctica docente actual*. RAZON Y PALABRA PRIMERA REVISTA ELECTRÓNICA EN AMERICA LATINA ESPECIALIZADA EN TOPICOS DE COMUNICACIÓN. ABRIL-MAYO2002
- Zabalza, Miguel Ángel. "Diseño y Desarrollo Curricular". Madrid. Ed. Narcea, 1995.
- Zabalza, Miguel Ángel. "La Enseñanza Universitaria". Madrid. ED. Narcea, 2002.
- Zarzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en: *Grupos de aprendizaje*. Editorial Nueva Imagen. México, 1988.