



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

**EB**  
EDITORIAL  
BONAVENTURIANA

# Taller de proyectos en diseño de vestuario

Un espacio para la construcción del conocimiento

Dolly Viviana Polo Flórez

2020

g1j  
Photography







Taller de proyectos en diseño de vestuario.  
*Un espacio para la construcción de conocimientos*





**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI**

# Taller de proyectos en diseño de vestuario.

*Un espacio para la  
construcción de conocimientos*

Dolly Viviana Polo Flórez

2020

Polo Flórez, Dolly Viviana

Taller de proyectos en diseño de vestuario. Un espacio para la construcción de conocimientos /  
Dolly Viviana Polo Flórez.--Cali: Editorial Bonaventuriana, 2021

188 páginas

ISBN: 978-958-5415-76-8

1. Diseño de vestuario 2. Universidad San Buenaventura. Cali - Diseño de vestuario 3. Diseño de vestidos - Formación profesional 4. Moda – Formación profesional 5. Moda - Diseño y exhibición 6. Talleres educativos I. Polo Flórez, Dolly Viviana II. Tít

746.92 (D 23)

P778

 Editorial Bonaventuriana, 2021  
© Universidad de San Buenaventura

**Taller de proyectos en diseño de vestuario.**

*Un espacio para la construcción de conocimientos*

© **Autor:** Dolly Viviana Polo Flórez

© Editorial Bonaventuriana, 2020

Universidad de San Buenaventura

Dirección Editorial Cali: PBX: 57 (1) 520 02 99 • 57 (2) 318 22 00 • 57 (2) 488 22 22

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co • e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

Cali, Colombia, Suramérica

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,  
sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

**Diseño y diagramación:** Carlos Cárdenas, Editorial Bonaventuriana Cali

**Fotografías:** Gianella Ipia

Todas las fotografías corresponden a los escenarios de acción educativa del Programa de Diseño de vestuario de la USB Cali. Los participantes de las mismas, estudiantes (hoy egresados) y profesores del programa tuvieron conocimiento y algunos fueron partícipes de la investigación que enmarca este Libro.

ISBN: 978-958-5415-76-8

Tiraje: 150 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia – Printed in Colombia.

2021

# Contenido

Agradecimientos.....	11
<b>Presentación</b> .....	13
– Palabras precedentes.....	13
– Reflexión inicial. Conocimiento. Función y conformación.....	14
– Grandes rasgos del diseño de vestuario y su educación.....	24
– Reflexión central y enfoque: La diversidad metodológica ¿un recurso o una problemática proyectual no resuelta?.....	31
– Caso de estudio: el taller de proyectos en diseño de vestuario de la USB Cali.....	34
<b>Resumen/Palabras clave</b> .....	39/40
<b>Ámbito y nivel. La universidad como institución formativa de los enfoques social y humano</b> .....	43
– Características del PEB en la USB Cali .....	45
– Revisión documental del planteamiento del programa de Diseño de Vestuario en la Universidad de San Buenaventura Cali (versión ampliada) .....	47
<b>Enseñanza y aprendizaje en diseño. Bases para la construcción y gestión del conocimiento</b> .....	63
– Punto de partida. El texto y el contexto .....	63
- Los escenarios formativos: propósitos y vivencias .....	69
– Factores y elementos configuradores proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de Diseño de Vestuario de la USB Cali.....	70
- Paradigmas de la enseñanza-aprendizaje.....	70
- Proceso general de los talleres de proyectos/formatos de aprendizaje.....	72
- Generación del conocimiento en los talleres de diseño de vestuario.....	75
– El campo disciplinar: metodologías y métodos de diseño. La creatividad y los procesos formativo-proyectuales en diseño de vestuario.....	75
- Trabajo por proyectos. Actividad proyectual. Enfoques y estrategias didácticas fuertes, como base de los procesos de diseño .....	77
<b>Taller de proyectos en diseño de vestuario: un espacio para la construcción de conocimientos</b> .....	83
– Metodologías de diseño. Extractos y contrastes a partir del diseño industrial y del diseño de modas.....	83
– El sentido de la construcción del conocimiento en diseño de vestuario entre la generación de conocimiento y la relación pedagógica en los talleres de proyectos de diseño de vestuario. ....	103
- Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos I (TPDV I).....	105
· <i>Docentes del Taller de Proyectos I. Caracterización.</i> .....	106
· <i>Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV I).</i> .....	106
· <i>Metacognición de su práctica.</i> .....	107

· <i>Visión del ejercicio docente a partir de lo personal y lo profesional</i> .....	108
· <i>Estudiantes del Taller de Proyectos I. Caracterización</i> .....	109
· <i>Representación e inquietud del estudiante de (TPDV I)</i> .....	109
· <i>Perfiles y capacidades. Intuición prospectiva</i> .....	110
· <i>Métodos y procesos</i> .....	111
· <i>Conclusión</i> .....	112
- <i>Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos II (TPDV II)</i> .....	113
· <i>Docentes del Taller de Proyectos II. Caracterización</i> .....	114
· <i>Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV I)</i> .....	114
· <i>Metacognición de su práctica</i> .....	114
· <i>Visión del ejercicio docente a partir de lo personal y lo profesional</i> .....	115
· <i>Conclusión</i> .....	116
- <i>Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos III (TPDV III)</i> .....	117
· <i>Docentes del Taller de Proyectos III. Caracterización</i> .....	118
· <i>Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV – (TPDV III)</i> .....	118
· <i>Metacognición de su práctica</i> .....	118
· <i>Visión del ejercicio docente a partir de lo personal y lo profesional</i> .....	119
· <i>Estudiantes Taller de Proyectos III. Caracterización</i> .....	120
· <i>Representación e inquietud del estudiante de (TPDV III)</i> .....	120
· <i>Perfiles y capacidades. Intuición prospectiva</i> .....	121
· <i>Métodos y procesos</i> .....	122
· <i>Conclusión</i> .....	122
- <i>Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos IV (TPDV IV)</i> .....	124
- <i>Docentes del Taller de Proyectos IV. Caracterización</i> .....	125
- <i>Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos V (TPDV V)</i> .....	126
· <i>Docentes del Taller de Proyectos II. Caracterización</i> .....	127
· <i>Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV V)</i> .....	127
· <i>Metacognición de su práctica</i> .....	128
· <i>Visión del ejercicio docente a partir de lo personal y lo profesional</i> .....	129
· <i>Estudiantes del Taller de Proyectos V. Caracterización</i> .....	130
· <i>Representación e inquietud del estudiante de (TPDV V)</i> .....	130
· <i>Intuición prospectiva</i> .....	132
· <i>Perfiles y capacidades: emprender y emprendimiento</i> .....	132
· <i>Conclusiones</i> .....	133
- <i>Generación de conocimientos en el Taller de Proyectos VI (TPDV VI)</i> .....	134
· <i>Docentes Taller de Proyectos II. Caracterización</i> .....	134
· <i>Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV VI)</i> .....	135
· <i>Metacognición de su práctica</i> .....	135
· <i>Visión del ejercicio docente a partir de lo personal y lo profesional</i> .....	136
· <i>Conclusión</i> .....	137
<b>Colofón</b> .....	141
<b>Cierre</b> .....	147
– <i>Gestas del diseño. Gestión y desarrollo humanos</i> .....	147
<b>Apéndice</b> .....	155
– <i>Consideraciones metodológicas</i> .....	155
– <i>Proceso metodológico para la investigación</i> .....	155
– <i>Método</i> .....	175
– <i>Tipo de estudio</i> .....	175
– <i>Sujetos participantes</i> .....	173
– <i>Instrumentos</i> .....	173
– <i>Procedimiento metodológico</i> .....	174
<b>Bibliografía</b> .....	177

## Agradecimientos

Mi especial agradecimiento y reconocimiento a todos los participantes de esta investigación y a los asesores y monitores de este proyecto. Así mismo, a los directivos del programa de Diseño de Vestuario y de la Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de San Buenaventura Cali, por encontrar pertinente investigar sobre los aspectos que brindan a la educación y a la pedagogía, las vivencias que desde el aula devienen en formación docente y estudiantil.



## Presentación

### Palabras precedentes

Previamente a la culminación y publicación de este libro, la investigación *Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario: Un espacio para la construcción de conocimientos*, tuvo diversas socializaciones y publicaciones. Es importante anotar que todos los insumos generados por y para la investigación son parte estructural de este escrito y que apartes como temáticas pueden ser visualizados en artículos publicados y menciones diversas en diferentes fuentes que durante el desarrollo de la investigación fueron compartidos y socializados.

Se puede encontrar información en los siguientes artículos publicados:

- (2014) *Enseñanza y Aprendizaje: Precisiones en conjunción a la construcción de conocimiento en los Talleres de proyectos de Diseño de Vestuario*, publicado en la Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior. Volumen 1. Número 2 de 2014.
- (2014) *El Taller de proyectación en diseño de vestuario: un espacio para la construcción de conocimiento*. Publicado en la Revista Actas de Diseño Vol.17

Como fue mencionado, también el proyecto en su desarrollo y hallazgos fue socializado en los siguientes eventos:

- Congreso de Enseñanza del Diseño. Universidad de Palermo, Buenos Aires Argentina. (2013 y 2014)
- Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. *The Learner Research Network*, New York, Estados Unidos. (2014)
- Diseño en Sociedad. Universidad del Valle, Cali Colombia (2013)

- *Experiencias investigativas del Vestir y la Moda*. Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia (2014)

## Reflexión inicial. Conocimiento. Función y conformación

El conocimiento responde a los lineamientos espacio–temporales que algunas veces no van en sintonía con las perspectivas directas de aplicación y renovación de habitancia<sup>1</sup> (el sentido del con y para el mundo a patir del sujeto), quedando así el individuo generador en el estatuto primario de conformación, en discordancia con la relación anacrónica y de no lugar entre el ser<sup>2</sup> y el hacer, imperativo de la operatividad y del hacer por hacer, sumada solo la experiencia como capital de conocimiento.

Para poder hallar un significado del conocimiento, se debe poner en tensión y consonancia a los agentes de las comunidades que generan, administran y gestionan el conocer, lo que permite referenciación de ciertos propósitos así como de las de relaciones de sentido que permiten preparar las bases comprensivas del mundo en relación con los puntos de partida y llegada de estos agentes en tensión y desarrollo. Los actos educativos, tanto los institucionales como los cotidianos, como aspectos cualitativos y cuantitativos y como aportes de complementación, permiten nutrir las nuevas miradas para gestionar el conocimiento. El estudio proyectual esencia del *modus operandi* del diseño, habitualmente es conformado por usos y aproximaciones indagadoras que resultan en miradas investigativas. De este modo, el sujeto que conoce es el sujeto que construye y desde él cimienta las bases del desarrollo común.

Aún siguen siendo base para estas dinámicas de cómo conformar la base de pensamiento y el quehacer, las teorías y herramientas de las ciencias sociales y naturales y sus clasificaciones cuantitativas y cualitativas, que han de arrojar informaciones que ordenaran el algoritmo que se ha de resolver.

En esta base y como eje de partida para la ubicación de elementos innovadores, se siguen entremezclando las dinámicas de cómo desde el diseño ordena la información que ha de ser relevante para producir, confeccionar y materializar las ideas.

Según el planteamiento de Durkheim,<sup>3</sup> los hechos sociales deben ser tratados como cosas y las cosas son realidades y puntos de partida para la construcción

---

1. Habitancia. Desde la base conceptual del filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976), los deseos necesidades y habilidades en el ser humano. Interpretación del autor.  
2. Entendiendo este ser como existencia, no exclusiva del ser humano, sino también de las organizaciones y territorios.  
3. Durkheim, Emile. Sociólogo francés (1858-1917)

social, internalizando así los hechos para la conformación del yo. Entonces, si el sujeto construye la realidad ¿de qué manera se conforman las direcciones en las que la realidad vuelve al sujeto? Ello como elemento de construcción y de lo que se construye: “El mundo por conocer depende de los ojos con que se mira, y esos ojos están plenos de representaciones socioculturales y disciplinares anteriores al planteamiento de la pregunta investigativa por realizar”<sup>4</sup> y en concordancia con la legitimidad como el hecho que reafirma una verdad establecida de manera concreta. Construir conocimiento ha de ser a partir de esta premisa, como un principio filosófico desde el cual se referencian conformaciones respecto al conocimiento específico y general, como un saber y como una justificación de alguna competencia o hecho cumplido para su convalidación, aprobación y ejecución visible en un hecho fáctico. A su vez, como lógica de una construcción epistemológica, que provea recursos posibilitadores de diálogo, generador de lenguajes y certeza de la aproximación a las personas en el contexto social de relación, con base en su formación particular con el medio que conforman las instancias temporales categorizadas y tomadas como punto de referencia y armonizadas para encontrar la definición indagación–investigación.

Los lazos pragmáticos, semánticos y sintácticos de la descripción del hacer, conocer, construir y tomar la realidad de manera particularizada, son dependientes de lo que se esté estudiando, analizando y cuestionando con base en la observación, imprescindible como instrumento metodológico para el reconocimiento, comparación y síntesis de información de diversas índoles sobre un objeto o interés de estudio. Desde el método científico –o modo 1–, es una fuente de recolección de datos que a partir de hechos muestra realidades. Desde el pensamiento de diseño es conocer al otro.

A partir de lo cualitativo quien construye cimienta con base en su entendimiento, más allá una realidad desconocida que se devela poco a poco, haciendo que surja interdependencia de lo que es como esencia – el ente observado – y lo que ve quien arma el relato de su realidad –observador y constructor–. En esta pulsión dicotómica y de complementación desde lo cualitativo y lo cuantitativo las razones y las conclusiones que permiten la concreción en datos o leyes, comporta una radiografía del momento, un clic de captura del instante, de momentos que en suma y resta, desde esa misma línea de concreción y medición junto con la aplicación de factores matemáticos, de ordenamiento y variación, conclusiones de adición, sustracción, división, multiplicación, en contraste con otras perfiliaciones cuantitativas entendidas como los instrumentos y metodologías para

4. Tomado de *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Textos de aportación teórica para el Seminario 5.3 Análisis epistemológico del modo cualitativo de investigación, dictado por la doctora Claudia Vélez de la Calle, para la Maestría de Educación-Desarrollo Humano VIII Cohorte. Mayo 7 y 8 de 2010. Cali.

la investigación cuantitativa tales como entrevistas, encuestas y cuestionarios, complementados y de algún modo insertados en la definición del sujeto, permite en teoría visibilizar cómo las cosas del hacer –desde su para qué y cómo– del entorno cambian, se modifican, permanecen o se repiten en la espiral constante del tiempo.

Esta espiral, como la ruta ascendente o descendente, referencial de un momento en el tiempo (*kronos*), puede o no repetirse en la misma vida de una cosa, o en el tiempo (*kairos*), entendido como el tiempo en potencia y atemporal de la realidad. Esto exige una contextualización y un espacio por enmarcar. En esa ruta de configuración, el principio holístico del diseño debe propender en toda la argumentación, la premisa toma un lugar específico y la validación se puede complementar con lo que ayude a comprender los instrumentos como conformador de investigación.

Así, los principios matemáticos con los que se rige nuestra estructura científica y de investigación clásica (como esquema formal de gestionar lo que se conoce), producen la creencia de la supremacía y la validación con énfasis hacia lo cuantitativo, que desde la premisa de lo transparente, demostrable y exacto conforma elementos descriptivos y de la relación. Las afirmaciones epistemológicas de las diversas ciencias y por ende de los elementos que se involucran en el aprender como el referente de puntualización y concreción.

Relación que valida solo la radiografía de lo particular –como el caso de estudio–, pero no en los hechos que se repiten –citando nuevamente la espiral del tiempo– que se han convertido en hábitos, costumbres y características formales de un espacio–tiempo–sujeto de “estudio” intrínsecos, que nos permite tomar como referencia la tesis de Durkheim donde las denominaciones “sentido orgánico” (interpretación individual) y “sentido mecánico” (similitud) de la sociedad puede determinar ciertos tipos de comportamientos, efectos o causales de los momentos.

Reflexionar a partir de la teoría del conocimiento, nos permite relacionar las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocer y los criterios por los cuales se justifica o invalida el conocimiento.

La descripción y el análisis cualitativo puede hacer surgir una reflexión de lógica dirección temporal –retrospectiva y prospectiva– al alma de los sujetos o espacios partícipes de alguna medición. Aquí se compensa con el análisis cuantitativo. Como ejemplo, el hecho de aparecer en una estadística repercute en algunos hilos sensibles –del actor que aparece en ellas–, eso no se puede negar. Pero en realidad se desconoce en qué momento se hace parte de dicha medición, ya que los caracteres resultantes son incluidos en investigaciones paradójicamente

alejadas del medio y del espacio del conocimiento de quien arma como sujeto el planteamiento medido en un contexto específico.

Las herramientas e instrumentos metodológicos que se trabajan en las ciencias sociales (como punto que alimenta con más fuerza la esencia del diseño y su pensamiento), nos permiten conocer, por ejemplo, cuántos habitantes había en determinada época, cuántos de ellos se alimentaban, qué tantos de esos mismos lo hacían de manera equilibrada –epocalmente referido–, cómo lo hacían y cuántos de esos –en la lectura del desmenuzar, hasta poder concluir un punto de referencia– podían ser conscientes de la repercusión de lo que hacían. Pero esta lectura de diagnóstico solo es posible hacerla en el tiempo y es esa la medición o referente que les permite a otros –en la lógica ideal– comprender conclusiones numéricas, como que menos es más, y que uno hace un millón, en relación con un contexto y afirmando a su vez que los momentos son estadísticos.

Esto permite introducir el concepto de la diferencia, el cual surge en la vertiente numérica que afina los rasgos de estudio e investigación. Así, el querer conocer en profundidad algo a partir de la medición cuantitativa, permite la perfilación de elementos constantes que surgen con una topología previamente definida y que en la conclusión, son el referencial de un tipo de investigación. Para el proceso de diseño, esta óptica cuantitativa aporta los elementos que le darán validez a la capacidad de existir –industrialmente– de un objeto.

Así, con base en diversas ciencias se ha tratado de explicitar el sentido cuantitativo como referente de apropiación y entendimiento de lo que se hace y se usa, y cómo los fundamentos de la vida y la cotidianidad son aprendidos y cómo estas características sociales y psicológicas de los seres humanos responden a las características de cada disciplina o ciencia, como una perspectiva modeladora para la especialización.

La manera de un hacer disciplinario y sus saberes, determina la óptica de un tema. Así, en las matemáticas entender cómo se factoriza o de qué manera un número corresponde a otro en alguna circunstancia; en geometría saber cuántas partes de sí mismo en diferentes escalas se encuentran en alguna entidad; en física el nivel de aceleración que provee una noción de vida de alguna entidad objetual; en química la secuencialidad de fases, pasos y estados que puede tener la materia, y así en sucesiva concordancia. Almacenar en la memoria números, referencias, mediciones y nociones metrológicas sugiere que una herramienta con determinadas características permite una medición de características específicas. Por ejemplo, el flexómetro permite la medición de la longitud, el termómetro la medición de la temperatura, la balanza la medición del peso. Los números son la esencia de la razón, pero el acto de cómo se hace esa enumeración está

contenido en el sentido que da la pluralidad a partir de los modos de conocer, investigar y conocer, hasta el acto múltiple de que se conoce, investiga y conoce.

Con base en la investigación social, el requerimiento para la aproximación cuantitativa ubica y determina quién se es, por una suerte de clasificación –clasificada– entendida como la ubicación en rangos medibles y comprobables, convirtiendo así ese “quién” en un “qué”. Por ejemplo, en un ejercicio de lo cuantificable tener cierto número de hábitos, laborar determinado número de años, estudiar y prepararse académicamente durante determinado número de años, puede establecer que se pertenece a un algo particular y de manera paradójica, comprender desde esta lectura que no se es único –advirtiendo estacaracterística–, ya que hay otros muchos que son parecidos a mí, “ (...) el discurso cualitativo siempre estará sujeto a interpretaciones múltiples, la investigación cuantitativa partirá de que hay una jerarquía de explicaciones posibles”.<sup>5</sup>

Convalidando la afirmación de Husserl<sup>6</sup> acerca de la paradoja de la subjetividad humana, *ser un sujeto para el mundo, y al mismo tiempo ser un objeto en el mundo*, y que diverge las realizaciones del ser hacia el sujeto, ubicando las creencias, afinidades y gustos en clasificaciones que pueden ser representadas en signos, símbolos y creencias,<sup>7</sup> que en el caso de la ciencia genera adeptos, fanáticos y contradictores. “La tarea de una ciencia es la de investigar las constantes y las leyes que siguen fenómenos y hechos... La invariabilidad se expresa en números, relaciones, estructuras, esencia, media, etc.” (De Bruyne, Herman y De Schoutheete, 1974).

Estas afirmaciones suponen la creación de los marcos cartográficos metodológicos que ubican fronteras en las cuales se evidencian las diferencias y similitudes que comportan una estructura y que se puede denominar un saber epistemológico. Esta es la realidad de la que se componen las ciencias, una serie de dominios cartográficos de la cual parte la denominación del estudio y la parte del sujeto que está siendo analizada, tomándolo por partes y argumentando sobre ellas las cuestiones de la “totalidad” de su individualidad. Así pues, sus hábitos y costumbres pueden ser trazados con base en la sociología, su comportamiento intrínseco a partir de la psicología, su creatividad a partir del sentido artístico y su finitud material corporal a partir de la medicina.

5 Tomado de “Fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa”– Textos de aportación teórica para el Seminario 5.3 Análisis epistemológico del modo cualitativo de investigación, dictado por la octora Claudia Vélez de la Calle, para la Maestría de Educación-Desarrollo Humano VIII Cohorte. Mayo 7 y 8 de 2010. Cali.

6. Husserl, Edmund. Filósofo alemán (1859-1938)

7. Tomando el precepto que adapta Husserl en donde “generamos el concepto de numero contando un cierto conjunto de objetos”.

Pero toda metodología es reversible, todo planteamiento debatible y toda clasificación reclasificable. Esto da una apreciación de la realidad y refuerza los planteamientos de la fundamentación epistemológica que desde las premisas de Marx<sup>8</sup> plantean principalmente lo relacional como lo que busca penetrar en lo más profundo de las relaciones que ordenan la vida en la sociedad. Al respecto, cita Engels<sup>9</sup> “Toda concepción de Marx, no es una doctrina, sino un método. No ofrece dogmas hechos, sino puntos de partida para la ulterior investigación y el método para dicha investigación”<sup>10</sup>. Complementa así los planteamientos de Durkheim en referencia a los hechos sociales. Si todo es vulnerable de reordenación y de nueva argumentación verificable en fluctuación numérica y estadística del tiempo:

- ¿Dónde queda la noción cualitativa, más allá de la tonalidad con que a veces son marcados los números?
- ¿Cómo, desde el aspecto epistemológico, se afirma y reafirma la historia basada en momentos estadísticos categoriales?
- ¿En qué momento se hace el reconocimiento de las epistemes de la subjetivación y la creatividad?
- ¿La emergencia de algún sujeto particular y perteneciente a alguna generación, en el acto educativo es tomada en cuenta, para posteriores análisis?
- ¿Son de algún modo seguidos los avances de los procesos del conocimiento si no están clasificados de alguna manera en la epistemología?
- ¿Cómo en la particularidad del acto educativo del diseño se “acumula” esta gestión de conocimiento?

A partir de estos interrogantes se generan muchas respuestas que en retroalimentación pueden convalidar esta reflexión. Así, a partir del acto educativo se ha de validar la disgregación de las facultades creadoras y de emancipación, además de ser asumidas como rasgos enriquecedores de la humanidad sin ser forzadas al filtro explicativo de cualquier ciencia o rotuladas de tajo como ideas no validas y momentos de lucidez que no aportan más allá de un evento.

Los grandes inventos paradójicamente son producto de momentos de desviación de la normativa numérica. Las excepciones han emergido como modificaciones en la operación metódica en suma con el azar, la inocencia, la experiencia, la motivación, el juicio acertado, el azar, el accidente, el error y la locura (De Bono, 1995), en muchos de estos casos un ideal de búsqueda que toma otro rumbo y se convierte en hito, otros momentos *insight* que marcaron el rumbo de

8. Marx, Karl. Intelectual alemán (1818-1883)

9. Engels, Friedrich. Filósofo Alemán (1820-1895)

10. Tomado de *Carta a Werner Sombrat*. C. Marx & F Engels. (Fajardo, 2001)

lo específico de manera diferente, pero que en consecuencia solo queda marcada como la anécdota morfogenética de algo.

Es rasgo característico de los procesos de diseño dejar emerger desde este lado emocional la denotación de la incertidumbre y las respuestas que no son previsibles. El diseño es el puente entre la creatividad y la innovación.

Como conclusión y dejando abiertas las preguntas para debatirlas –en contravía a los dictámenes establecidos por la epistemología de la investigación, en donde toda premisa debe ser resuelta con minucia metodológica y normativa firme–, reflexiono acerca de lo que nos compone, nos habita y estructura, pero que no ha podido ser descifrado, ni clasificado. Del hecho subjetivo y la mirada del alma solo se sabe que es la “medición” aparente de las capacidades, de la creatividad y la singularidad.

*La cuantificación impone un orden al universo semántico del discurso y lo reduce a un universo simbólico de números, ella autoriza entonces la comparabilidad numérica y la aplicación de métodos cuantitativos. (De Bruyne, Herman y De Schoutheete, 1974)*

Somos, entonces, la conclusión y el descubrimiento cuantitativo de los rasgos cualitativos, lo que da en sí diversos significados y múltiples miradas.

En los factores de ordenamiento desde y para el conocimiento, se han de reconocer los axiomas, el ontos y lo teleológico, para la conformación de las redes de conocimiento que desarrollan una idea de mundo. Así los espacios –los físicos y los intangibles– generan contextos que en el planteamiento de la lógica cartesiana son las correlaciones de conformación de sentido, conocimiento y entendimiento y se dan solo por el traspaso y procesamiento de información, un insumo para el afianzamiento de la organización, ya que determina un norte específico, una mirada específica, para mantener la linealidad e identidad de alguna manera inmodificable.

A partir de esta definición es importante aclarar que el factor de no modificación se comprende en el hecho de poder adaptarse de este modo a una organización adaptable a nuevas maneras y circunstancias de la cotidianidad del aprendizaje, obteniendo así de los ambientes información. Pero esto no es garantía para la generación de nuevas génesis para el desarrollo, lo que convierte las lógicas de pensamiento en ladrillos que estructuran de manera rígida el desarrollo tanto de las personas como de las instituciones. Para la comprensión de este postulado, la *gestión* se podría comprender como el concepto que tiende al entendimiento y dominio para el manejo de los procesos y resultados, en concordancia con los medios de difusión y los canales de comunicación y transmisión en sí. Es la lógica que mantiene vivas a las estructuras.

A partir de esta referencia y de la autoorganización, las entidades de educación han monopolizado la “oferta” de servicios para la razón del conocimiento, lo que pone en tensión el hecho de si “(...) estamos entrando en la sociedad del conocimiento, donde el recurso económico básico ya no es el capital ni los, recursos naturales ni el trabajo, sino que es y seguirá siendo el conocimiento.” (Gómez, 2007), o estamos en un momento de comprensión de las complejidades del mundo más allá de la información. “No pensamos con información, al igual que la comprensión no depende del uso de un recurso didáctico o una agitada actividad escolar. En ambos casos se depende de las estrategias cognitivas con las cuales dotemos al pensamiento” (Pérez Moreno, 2005). Visto con un filtro de esperanza: aún falta afianzar el sentido y el significado del conocimiento.

El principal sentido de la posesión e imposición dinámica es y seguirá siendo el conocimiento, que anula fronteras y murallas no para habitarlas, sino para transhabitarlas a partir del poder y el dominio. Esta díada (posesión–poder) tiene energía abarcadora, ya que procura contener y revestir los diálogos y las ideologías. La gestión del conocimiento ha sido un proceso progresivo, de expansión y de conquista. En alguna parte se perdió la solidez de la permanencia y solo ha llegado cierta información hasta nuestro hacer y parecer. Así mismo, como depuradores por naturaleza (en refuerzo a la síntesis) estamos también entregando parte –de alguna parte– que puede ser a su vez fusionada y enraizada de otra manera que no sugerirá más que volatilidad.

Cuenta la historia que en el escenario de la torre de Babel<sup>11</sup> a pesar de hablar una sola lengua se inició la confusión y el caos justo en el momento en que sin saber cómo ni por qué empezaron a hablar distintas lenguas. Esta metáfora representa los momentos del desarrollo, ya que ahora hablamos diversas lenguas y ejercemos distintas disciplinas. Pero existen medios que hacen que nos podamos comunicar en una sola, entonces: ¿estaremos *ad portas* de un cambio radical? Si fuese así ¿la modernidad logró realizar lo presupuestado en su argumento de lo objetivo, concreto y puntual? Algo es claro es que se logró fragmentar y dividir pero a su vez conformar un sistema.

Las inquietudes que se generan en el discurso de verse a sí mismo y reconocerse como tal, presentan posibilidades de avances significativos y cambios de la culturalidad y de desarrollo y crecimiento social, por ejemplo la capacidad de reconocerse como ser y como parte de algo, pero definiendo así mismo las divisiones y desconociendo lo que hay después de ellas. Las jerarquías del hacer y

11. Construcción que se menciona en los relatos Judeo-cristianos y que se basa en la construcción de una estructura hecha por los seres humanos, para alcanzar el cielo. Según cuenta el mito, Dios (*Yahveh*) para evitar el éxito de la construcción creó diversos lenguajes en los constructores para que no pudiesen entenderse entresí y en la óptica del poder ejecutivo todas las personas tuviesen que iniciar nuevos emprendimientos y habitar todos los lugares del mundo.

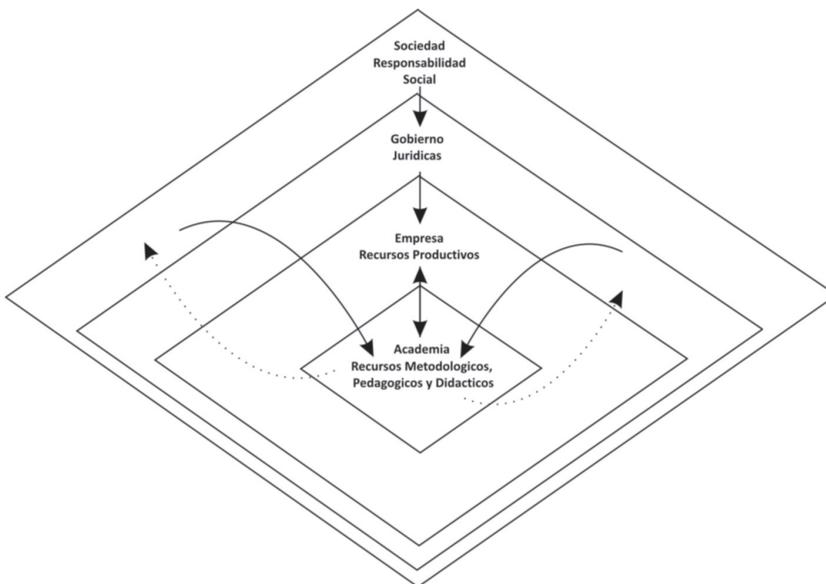
del ser se trazan a partir de estas líneas, lo que visibiliza un logro como individuo, pero no como sociedad.

Castoriadis nos permite reflexionar en torno a lo que es el desarrollo:

*El termino comenzó a ser utilizado cuando resulto evidente que el progreso, la expansión y el crecimiento no constituían virtualidades intrínsecas, inherentes a toda sociedad humana cuya realización (actualización) se habría podido considerar como inevitable, sino propiedades específicas y poseedoras de un valor positivo de las sociedades occidentales. (Attali, Castoriadis, Domenach, Masse, Morin, y otros, 1977,1979)*

Esto permite abrirse a los enfoques sobre los cuales las definiciones de creación como gesta del conocimiento, se dan como relación de las comunidades de sentido y las instituciones, en donde se erigen las jurídicas para el entendimiento de lo global y lo local: la academia, la empresa, el Gobierno y la sociedad (Figura 1).<sup>12</sup>

**Figura 1**  
Análisis de flujo de información en las cuatro superficies de desarrollo del conocimiento



Fuente: Polo Flórez, 2015.

12. Figura 1 Análisis de flujo de información en las 4 superficies de desarrollo del conocimiento. (Polo, 2014)

En esta relación, cada elemento institucional es una comunidad que hace una dotación específica al sujeto, que se forma desde sus valores procesuales y sus conocimientos prospectivos de cómo actuar y ser respecto a sí mismo y a las instituciones como tal. Si se hace una lectura transversal, el conocimiento se va conformando y retroalimentando desde un sentido educable en todos los entornos que rodean al sujeto, pero que en concordancia con su saber disciplinario –y a nivel general– dota de algo específico que ha de permitirle la construcción de su propia gestión del conocimiento.

Así en el inicio de la formalidad educativa, la academia es dotada de los recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos concretos de los saberes. En relación con el diseño, este estadio representa no solo la apertura del pensamiento en el acto educativo en el que las herramientas metodológicas *per se* del diseño –los talleres de proyectos principalmente– ubican al sujeto en formación en una multiplicidad de universos que no solo le permiten afianzar ese sentido sensible que viene desarrollando a lo largo de la vida, sino también organizar de modo coherente para su pensamiento proyectual las informaciones, experiencias y conocimientos que se le brindan en los espacios paralelos de aprendizaje. Desde este punto, la relevancia sobre la particularidad de cómo se gesta el conocimiento a partir de la creación permite la apertura de otras miradas y metodologías para la construcción propia de la gestión del conocimiento. En lo precedente de esta reflexión, se hizo un esbozo de cómo las miradas clásicas han conformado el pensamiento y cómo hoy en día la didáctica del diseño debe plantearse sus propios alcances desde estas perspectivas.

Al hacer una radiografía del hecho metodológico en la enseñanza y aprendizaje del diseño y reconocer que hay un factor esencial que aún no ha podido ser definido y permanece como el alma del acto creativo en el aula, en la transformación de las ideas y los sujetos que se involucran –docente/estudiante– desde la resolución, el ímpetu y la idealización de un mundo mejor, se refuerza el hecho de una conjunción de dos perspectivas que parecieran opuestas: la técnica y la intuición sensible, en pos de la creación para la producción de objetos de diseño.

Como lo sugiere Pericot (1991), en el acto educativo en el aula de diseño

*(...)debemos mentalizar al alumno de que la finalidad del diseño no es la búsqueda de soluciones previsibles, ni concluyentes. Llegar a una conclusión es morir, diría Heidegger. El resultado es sin duda la búsqueda de resultados imprevisibles y sorprendentes.*

En ese expectante día a día del devenir pedagógico, los lazos con las otras esferas de la realidad no deberían representar una carga, una dirección que dicta el modelo mental que va conformando el sujeto en formación. Este sujeto

no debería ser subsumido por escalas prefabricadas que debe ascender como profesional y como responsable del avance de la sociedad. En el esquema ideal, las líneas referenciales de lo que se enseña y cómo se enseña están acordes con la estandarización de las empresas, el Gobierno y la sociedad.

Pero nos damos cuenta de que el modelo de pensamiento de diseño vive aún solamente en las aulas, ya que este, como proceso, se entendería más como un Modo 2<sup>13</sup> de generación y gestión de conocimiento, mientras que la realidad fuera de las aulas aún mantiene el modelo clásico de organización de la información.

Es urgente que las metodologías y los modelos de enseñanza y aprendizaje del diseño se formalicen más allá del ámbito académico, no solo para sintonizar la academia y sus recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos con la empresa y sus recursos productivos y económicos, sino a su vez con el Gobierno, sus jurídicas y su ejecución en y para la sociedad, para así lograr realmente la finalidad de responsabilidad social que atañe directamente al diseño y a los diseñadores.

## Grandes rasgos del diseño de vestuario y su educación

Es ineludible la conexión entre la temporalidad y la aceptación de los productos de los procesos de diseño y todas las expresiones del ser humano y las categorías para abordarlas: economía, tecnología, estética, antropología, sociología, psicología, etc., que como procesos simbióticos, son susceptibles de una continua generación y apropiación social que enriquece y complejiza las necesidades y hábitos tanto de los usuarios como del mercado.

A nivel mundial, la historia y la disciplina diseño tienen trazas y características permeadas por las necesidades de especialización y tecnificación de los oficios liberales. La Revolución Industrial de 1890 marcó el hito productivo principal mediante la masificación de los artefactos para el uso humano. Así, la apariencia de los primeros objetos industriales era similar a la estética de las máquinas iniciales, aunque eran elementos que pretendían reemplazar o reducir el esfuerzo humano no solo en su producción o en su utilidad final, sino también en el sentido de sugerir nuevas maneras de vivir estilos de vida. Este fue el escenario donde las formaciones académicas orientadas a lo que progresivamente se aproxima al diseño empezaron a diferenciarse y hacerse necesarias. Los talleres artesanales

---

13. Modo 2 o ciencia posnormal y posacadémica, sugerido en la década de los 90 por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, en su libro *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (Jiménez-Buedo & Ramos Vielba, 2009), en el cual se valida la generación desde diversos actores sociales a partir de las necesidades de las comunidades sociales, con criterios no académicos, heterogéneos, no jerárquicos y transdisciplinares. Así mismo, propende la difusión del conocimiento de modo horizontal y multidireccional, generando así redes sociales.

de la Edad Media y el Renacimiento se diluyen con la organización industrial que divide y especializa el trabajo y sustituye el esfuerzo humano por la máquina. Lentamente comienzan a surgir las ya legendarias escuelas de artes y oficios del siglo XIX (Arts. & Crafts de Morris, Arts. et Metiers) que fueron la base de las escuelas de posteriores de diseño (son fuertes referentes en el siglo XX Bauhaus, Vjtemas y Ulm) que dan inicio a los modelos pedagógicos para la formación en diseño tomando referentes de las escuelas arquitectónicas y de artes así como de la enseñanza de los oficios especializados dedicados a transformar la madera, la cerámica, el vidrio, los textiles, los metales, etc., en bienes de uso producibles en serie. Sus escenarios eran los *talleres* (asumidos como el sitio donde *se hace*) que unían la teoría, entendida primero como instrucciones de aprendizaje y meros datos técnicos, principalmente, y la práctica dirigida y constante, cuya evolución hacia el énfasis creativo estimula la generación de ese halo innovador inherente a los procesos de desarrollo, en los cuales indagar, reflexionar y materializar (construir, producir) se complementan y dan como resultado las modernas disciplinas y especializaciones orientadas a crear y desarrollar *productos del diseño*.

Es importante resaltar que en este nivel el conocimiento es más la integración que una mixtura entre el perfeccionamiento de las destrezas y habilidades técnicas (saber sobre los materiales e insumos, entender los procesos, usar máquinas, herramientas y utensilios) y el poder de lo creativo–proyectual. Estas enseñanzas y aprendizajes hoy son especialidades o especializaciones del diseño.

La modistería, la sastrería y la talabartería, como oficios orientados a mercados inmediatos o locales de consumidores finales, por lo general se desarrollaron por fuera de los esquemas formales de las escuelas integradas de diseño y su formación, considerada práctica, se centró en aprendizajes técnicos como el patronaje, el corte, la costura, etc. de corta duración. A la par de estas industrias de pequeñas manufacturas, se generaron talleres de “modistas” y estilistas que incluían en sus trabajos especiales diferentes novedades para las élites, con piedras preciosas y minerales, hasta crear diseños específicos asociados al denominado diseño de modas.

Así, la creación, producción, comercialización y uso del vestuario como objeto de consumo susceptible de una dinámica de cambio constante con sus múltiples aspectos (materiales e insumos), con sus tecnologías de producción, niveles y modos organizacionales productivos diversos, amplísima gama de productos, diversidad de usuarios, modos de comercializar y promover, etc., son asumidos como parte del universo formativo del diseño. Aunque en el aspecto textil (esencial al vestuario) la formación académica enfatizó en los procesos de ingeniería, así como en los aspectos estructurales reflejados en las fibras, los tejidos y sus propiedades y acabados, dentro de una concepción de insumos para la industria del

vestuario, de todos modos influye y se ve influido por los denominados enfoques de la *moda* que engloban este complejo sector.

Sin embargo, al hacer una reflexión más profunda, la conjunción de lo técnico y lo disciplinario se hace también con algunos elementos provenientes de lo que hoy es la profesión del diseño industrial, elementos resultantes de la necesidad de especializar y certificar la idoneidad tanto del proceso y sus alcances como de su resultado. Con el paso del tiempo, se diversifican los desarrollos tecnológicos (por ejemplo, nuevos sistemas de producción y nuevos materiales), se diversifican las aplicaciones, se amplían los hábitos de consumo y sobre todo se crean nuevos campos en los cuales el concepto de vestir se lleva a espacios y a usuarios que en los modestos principios de lo que hoy es un sector productivo no se tenían en cuenta.

A medida que la economía de escala fue sectorizando las industrias, la exigencia de conocer a fondo los procesos de investigación en diseño y desarrollo de los productos empezó a incidir en la generación de programas formales para la educación en estas áreas de la denominada *moda*.<sup>14</sup> Mundialmente, Italia, Estados Unidos y Francia lideraron los escenarios educativos para tal fin, con enfoques centrados en el análisis y la producción de la moda, con su amplia red de componentes y sistemas de producción, promoción y mercadeo. Estos procesos, aunque ligados a la producción de vestuario, se destacan más por la influencia en dictar las tendencias tanto en su sentido del lenguaje formal: estética transitoria de la apariencia, como de las pautas de lo que debe usarse (consumismo) y por ende producirse referenciándolo a la industria y la comercialización, lo cual es referente al mercadeo.

Este modelo ha implicado que la tecnología y los oficios asociados al sector así como las actividades productivas y de servicios, además de especializarse se subdividan. Los procesos formales e informales de formación permitieron recrear el paralelo en el que los instrumentos técnicos (máquinas para coser, tejer, bordar, etc.) se convirtieron en *cotos de caza*<sup>15</sup> de los hogares y la confección de ropa se transformó en un medio de subsistencia, por ejemplo, mujeres que generan dinero por medio de sus trabajos autónomos de confección y arreglo de vestuario<sup>16</sup> y de transmisión de conocimientos, costumbres y hábitos. De modo abierto e irregular,

14. Moda: entendida como un lenguaje de signos en el cual se generan fenómenos sociales. Diversos autores han estudiado estas estructuraciones y fenómenos en diferentes escenarios. Sociólogos como R. Barthes, G. Simmel, W. Benjamin y M. Mauss han generado mucha información para la comprensión de sus raíces.

15. Coto de caza: planteamiento de A. Moles sobre los sistemas de objetos como un universo que engloba en una esfera actividades, tradiciones y hábitos.

16. Esta relación se da con los modelos de descentralización de la producción característicos del modelo industrial, al pasar a la subcontratación las maquilas y el trabajo autónomo, con sus implicaciones laborales, sociales y de precios y calidad. Esto tiene de interesante que muestra la flexibilidad de la industria manufacturera de la confección, uno de los pilares del sector de la moda.

la industria textil se fue especializando en las aplicaciones de alta complejidad y de producción masiva y el trabajo de confección se diseminó a otros niveles dependientes del desarrollo tecnológico, las capacidades locales de producción y consumo y su nivel de participación en mercados más amplios.

En el escenario colombiano, en paralelo a la deriva de las industrias textiles influenciadas por los avances tecnológicos ya mencionados, se ha venido conformando la industria de la confección, con una amplia variedad de esquemas productivos que van desde la producción masiva o seriada hasta la pequeña confección. Desde la década de 1940 empresas como Coltejer, Fabricato y Tejicondor representaron el enlace de la industria del sector textil/confección como un fuerte polo de crecimiento económico. Desde esta visión se puede prever que el desarrollo industrial fue la base para generar formaciones académicas especializadas en la producción en este nivel, que van desde las ingenierías hasta el diseño, y desde luego la amplia oferta de capacitaciones y formaciones meramente técnicas. En primera instancia, los niveles técnicos y tecnológicos tuvieron más escenarios para la formación, con el propósito de ampliar la oferta de mano de obra para la producción. Como oficios técnicos, les corresponde la clasificación y jerarquización de las normas de la educación media en instituciones técnicas y tecnológicas y en particular de los criterios de estandarización y competencias laborales del SENA, mientras que los niveles de formación universitaria o profesional, se han generado alejados del vínculo con lo productivo, lo técnico y lo operativo. En esto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha centrado la certificación de competencias y homologación de formaciones técnicas y tecnológicas. Así, los enfoques y metodologías de enseñanza y aprendizaje de ambos niveles surgieron y se han desarrollado sin mutuas conexiones y sus pedagogías y didácticas se han diversificado y adecuado la dinámica de la industria y las demandas del mercado ya no solo del sector de la confección, sino también de la demanda formativa que muchas veces carece de vínculos con aquella. Así, en los niveles técnicos y tecnológicos se tiende a concentraren experticias concretas aplicables en el corto plazo y ligadas al desarrollo de la infraestructura tecnológica y productiva.

Esto ha estimulado la segmentación educativa. Así,

*(...) en la clasificación general de los sistemas educativos actuales encontramos segmentaciones –técnicas, tecnológicas y profesionales– que tienden a estructurar los denominados analistas simbólicos que validan la diversificación de las ramas del conocimiento dándoles identidad y haciendo de la educación una función social. (Polo, 2011, p. 111)*

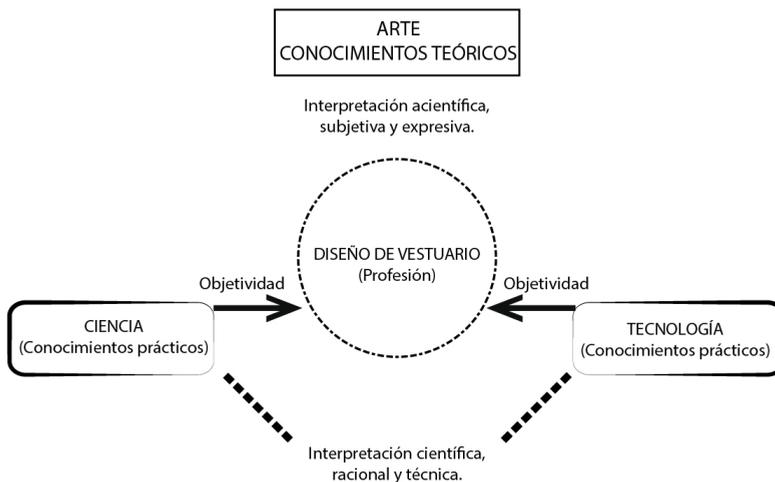
La investigación y la prospectiva en los escenarios disciplinares de la educación profesional, deben promover las pedagogías y las didácticas que estimulan más el pensamiento reflexivo y crítico. Tomando como referencia los principios

epistemológicos de las escuelas europeas pioneras del diseño, en Colombia las escuelas de diseño se han desarrollado en los contextos profesionales de formación terciaria y a nivel universitario. Así, las universidades a partir de sus enfoques y pluralidad disciplinaria, asumieron diferentes objetivos para los programas profesionales de diseño, respecto de las escuelas y academias técnicas y tecnológicas volcadas a los oficios técnicos.

En el suroccidente colombiano, el crecimiento constante de las grandes y medianas industrias ha sido muy positivo para el progreso económico regional. Con el tiempo, también se han fortalecido las pequeñas empresas, constituyendo así un polo de desarrollo. En lo referente a la educación en diseño, la formación se inició en academias de formación técnica diversificadas en modas, dibujo arquitectónico, gráfico y publicidad, sin presencia académica de diseñadores profesionales hasta finales de los años noventa, sobre todo en las especialidades de diseño gráfico e industrial y escasamente en la moda. La continua especialización, el acercamiento de los niveles profesionales a los procesos de tecnificación y tecnología aplicada y la diversificación de los productos y servicios de diseño, han permitido integrar progresivamente nuevas variables. Tanto la experiencia industrial, la demanda del mercado y el progreso en los procesos pedagógicos y didácticos del diseño, así como las características del sector, han dado como resultado la oportunidad de formular programas académicos especializados y acotados epistemológicamente tanto en lo proyectual y lo prospectivo, como en sus fundamentos técnicos y de mercado. De estas, entre otras consideraciones, surge el enfoque disciplinario de diseño de vestuario (Figura 2).

**Figura 2**

Diseño de Vestuario USB Cali. (Fuente referencial DRRC – DV 2012)



Al hacer un análisis es conveniente revisar de manera progresiva los conceptos arte, ciencia, tecnología y diseño.

Arte: es más sensibilidad perceptiva y expresiva y sobre todo son las habilidades para comunicarlo a través de un oficio. Los conocimientos teóricos en arte son apenas referentes históricos o críticos, por una parte, e información técnica sobre materiales, medios de expresión o medios y tecnologías de producción, por la otra. Su sentido interpretativo no es acientífico sino subjetivo, lo que no necesariamente se contrapone a la ciencia, aunque no tiene un propósito explicativo. Incluso, se asume como otro modo válido, como el científico, aunque no sea racional o racionalizable.

Ciencia: no son solo conocimientos prácticos como una acepción de lo tecnológico, sino conocimientos científicos en su sentido de verdades aceptadas o validadas y como explicaciones de causalidad/relación/consecuencia entre fenómenos o hechos fácticos.

Tecnología: es a la vez el modo de hacerlos y los medios para hacer. El conocimiento práctico como experticia para ello.

Diseño: es la disciplina orientada a resolver necesidades humanas mediante la creación de medios y artificios tangibles, sistémicos y reproducibles, dentro de lo cual el diseño de vestuario asume un aspecto concreto de esa realidad material y las necesidades que se correlacionan.

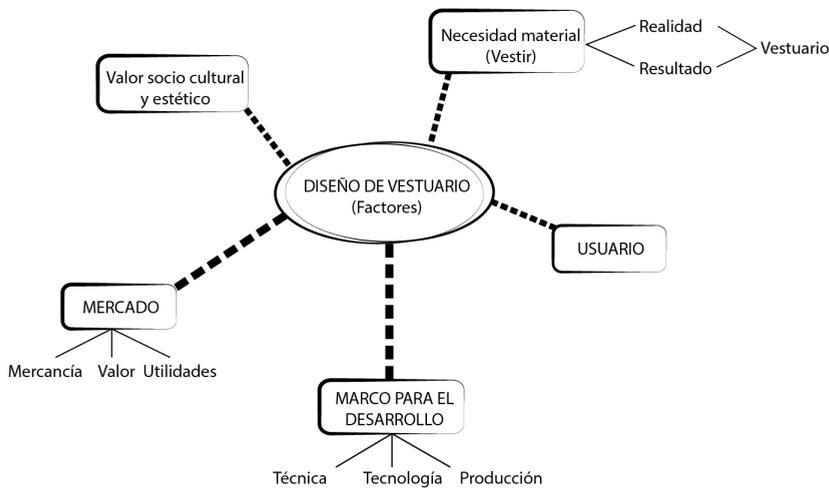
Entonces, el diseño de vestuario, como categoría formativa y de ejercicio profesional, es la conjunción de varios conceptos. En su nivel fundamental y general el diseño en su sentido disciplinario, referido a criterios, enfoques, actividades y prácticas de pensamiento prospectivo, creativo y crítico asociadas a la resolución de problemáticas surgidas de las diferentes necesidades humanas individuales y sociales, cuyos procesos proyectuales se concretan en resultados fácticos –productos, objetos– dirigidos al uso en sentido práctico y a sus implicaciones de diverso orden. Y en su nivel complementario, lo específico de la especialidad dirigida al vestuario, cuyo tema se centra en la indumentaria asociada al cuerpo humano. El DRRC-DV<sup>17</sup> considera el diseño de vestuario, de la siguiente manera:

*Como diseño, es una actividad de naturaleza investigativa, artística, creativa y práctica, cuyo propósito es proponer y materializar todos aquellos objetos, en tanto son portados por el cuerpo humano. Estos artículos corporales comprenden una amplia gama de objetos, que incluyen los elementos de uso cotidiano (ropa,*

17. DRRC-DV: Documento de registro calificado del Programa de Diseño de Vestuario de la Universidad San Buenaventura de Cali (2012).

vestido, calzado, etc.) y líneas especiales de accesorios (joyería, bisutería, perfumería, maquillaje, etc.). Sin embargo, es necesario reconocer la existencia de una acepción tradicional que asocia al DV solo al diseño del traje. Así, el vestuario como sistema de objetos, atiende a circunstancias más prácticas como la necesidad de protegerse de las condiciones ambientales y climáticas. Así mismo, busca alcanzar el confort en la interacción con el cuerpo, la preexistencia de ciertos hábitos y determinantes culturales en la forma de vestirse y el requerimiento técnico y económico de su producción industrial seriada o masiva. (Programa de Diseño de Vestuario, 2012, pág. 65).

**Figura 3**  
Factores del diseño de vestuario USB Cali. (Polo, 2014)



Para una visión más amplia y comprehensiva del diseño de vestuario y de la complejidad de factores y conocimientos que implica en términos de una formación profesional de nivel universitario o superior, es pertinente agrupar y clasificar los factores y crear categorías comparables que, principalmente, presentan al usuario, la tecnología, el mercado y el factor sociocultural. Dentro de estos, se pueden agrupar subcategorías.

**Usuario:** aspectos de factores humanos físicos, antropométricos, ergonómicos, biomecánicos, psicológicos, de percepción-expresión-gestualidad; necesidades y funciones; aspectos etarios, de sexo, edad, idiosincrasia, etc.

**Tecnología:** aspectos técnicos, como medios de producción, equipos, herramientas, etc.; materiales según sus propiedades físicoquímicas, tecnologías y tratamiento de los materiales, procesos; propiedades asociadas al vestuario:

sensibilidad, tacto, apariencia, etc.; la estructura y construcción del vestuario y de los accesorios. Manejo y mantenimiento de las prendas.

Mercado: tipos de mercados y de clientes; tipos de líneas, marcas y productos; costos, beneficios; competencia, tendencias; redes y encadenamientos de producción y de mercado; comunicación y promoción.

**Sociocultural:** la cultura y la moda; semiótica; investigación de mercados, etnografía; historia, sociología, etc. Como amplia definición también contiene la noción de moda, como ese *plus* determinante que depende de su contexto sociocultural y favorece ciertos patrones de consumo, estilísticos y estéticos. Autojustifica su validez temporal. Relacionar este enfoque como fundamento de la ubicación del PDV como un programa profesional de nivel universitario, y no solo como un programa de formación meramente técnico o tecnológico-

En este enfoque del diseño de vestuario, la enseñanza y el aprendizaje serpentean entre la teoría y la práctica y con ellas los conocimientos aplicados y la prospectiva. Las ventajas que presenta pasar en muy poco tiempo de un modelo teórico a un prototipo –como piezas muy cercanas a la realidad en su forma, material, uso, etc.–, le agregan valor a los ejercicios y talleres de diseño de vestuario respecto a la lectura del tiempo. Si bien las características fundamentales del pensamiento prospectivo y proyectivo se basan en la conformación de entornos futuros desde y para el manejo de las tendencias (en sus diversas escalas), en la innovación (tanto radical como incremental) y en los factores productivos y de mercado, es el trabajo proyectual en sí lo que permite generar, visibilizar y materializar constante y dinámicamente las propuestas de diseño como objetos de vestuario.

Es en los talleres donde las disciplinas del diseño se confrontan y reflexionan, ejercitan la creatividad, aplican, proponen y desarrollan. Es el espacio por excelencia del pensamiento del diseñador en toda su dinámica y potencial materializador.

## **Reflexión central y enfoque. La diversidad metodológica: ¿un recurso o una problemática proyectual no resuelta?**

El proceso formativo académico del diseñador de vestuario en la USB-Cali, se desarrolla en ocho semestres que incluyen, en su última etapa, los trabajos de grado<sup>18</sup>, mediante los cuales los estudiantes ejecutan proyectos que en torno a

18. Ver el documento curricular de registro calificado (USBCali / PDV 2012) presentado al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, registro calificado, Resolución 1873 del 23 de febrero de 2013.

la complejidad de un problema demandan la aplicación integral de las competencias adquiridas y de las temáticas vistas a lo largo de la carrera y en especial, los desarrollos conceptuales logrados en los talleres de proyectos.

El proceso formativo del diseñador integra o debe integrar múltiples ópticas, temáticas y disciplinarias que en una relación dialéctica entre teoría y práctica se evidencian en todos los escenarios de desarrollo de proyectos e imprimen diversidad de modos de hacer. Esto, de algún modo, complejiza los modelos del taller y de manera paradójica, la continuidad entre sus progresivos niveles.

Los docentes que dirigen y acompañan esos proyectos de grado (directores, tutores, asesores) y los mismos estudiantes, han encontrado una gama diversa de modalidades y enfoques de desarrollo, lo cual ofrece múltiples plataformas, métodos y dinámicas para conformar los proyectos. Ello evidencia una característica extensiva a todas las estructuras de enseñanza/aprendizaje asociadas con los métodos y enfoques de los talleres de proyectos, cuya diversidad conlleva una mixtura entre la recursividad –un talento por estimular–, la variabilidad de la metódica –y de una didáctica sistémica– que difumina las estructuras de enseñanza/aprendizaje.

Si bien estas experiencias se plantean como problemáticas de diseño apropiadas, en el desarrollo de los talleres de proyectos muy probablemente no se afianzan y no particularizan sus constantes y variables, lo que invisibiliza la identidad aislada de cada proceso proyectual particular y crea vacíos en la comprensión de la gestión de proyectos en los procesos en diseño de vestuario, sin relacionarla con la perspectiva temática y los objetivos de aprendizaje específicos de cada taller: En los aspectos metodológicos del diseño de vestuario, entre los sucesivos talleres del programa esto sigue siendo un puente por construir.

Una explicación de esta situación es la diversidad de enfoques y metodologías de trabajo que utilizan los docentes para estructurar y guiar los procesos académicos, en especial en cuanto al planteamiento y desarrollo de los proyectos de los aprendices, lo cual, a su vez, puede ser asumido por los estudiantes como modelo de actitud y acción. Una hipótesis posible es que en ambos casos, esos proyectos y su desarrollo no han sido delimitados ni contextualizados y se van cargando de tintes circunstanciales.

En general, las metodologías proyectuales se aplican de manera implícita o supuesta, desde una óptica profesionalista y con marcos pedagógicos no bien definidos y en menor grado, de modo explícito con objetivos prácticos o

experienciales, para formar actitudes, habilidades o desarrollar conocimientos definidos y útiles profesionalmente para los futuros diseñadores.<sup>19</sup>

Esto incluye tanto el desarrollo de la *creatividad*<sup>20</sup> como factor de generación y gestión del conocimiento y de la capacidad proyectual y de desarrollo, como el logro de habilidades específicas de acuerdo con los niveles de la formación o las necesidades mismas de los proyectos, lo que involucraría desarrollos metodológicos, teóricos y prácticos estructurados o empíricos, orientados a formar pensamiento proyectual, aunque estos aspectos se complementan y se estructuran con criterios de orden a partir de lo *operativo e instrumental*<sup>21</sup> o de lo creativo formal y normalmente no se equilibran ni organizan.

El resultado final de este tipo de procesos de formación académica tiende a ser una diversidad no sistematizada ni relacionada de modos de hacer proyectuales, que dispersa la formación investigativa y creativa, más aún cuando son los estudiantes quienes lideran sus propios procesos, como es el caso del proyecto de grado.

En consecuencia, es importante descubrir y desarrollar criterios y estructuras de gestión sistémicos y comprensivos de la diversidad, mediante proyectos académicos que permitan reconocer, ordenar y validar los métodos particulares y subjetivos como insumos para generar esquemas proyectuales y de gestión mediante los procesos formativos en diseño –en particular, en diseño de vestuario– y su incorporación a los lineamientos metodológicos e investigativos propios o apropiados del PDV/USB Cali. Ello debe servir de base para estructurar modelos de investigación, experimentación, expresión y proyectación divergentes en sus enfoques, medios y resultados, pero convergentes en su finalidad formativa y para estimular y desarrollar la creatividad y la identidad del diseño y los diseñadores de vestuario.

A partir del reconocimiento e identificación de los enfoques, recursos, metódicas generales y metodologías específicas usadas por guías y estudiantes en los escenarios del talleres de proyectos de diseño, y con la evidencia de su empoderamiento reflexivo y creativo como actores principales de los procesos formativos del PDV, será posible dilucidar las características y los modos de articulación para

19. Esto bajo el supuesto de que el aprendiz está enfrentando un problema real o como lo haría en la realidad, en la que el cliente es, supuestamente, el guía o profesor y no como debiera ser en una estructura formativa: que el aprendiz desarrolla ejercicios o prácticas definidas para fortalecer habilidades específicas y manejar factores o variables concretos de un problema de diseño.

20. Creatividad: en este documento se asume como la base del pensamiento y gestión de conocimiento en diseño.

21. Lo instrumental aquí se entiende como el uso de recursos y medios técnicos y tecnológicos para desarrollar la investigación.

resolver los problemas propios de este campo disciplinario del diseño como su contexto específico de desarrollo proyectual.

Si e asume esta diversidad dentro de una visión integral que permita variaciones específicas en dependencia de los objetivos formativos de cada taller, se espera ordenar y sistematizar criterios y estrategias para desarrollar proyectos de grado apropiados para dar sentido y generar conceptual y materialmente, propuestas de vestuario pertinentes, propositivas y que permitan autonomía y liderazgo en los profesionales del PDV de la USB Cali. Estas herramientas estratégicas y de propósito general para la actividad proyectual del diseñador de vestuario, deben posibilitar tanto el análisis y la solución de problemas creativos, resolutivos y productivos de las diversas etapas y momentos críticos del proceso formativo en diseño, como la realización fáctica de los proyectos y la formulación de conclusiones que posibiliten tomar decisiones sustentadas en la realidad, en la perspectiva de lo que sería su actuación profesional.

## **Caso de estudio: el taller de proyectos en diseño de vestuario de la USB Cali**

El desarrollo de este proyecto de investigación, cuya finalidad es conocer las situaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas de los TPDV de DV-USB Cali, pretende aportar una mirada sobre la realidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza en relación con el cuerpo conceptual con el que fue creado el programa profesional. Para esto, se plantea una lectura analítica de la situación en contraste con dos momentos del programa (2013-2 y 2016-2) en lo referente a la práctica de los talleres de proyectos (TPDV), como columna estructural de la formación integral de los estudiantes de diseño de vestuario de la USB Cali. Se contrasta esta lectura analítica con los documentos fundacionales del programa académico, lo que permite hacer una confrontación enriquecida de los aspectos formativos asociados a los temas de vestuario, que se devela como un campo con características teórico-prácticas particulares en relación con la básica epistemológica disciplinaria general del diseño.

Descubrir las estructuras teóricas y operativas en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje es el objetivo transversal de esta investigación. Estas permiten integrar la creatividad y demás dimensiones del ejercicio de diseñar, a saber, la proyectiva, la prospectiva, la recursividad y el desarrollo técnico principalmente, como bases para aplicar y desarrollar metodicas integrales en los proyectos y procesos del diseño de vestuario, desde su concepción hasta la producción de prendas y accesorios para el vestuario, que les permitan a los diseñadores egresados

de la USB Cali aplicar su ingenio al desarrollar las competencias, conocimientos y aptitudes que el programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali busca formar.

Es importante acotar que dadas las características del contexto universitario, se tomaran en cuenta tópicos de la educación y de la pedagogía generales, procurando, eso sí, no limitarse a las líneas que dan especificidad a la formación en diseño.







## Resumen

El taller de proyectos en Diseño de Vestuario (TPDV) del programa de Diseño de Vestuario (DV) de la Universidad de San Buenaventura Cali (USB Cali) es el conjunto de procesos de fundamentación disciplinaria específica y el eje transversal de la estructura curricular y del plan de formación profesional en diseño. Como tal, es el escenario en el cual las metodólicas para la proyectación creativa permiten relacionar los componentes del hacer y el saber aplicados a los procesos de construir y enriquecer el conocimiento de aprendices de diseñadores y docentes, como sus actores principales.

El TPDV es el universo específico de los procesos de enseñanza/aprendizaje proyectual que comprende: la indagación y experimentación continuas de los factores que determinan las posibilidades de concebir, desarrollar y producir los objetos y sus usos para el vestir y proponer sus implicaciones como parte del bienestar humano; su planteamiento como proyectos de aprendizaje; su desarrollo como propuestas y objetos tangibles del vestir; su desarrollo como productos de manufactura y objetos de uso, y su percepción a partir del interés de los diversos actores del proceso. Como tal, este universo es el objeto de estudio y finalidad de este proyecto de investigación, cuyo objetivo y propósito es identificar y proponer respuestas al conjunto de cuestiones fundamentales que permitan reconocer:

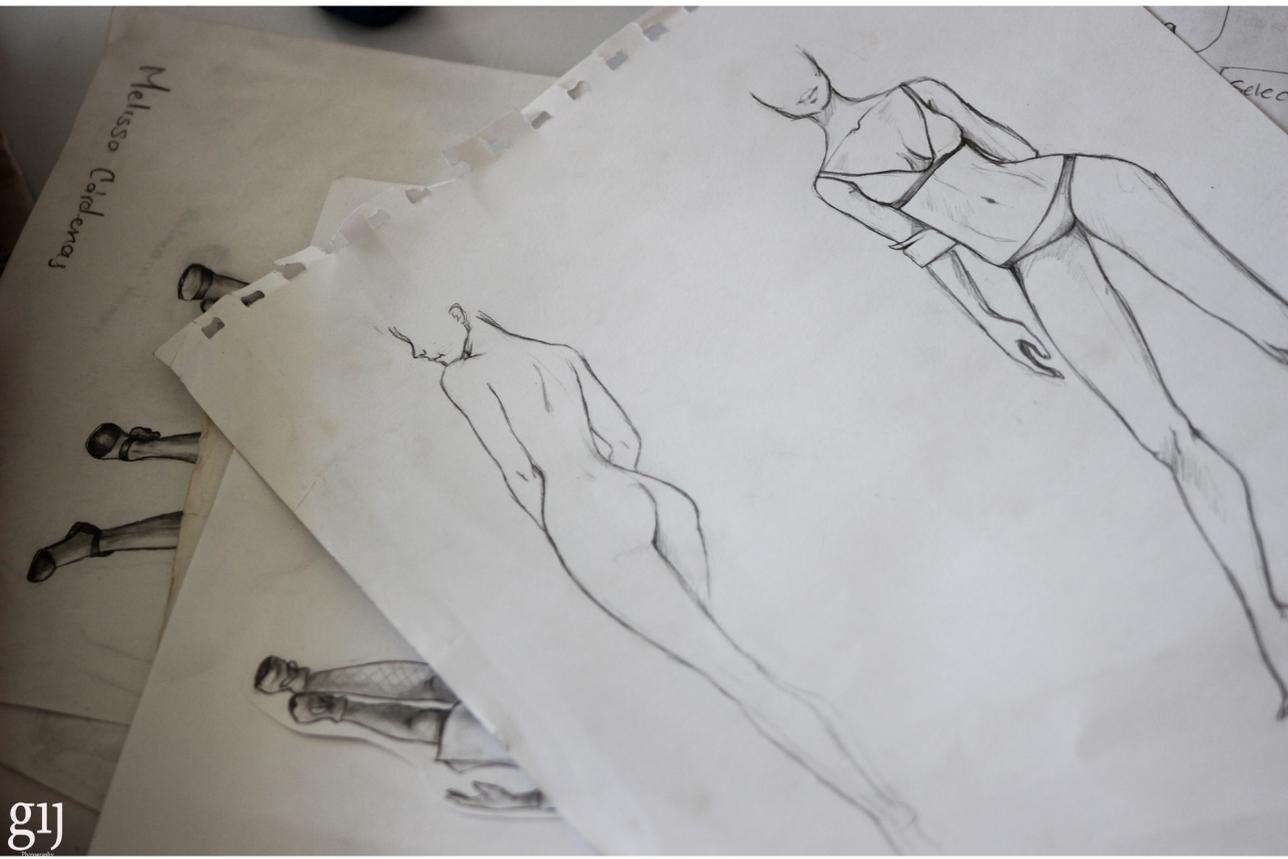
1. Los enfoques académicos y pedagógicos.
2. Las posturas académicas institucionales y las de orientación profesionalista.
3. La aclaración de las metodólicas (metodologías, métodos, didácticas) aplicadas en los seis niveles TPDV de la USB Cali.

Como referencia temporal se tomaron dos lapsos experienciales desarrollados en los periodos 2013–2 y 2016–2. Como conjunto, se consideran los actores del proceso formativo académico en relación con el aprendizaje, principalmente

estudiantes y profesores, a partir del registro y referenciación de sus productos fácticos, a saber, documentos institucionales, programas de estudio, lecturas y referencias, resultados de la relación académica (proyectos, documentos de investigación y proyectación), referenciación de información y experiencias de los aprendices y profesores e instrumentos de consulta y registro que evidencian sus productos conceptuales: sus opiniones, enfoques y conocimientos que forman parte del trabajo de investigación realizado.

**Palabras clave:** acto educativo, taller de proyectos, construcción de conocimientos, diseño de vestuario, pensamiento de diseño.





## Ámbito y nivel: la universidad como institución formativa. Ámbito de los enfoques social y humano

El filósofo franco-somalí Jacques Derrida se refiere a la Universidad como la institución educativa por antonomasia en la cual “se sabe aprender y se aprender a saber”, lo cual demarca y proyecta todas las propuestas educativas a nivel de la educación superior. Al observar, analizar, interpretar y proyectarla como institución cultural, la universidad de hoy se comprende como una organización que realiza su labor en una “era de supercomplejidad” (Barnett, 2002), por lo cual, según este autor, en el mundo presente tan dinámico y maleable, aquella ha perdido su rumbo. Ahora, es necesaria más que todo por su función social y formativa, pero debe ser capaz no solo de encontrar un nuevo vocabulario sino un nuevo sentido y propósito.

En un mundo así, la universidad debe asumir un papel desde el cual contribuy ante todo, a integrar la sociedad y sus miembros para posibilitarles vivir en él. Para lograr estos objetivos, la universidad debe organizarse internamente y entender el principio de la incertidumbre: cómo actuar en positivo, y el principio de la recursividad: cómo trabajar con lo que hay. Así, será posible vivir en este mundo e incluso deleitarnos con sus posibilidades y soluciones.

En el marco del espacio/tiempo y en el marco de dónde y cuándo nos corresponde educar a nuestros jóvenes estudiantes –en este caso del PDV–, la filosofía bonaventuriana, como su guía y directriz (ver *Proyecto Educativo Bonaventuriano*, 2007) es la base desde la cual se desarrolla esta indagación.

*(...) la universidad moderna debería ser sin condición. Entendamos por universidad moderna, aquella cuyo modelo europeo, tras una rica y compleja historia*

*medieval, se ha tomado predominante, es decir clásico desde hace dos siglos, en unos estados de tipo democrático. Dicha universidad exige y se le debería reconocer el principio además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso aún más si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad (...) La universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad. (Derrida, 2001, p. 7)*

La figura de universidad es reconocida como un escenario en donde el conocimiento circula permeado por la mirada de diversas disciplinas. Además, es un contexto particular donde los dogmas que rigen sus cimientos de operación y misión determinan también la óptica con la que son formados sus estudiantes. La universidad como espacio abierto, es también itinerante y dinámico. Personas y métodos van dinamizando las estructuras que se han establecido con el tiempo, manteniendo la filosofía y el propósito de formación.

La simbiosis entre los objetivos de un programa profesional y la macroestructura en la que se inscribe, determinan también las nociones de quien será, en un futuro, el sujeto que se forma y las características que lo harán distinguirse en la sociedad.

### ***La Universidad de San Buenaventura***

La Universidad de San Buenaventura hace honor en su nombre al maestro franciscano y doctor de la Iglesia católica san Buenaventura de Bagnoregio, gran intérprete y transformador de la cultura de su tiempo al difundir el evangelio y vivenciarlo con la ciencia. La Universidad de San Buenaventura Colombia, tuvo su origen en el Decreto Especial del Definitorio Provincial de los Franciscanos en el año 1688, y fue reconocida y aprobada por la Corona Española en el año 1747, como el Colegio Mayor de San Buenaventura. Dicha conformación tenía como fin la construcción de una institución “(...) que en Santa Fe, se erigiese y formase un colegio con título del excelso Doctor San Buenaventura”.<sup>22</sup> Esta funcionó ininterrumpidamente hasta el siglo XIX, cuando se decretó la extinción de las comunidades religiosas en el año 1861. Pasados cien años, se hizo la restauración de la Facultad de Filosofía y posteriormente se solicitó el cambio de nombre por el de Universidad de San Buenaventura en año 1973, aprobado en el año 1975 mediante la Resolución 1326 del 25 de marzo de 1973 como “fundación sin ánimo de lucro, regentada desde su origen por la Provincia Franciscana

22. Tomado del documento de registro calificado. Programa de Diseño de Vestuario (2012, p.16).

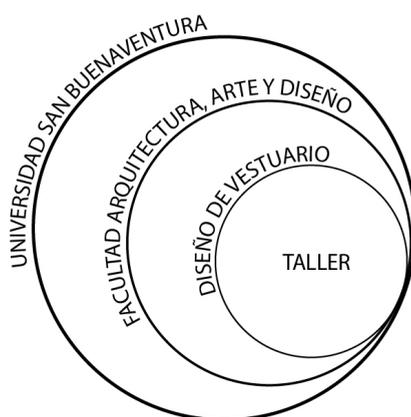
de la Santa Fe de Colombia, que mediante la actividad formativa contribuye al fomento y desarrollo de la educación colombiana”.<sup>23</sup> Actualmente y acorde con el artículo 19 de la Ley 30 de 1992, conserva el nombre de Universidad y cuenta con cuatro sedes a nivel nacional: Bogotá, Medellín, Cartagena y Cali, las cuales están bajo la misma denominación jurídica y como institución de educación superior cobijada por los principios católicos franciscanos. La Universidad de San Buenaventura Cali fue creada el 6 de octubre de 1969 mediante el Acuerdo No.100 expedido por el Gobierno de la Universidad de San Buenaventura, e inició sus labores académicas el 24 de agosto de 1970. Actualmente tiene su campus universitario en La Umbría, sector de Pance, donde se encuentran concentrados todos sus programas académicos de pregrado, posgrado y educación continua, así como su centro administrativo.

La USB Cali, en el carácter de sus funciones sustantivas contempla la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar social, desde el cual se llevan a cabo programas que forman en disciplinas, profesiones, ocupaciones y programas acordes con las necesidades del contexto, desarrollándolo en todos los campos de acción de la educación, como son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía (Figura 4).

## Características del PEB en la USB Cali

Figura 4

Marco institucional USB Cali. Diseño de Vestuario (Polo, 2013)



23. Tomado del documento de registro calificado. Programa de Diseño de Vestuario (2012, p. 16).

Según el documento de registro calificado del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali,

*El Proyecto Educativo Bonaventuriano es el derrotero que construye la Universidad de San Buenaventura como guía de su quehacer para que toda su comunidad universitaria se identifique y desarrolle acciones que hagan factible el espíritu de vida y de formación a través de sus tres dimensiones: como universidad, como universidad católica y como universidad católica franciscana.*

*Como elaboración conceptual, ideológica y filosófica para el ordenamiento, el Proyecto Educativo Bonaventuriano propende por la igualdad de propósitos y la diversidad de estrategias. La igualdad de propósitos se entiende como la unificación de criterios para la identidad institucional al servicio de la sociedad tanto colombiana como internacional. La diversidad de estrategias comprende el planteamiento de las acciones con las cuales cada una de las sedes hace operativos y funcionales los elementos de la identidad bonaventuriana, para coordinar su planeación y desarrollo en consonancia con su entorno, sus posibilidades físicas y económicas y sus propios indicadores de oportunidad y de tiempo. (PEB, 2012).*

En referencia al pensamiento y filosofía franciscanos, el principal escenario es el contexto latinoamericano y colombiano actual. La USB centra su misión en la fundamentación del ser universitario, católico y franciscano. Desde esta visión, concibe a la comunidad y a sus miembros como centros de desarrollo integral “reafirmando la primacía de la persona en la organización de la sociedad y del Estado” (PEB, 2012), con fundamento en el mensaje cristiano y franciscano, el servicio a los demás y el fomento de la sencillez, cultivando con ello la sensibilidad, la orientación práctica de los saberes y la inmersión del quehacer en el entorno concreto.

Por ende, su axiología promueve acciones y valores estéticos, sociales, éticos y religiosos. Sus lineamientos académicos agrupan los siguientes elementos:

- La estructura académica integradora.
- La pedagogía franciscana.
- La persona, la cotidianidad.
- La relación dialógica fraterna.
- La investigación la evaluación permanente.
- La creatividad.

Estos conceptos dan vida, enfocan, viabilizan y direccionan el quehacer universitario a través de la planeación, la gestión de proyectos y el enfoque por procesos.

Así, la filosofía bonaventuriana promueve el conocimiento y el potencial del ser, reconociendo los procesos, deseos de crecimiento, el pensar, el sentir y el deseo constante de hacer las cosas bien, lo que se representa en sus modelos de aprendizaje. Una de las características que sobresale es la capacidad de autogestión y autopromoción del estudiante bonaventuriano, al plantear desde el inicio de su escogencia para el desarrollo formativo, la intencionalidad de gestión y emprendimiento de su propia empresa.<sup>24</sup> Por tal motivo, la estructura académica y administrativa universitaria es interdisciplinaria y la calidad de sus currículos, estrategias pedagógicas, las técnicas de enseñanza y la evaluación garantizan tanto la formación integral como el apoyo suficiente para reconocer de manera constante a ese sujeto interesado por crecer y emprender.

## Revisión documental del planteamiento del programa de Diseño de Vestuario en la Universidad de San Buenaventura

### *Marco legal como antecedente*

Las normas y criterios provistos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por medio de la Resolución 3463 de 2003, definen las características específicas de calidad, contenido general y oferta para los programas profesionales de diseño en el país, con consideraciones de denominación, aspectos curriculares y registro, que enfatizan las características que deben tener presentes estos programas.

A partir de ello, es la primera vez que el DV se valida como una especialidad del diseño y su conformación como programa profesional. Esto permitió planificar a partir de las necesidades del contexto y la validación de las características normativas, la configuración específica del programa de Diseño de Vestuario en la USB Cali que plantea la cobertura para el suroccidente colombiano.

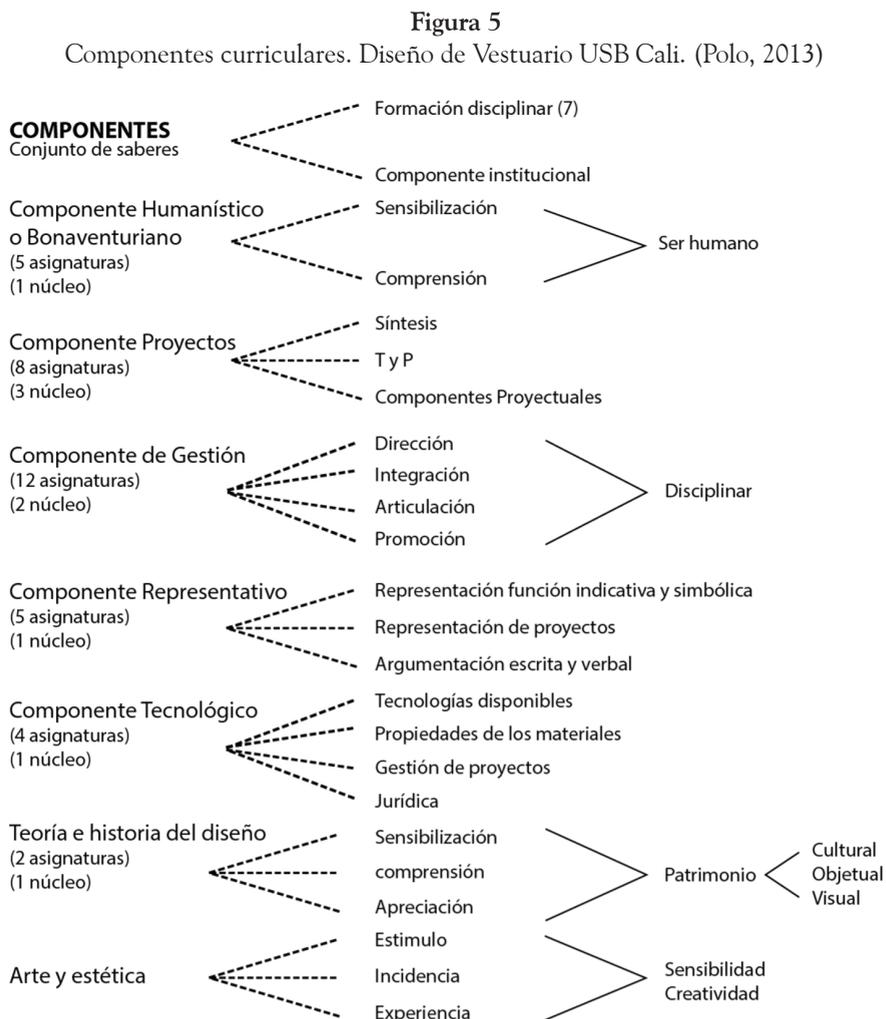
Las características específicas, según los documentos institucionales,<sup>25</sup> refieren a lo que el medio local demandaba al hacer alusión a la experiencia previa de otros programas profesionales de diseño industrial y los de nivel técnico asocia-

24. Es importante anotar que nuevas demandas a lo largo de los últimos tres años, han sugerido la insipien- cia para el desarrollo de otros posibles perfiles, que no figuran en el documento fundacional del programa. En particular, plantear el emprendimiento como un único perfil crea una demanda particular de énfasis y recursos dentro del programa, donde según lo mencionado, todos los perfiles de los aprendices coincidirían con esto.

25. Resolución 1863 del Ministerio de Educación Nacional del 26 de febrero de 2013.

dos a la moda y el vestuario. Con base en ello se planteó un mapa curricular ambicioso y viable.

El artículo 2, punto 3 de la Resolución 3463 de 2003 se orientó a clarificar la formación integral del diseñador y sus saberes mínimos, y los clasifica en áreas de formación del saber y la práctica, incluida la definición específica identitaria del programa. Con base en ello, así se interpreta la norma y sus los componentes en el caso del PDV USB Cali (Figura 5):



- *Componente humanístico.* A partir de él se busca la sensibilización del estudiante en las dimensiones físicas, culturales, estéticas, éticas sociales y económicas del ser humano.
- *Componente de la teoría e historia del diseño.* Comprende las teorías e historias del diseño, sus relaciones, orígenes y aplicaciones. La filosofía, las ciencias sociales y la estética son los elementos fundamentales. Todo esto busca sensibilizar al estudiante en la comprensión y apreciación del patrimonio cultural, objetual y visual de la sociedad.
- *Componente proyectual.* Es un eje central de la formación que organiza los espacios donde se sintetizan los aportes de los demás componentes de la formación. Está presente en todos los niveles del programa. La gran variedad de información humanística, cultural, contextual, tecnológica, deontológica y demás, específicas a la especialidad, debe ser sintetizada, por lo cual el proyecto, como oportunidad de generación del pensamiento proyectual, de síntesis, crítico y analítico, permite una simbiosis de los conocimientos y experiencias con los procesos creativos y de realización. Este componente también permite afianzar las capacidades comunicativas, las puestas en escena y la materialización.
- *Componente de expresión y comunicación.* Este componente incluye la formación en lenguajes, conceptos y esquemas y medios de comunicación. Implica tanto la formación de la capacidad de expresión de las funciones indicativas y simbólicas de la forma, tales como dibujos y planos, la modelación, simulación, prototipado, etc., como de las capacidades de expresión verbal, escrita y en otros idiomas.
- *Componente tecnológico.* Este componente está centrado en la formación del estudiante en las teorías y principios de las tecnologías disponibles y los procesos productivos, las propiedades y significados de los materiales, las normativas respecto a la salud, protección, confort, etc., todo enmarcado por el respeto al medioambiente y a la promoción del desarrollo humano sostenible.
- *Componente funcional-operativo.* Orientado a la formación de competencias necesarias para proyectar la usabilidad, la interacción de los productos con el ser humano. Contempla sus aspectos sensoriales, corporales, emotivos y valorativos.
- *Componente de gestión.* Encaminado a desarrollar las habilidades para orientar, articular, integrar y promover la disciplina en el contexto productivo, empresarial e institucional. La capacidad de gerencial, no solo en el ámbito administrativo sino también en la gestión de la creación y el desarrollo

proyectual, es el punto más fuerte, lo que permite ser exitoso cuando se reconocen y manejan los aspectos sociopolíticos, económicos, legales, normativos, organizacionales y productivos.

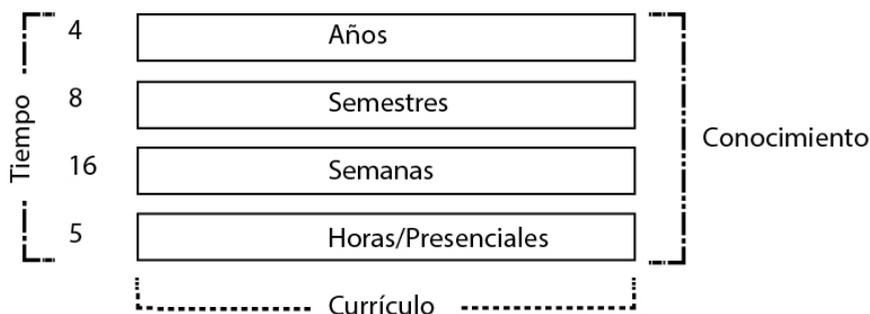
La norma citada permite a cada institución definir los énfasis de aplicación profesional de su programa, lo cual dependerá de las necesidades del contexto, el carácter y sentido de institución y los perfiles de formación que se buscan, sobre los cuales se debe plantear el correspondiente programa y sus planes de estudio.

La USB Cali, en cumplimiento de lo establecido por el MEN en la Resolución 3463 de 2003, en la perspectiva del potencial industrial y productivo del suroccidente colombiano y la necesidad de formación de profesionales idóneos para el diseño y el desarrollo de vestuario, hizo el planteamiento del programa de Diseño de Vestuario.

Para este fin, el PDV USB Cali asume las características específicas de los componentes listados en los cuales basan su plan curricular y estructura.

El plan de estudios del PDV / USB Cali se plantea en ocho semestres, estructurados en tres núcleos y ocho componentes y se desarrolla a través de 144 asignaturas. Estos se llevan a cabo de manera paralela a través de organizaciones temáticas que van complementando la formación de modo transversal (Figura 6).

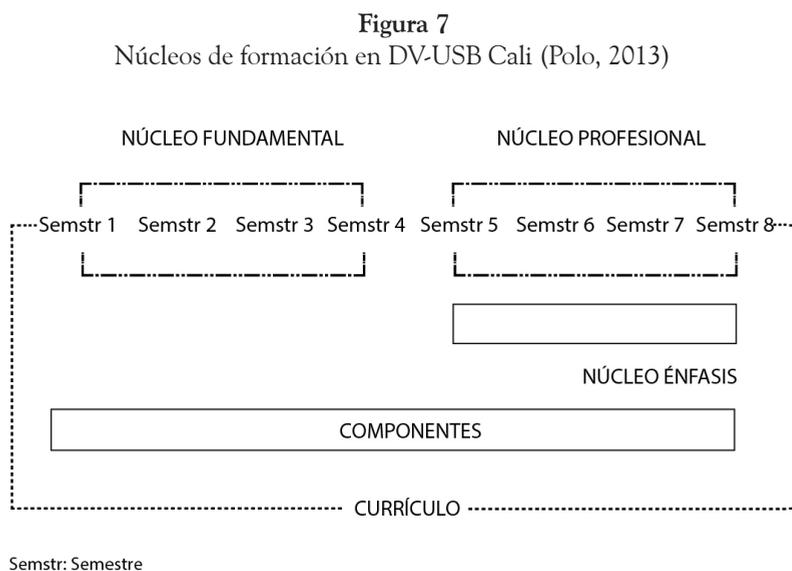
**Figura 6**  
Línea de tiempo formación en DV-USB Cali (Polo, 2013)



### *Núcleos de formación*

Los núcleos de formación definen las pertinencias relacionales de las asignaturas y los componentes. A su vez, enmarcan los procesos formativos, las temáticas y

los objetivos de relación e interacción entre los conocimientos y sus aplicaciones. Los núcleos son los elementos que estructuran operativamente el currículo y conceptualmente el programa, determinando las estrategias espacio-temporales para la enseñanza y el aprendizaje. El PDV USB Cali está compuesto por tres núcleos (Figura 7):



### *Núcleo de fundamentación*

- Está presente a todo lo largo de la carrera, con énfasis en los primeros cuatro semestres en los cuales se establecen las estructuras de relación y consolidación para el entendimiento del DV y su propósito disciplinario, metodológico y de lenguaje, en el interés de la formación personal, existencial y humana del estudiante respecto a sus experiencias previas y actuales, y su visión de futuro. También son relevantes la comprensión y aprehensión de los contextos en los que se desarrolla la disciplina, dando con ello bases al estudiante para comprender y aplicar los otros núcleos. Cuenta también con los siguientes niveles de fundamentación:
- *Lo científico y lo artístico.* Son elementos fuertes del núcleo en cuanto permiten afianzar los procesos mentales para la lectura, la indagación, el razonamiento y las habilidades comunicativas en diferentes niveles. Finalmente, persigue el desarrollo de las competencias cognitivas simples, visibles por medio de la ubicación, la observación, la percepción, la interpretación, la descripción y la valoración de experiencias y conocimientos fundamentales.

- *La fundamentación profesional.* Hace referencia a las bases disciplinarias e interdisciplinarias de la profesión y a lo general del área del conocimiento que desarrolla la disciplina. Lo principal es el acercamiento a los conceptos y métodos de reconocimiento del objeto de estudio. Busca el desarrollo de las competencias cognitivas simples: organización, integración y proposición.
- *Filosofía bonaventuriana.* Es la referencia disciplinaria e interdisciplinaria de los factores humanísticos. Concentra la identidad bonaventuriana y la filosofía institucional. Estimula el desarrollo humano y social de los estudiantes mediado por las relaciones con los demás, en el marco de las competencias cognitivas simples: integración, análisis y valoración.

Finalmente, la intencionalidad formativa del núcleo de fundamentación busca:

- La sensibilización frente al entorno.
- La sensibilización artística y estética.
- El aprendizaje y práctica reflexivos.

#### ***Núcleo profesional:***

Está presente durante toda la carrera, con mayor énfasis entre los semestres quinto a octavo a través de asignaturas disciplinarias e interdisciplinarias que conforman la estructura conceptual básica propia de la profesión. La investigación es el centro de los procesos. Considera hechos posibles y transformados de los contextos en los que el diseñador impacta a través de las siguientes variables:

Las redes conceptuales

- El conocimiento del contexto.
- Las experiencias, procedimientos, instrumentos y técnicas, empleados para dar soluciones con base en la disciplina y la profesión

El núcleo profesional es el espacio donde el estudiante configura la visión totalizada del diseño y el vestuario y genera su propio entramado conceptual, metodológico y de comprensión de su hacer profesional, mediante el desarrollo de las siguientes competencias:

*Competencias formativas complejas.* Son básicas para el reconocimiento de las problemáticas del contexto y el fortalecimiento de las capacidades analítica e investigativa, de reflexión crítica, propositiva, resolutive, de acción crítica proyectual, de comunicación y de argumentación.

*Competencias socioafectivas.* Interacción, trabajo en equipo, autonomía, valoración, interdisciplinariedad y participación.

### **Núcleo de énfasis**

Presente en toda la carrera. Hace énfasis en los dos últimos semestres (7º y 8º), en las asignaturas de Proyecto de Grado y Práctica Profesional y en los últimos cuatro semestres (5º a 8º) en relación con la estructura interdisciplinaria fundamental en el perfil y en el currículum. Hace la síntesis y evalúa los conocimientos adquiridos en cada nivel, en sus alcances y logros en la asimilación de los aprendizajes específicos de DV. Así mismo, evalúa la pertinencia de los conocimientos adquiridos en su aplicación social y cultural y la madurez personal alcanzada por el estudiante. La intencionalidad formativa se dirige a posicionar, valorar y seleccionar en sentido práctico y académico, lo personal y lo proyectivo. Este núcleo busca desarrollar las siguientes competencias:

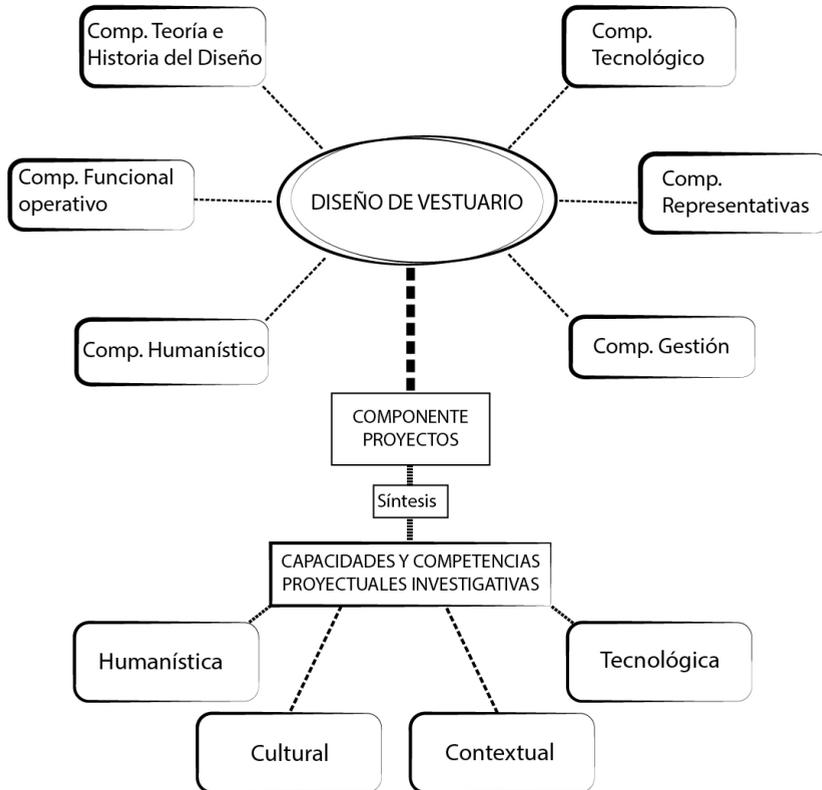
- *De formación compleja:* lo interpretativo, lo argumentativo, lo propositivo y lo proyectual.
- *Laborales:* desempeño, liderazgo, integración profesional, síntesis e interdisciplinariedad.

### **Asignaturas**

Estas se entienden como las unidades mínimas de organización de los contenidos que se ordenan y concatenan según su complejidad y la jerarquía. Están organizadas en líneas temáticas. Se dirigen a los requerimientos específicos del nivel en el cual afiancen tanto los objetivos de aprendizaje como los fines propios de la teoría y la práctica para el DV.

El marco referencial del desarrollo curricular se da principalmente por los componentes como ejes temáticos progresivos de los contenidos y materias específicas de las asignaturas. Dentro de esto podemos encontrar el siguiente inventario (Figura 8):

**Figura 8**  
Componentes curriculares. DV-USB Cali (Polo, 2013)



Comp.: Componente

#### *Para el componente de proyectos*

- **Taller I (diseño básico)**. Primer acercamiento al desarrollo de la idea general de vestir el cuerpo en relación sensible con los materiales y los contextos, por medio del lenguaje básico de la forma.
- **Taller II (relación persona–objeto)**. Es el escenario donde se plantean las nociones básicas en las relaciones entre las personas y los objetos. Tiene como primer componente la función que debe cumplir el vestuario. El foco de este taller es el factor humano.
- **Taller III (sostenibilidad)**. Plataforma para el reconocimiento de la responsabilidad de los actos y productos del diseño. Sobre esto, la comprensión de medios y procesos de producción, usos y mantenimiento, es el eje de la relación de las personas con el ambiente.

- **Taller IV (comunicación y estilos)**. La sociedad y la cultura son los puntos de referencia para la reflexión de este escenario. Los actores sociales y sus mensajes implícitos deben hacerse manifiestos por medio de la rigurosa observación, la investigación y la documentación.
- **Taller V (innovación)**. Los esquemas de cambio y adaptación del vestir y la moda son el centro de reflexión de este taller. Sobre esto, el conocimiento profundo del consumidor y sus entornos permitirá hacer las reflexiones y propuestas pertinentes.
- **Taller VI (tecnología)**. La tecnología, como sistema de conocimientos, determina los usos y escenarios presentes y futuros del vestuario. Este contexto ofrece la visión general de la determinación e inclusión de los procesos tecnológicos en la generación de vestuario y los nuevos materiales.
- **Proyecto de grado**. La complejidad de un proyecto que integre las diversas perspectivas y conocimientos dados en los talleres previos, es el objetivo central de esta asignatura. Desde este punto, la importancia del aprendizaje significativo en el cual la postura propia se haga visible y brinde nuevas perspectivas a las problemáticas del vestuario.
- **Práctica profesional**. Es el abordaje del ejercicio profesional como parte de la formación académica en un entorno social y productivo. Para tal fin, el programa ofrece cuatro alternativas:
  - Vinculación laboral a una organización del gremio.
  - Practica investigativa.
  - Practica social.
  - Creación de empresa.

#### *Para el componente de gestión*

- **Estrategias de diseño y para el diseño (diseño estratégico)**. Aluden al entendimiento sobre la suma de interacciones que conforman un sistema flexible y de relaciones en el cual se inserta el producto, el cual no es aislado ni viene listo como un bien material. El diseñador debe estructurar los proyectos como sistemas-productos adaptables y pertinentes.
- **Mercadeo 1**. La elaboración de un proyecto de mercadeo, su interpretación, análisis y conclusiones pertinentes, promueve la integralidad y el conocimiento de los contextos nacionales e internacionales, orientando de esta manera la asesoría o la creación de empresas.
- **Mercadeo 2**. Esta asignatura se centra en el conocimiento del cliente y los cambios del mercado, los cuales determinan los factores internos y externos de un plan de mercado.

- **Gestión del diseño.** En este campo, el estudio de los conceptos de gerencia y gestión permitirá reconocer el impacto mutuo entre los procesos de diseño y las organizaciones y procesos más amplios donde actúa.
- **Organizaciones.** El reconocimiento de las estructuras organizacionales productivas y sociales permite generar puntos de vista y opinión para interpretar el entorno y actuar en él.
- **Costos y Presupuestos.** Esta materia se centra en el aprendizaje de técnicas contables para determinar costos de productos y servicios concretos para el área de vestuario.
- **Procesos de Producción.** El objetivo está centrado en el entendimiento y la aplicación de conceptos relacionados con la planeación de operaciones de una empresa de servicios o manufacturera.
- **Creación de Empresas.** Una de las características del perfil del diseñador de vestuario bonaventuriano es el emprendimiento y por ende, la habilidad para detectar oportunidades. La materialización de iniciativas empresariales y hacer el análisis del entorno, son los objetivos de esta asignatura.

A partir de quinto semestre el estudiante elige sobre la siguiente oferta, las electivas interdisciplinarias que complementaran su perfil profesional (Tabla 1).

**Tabla 1**  
Electiva componente de gestión. DV-USB Cali (Polo, 2016)

2013-2	2016-2
Énfasis en producción	
Gestión de producción	Producción y <i>Styling</i>
Gestión de la calidad para el sector de la confección	Producción de desfiles
Énfasis en negocios	
Comercio y negocios internacionales	Cátedra estrategia y moda
<i>Fashion Bussines</i>	
Comportamiento del consumidor	
Emprendimiento	
Creación de marca personal	
Énfasis en administración	

Producción y <i>styling</i>	<i>Design Thinking</i>
Estrategia comercial	
<i>Visual merchandising</i>	
Comportamiento organizacional	
Teorías de la administración	

#### *Para el componente representativo*

- **Expresión Bidimensional I (Figurín 1)**. El objetivo central de esta asignatura es desarrollar la percepción visual y su relación con la habilidad expresiva gráfica del aprendiz, con fines representativos de la figura humana y el estímulo a la fundamentación de un estilo propio.
- **Expresión Bidimensional 2 (Figurín 2)**. El manejo de nuevas técnicas manuales de representación del cuerpo humano vestido, da la oportunidad al estudiante de afirmar las tendencias y su estilo propio respecto de estas.
- **Expresión Digital 1 (Ilustración)**. La inclusión de las tecnologías de representación gráfica por computador, complementan la habilidad para proyectar y desarrollar las presentaciones y productos del diseñador.
- **Expresión Digital 2 (Interactividad)**. El curso pretende brindar las herramientas necesarias con el fin de que los estudiantes proyecten de manera clara y concreta su expresión bidimensional en proyectos y portafolios.
- **Laboratorio Digital 1**. Primer acceso al manejo de los programas de ilustración, además de su relación con los fundamentos y conceptos del diseño gráfico y la diagramación.

#### *Para el componente de tecnología*

- **Laboratorio de máquinas**. En este campo, el estudiante tiene la oportunidad de conocer los principios básicos y el manejo de las diferentes máquinas para los procesos de fabricación o producción del vestuario y el desarrollo de habilidades para la distribución, corte y unión de diferentes tipos de materiales.
- **Textiles 1**. Es el espacio donde se estudian y analizan diferentes tipos de fibras, tejido e hilaturas básicas. Permite el conocimiento de aspectos técnicos tales como compuestos y procesos de los textiles, principal insumo para el diseño de vestuario.

- **Textiles 2.** En este punto se reconocen los procesos industriales para el tratamiento y generación de textiles, lo que permite conocer las necesidades del mercado en cuanto a insumos y aplicaciones.
- **Materiales.** La base estructural de los materiales es un conocimiento ineludible para el diseñador de vestuario. En esta asignatura, el estudiante conocerá de primera mano las propiedades físicas y mecánicas de los materiales y sus posibilidades de uso.

#### *Para el componente funcional-operativo*

- **Patronaje 1 y 2.** En estas asignaturas, el estudiante aprende hacer el dibujo técnico y el escalamiento de las tallas, necesarios para desarrollar sus ideas en el medio profesional e industrial. Los procesos manuales se van complementando con los procesos digitales con el fin de ser aplicados en los procesos de fabricación.

#### *Para el componente de historia y teoría*

- **Historia del vestido.** Los vestidos están armados por historias. El vestido, como expresión social, cultural, económica y estética de mujeres y hombres, hace la historia de la humanidad y sus costumbres. Esta materia centra su desarrollo en los recorridos de la función e historia del vestuario.
- **Historia de la moda.** La moda, como fenómeno, es abordado en este curso. Se centra principalmente en los siglos XIX y XX, lo que permite la confluencia de los eventos políticos, históricos y sociales más relevantes e influyentes en lo pertinente al desarrollo de tendencias.

#### *Para el componente humanístico o bonaventuriano*

- **Ética.** La importancia de una postura y una toma de decisión, permite hacer una evaluación sobre las tensiones que cada situación personal y profesional genera. Esta asignatura propone una lectura humanista.
- **Proyecto de vida.** Esta asignatura se centra en la mirada de la persona como gestora de su propio recorrido y desarrollo, lo que remite e involucra decisiones, deberes y obligaciones.
- **Constitución y democracia.** La formación de ciudadanos conocedores de su contexto político y jurídico y sobre esto conocedores de sus derechos, es el objetivo fundamental de esta asignatura.
- **Franciscanismo y ecología.** A partir de la estructura y el pensamiento franciscanos, la mirada del mundo se hace específica en el estudiante bonaventuriano. Sobre esto, la importancia de reconocer la necesidad espiritual

y la organización de la sociedad bajo el espectro armónico y relacional con la naturaleza

*Para el componente de arte y estética*

- **Taller del Cuerpo.** El reconocimiento de una dimensión relacional física y corpórea, así como el cuerpo emocional y sensible respecto a la época y como templo que se viste, es el principal eje de esta asignatura.
- **Taller del Lenguaje.** El lenguaje prosaico y el poético tienen aristas y ensamblajes que se relacionan, pero que también dilatan. Así, el estudio de los códigos y las estructuras visuales es el objetivo central de esta asignatura.
- **Estéticas Contemporáneas.** El diseñador, como un creador sensible de códigos, imágenes y sensaciones, debe tener la fundamentación apropiada para reconocer y producir nuevas formas y códigos. Esta asignatura se centra en formar en el diseñador la postura crítica acerca del mundo de códigos que lo rodea.

Este componente de oferta electivas, que pueden ser cursadas a partir de quinto semestre y que según las inquietudes y empatías que vaya generando el estudiante, serán la elección específica para su perfil profesional.

Estas son (Tabla 2):

**Tabla 2**  
Electivas componentes de arte. DV-USB Cali (Polo, 2016)

2013-2	2016-2
Historia del arte	Diseño de joyas 3D
Ensamble de accesorios	
Teoría del color	
Portafolio fotográfico	Diseño de portafolios
Patronaje experimental	
Calzado y accesorios	
Diseño de espacios	Interpretación del diseño creativo
Creatividad y desarrollo de pequeñas colecciones	
Diseño de joyas	
Diseño de accesorios	Fotografía y producción de moda
Diseño de portafolios	
Técnicas manuales aplicadas al diseño textil y accesorios del vestuario	

Todos estos elementos, conforman la estructura para la formación del diseñador de vestuario en la USB Cali. La influencia de los contenidos y el direccionamiento específico para el trabajo interdisciplinar, de emprendimiento y humanista, es el argumento inicial para la formación de un perfil de diseñador de vestuario, acorde con las necesidades del contexto y con la prospectiva necesaria para lo por venir.





g11

## Enseñanza y aprendizaje en diseño. Bases para la construcción y gestión del conocimiento

### Punto de partida: el texto y el contexto

El DV centra su objeto de estudio en lo que cubre, protege o adorna el cuerpo humano o sus partes y en el efecto de apariencia<sup>26</sup> que ello proyecta en el medio donde se desenvuelve el usuario. En ello se considera el cuerpo humano como una unidad, un todo integrado de lo físico, psicológico y cultural, constituido por miembros, órganos, sentidos, etc., y sus actitudes, valores, creencias y expectativas.

Esto implica un alto sentido de complejidad como objeto del proceso proyectual –resultados fácticos y sus finalidades–, en cuanto se debe considerar a los sujetos que se visten –usuarios– en su multiversidad, como parte de grupos socioculturales particulares, grupos objetivos, como conjuntos heterogéneos con su propia individualidad y en el sentido de la subjetividad de cada usuario final. Son seres físicos en los planos anatómico, ergonómico y funcional, psicológicos y sociales, con su compleja variedad de valores, creencias y expectativas.

A la vez, tal complejidad se extiende a los planos fácticos: la materialidad del vestuario, con la multiplicidad de opciones de materiales e insumos y la riqueza de medios y técnicas para la producción; y económico, en cuanto la demanda la oferta, el costo, el beneficio, la utilidad, etc. y demás consideraciones asociadas a la producción, circulación, uso, desuso, reciclaje o destino final de los productos, y desde estos a los planos de lo socioculturales.

---

26. Apariencia: ese destino signico y simbólico que el vestido y sus accesorios otorgan a un cuerpo.

A todo lo anterior se suma una variable particular en el caso del vestuario, cuyas dinámicas son amplias y fuertes, generalmente exógenas al fenómeno local de su creación, producción y mercadeo, asociados al fenómeno de la moda en sus ámbitos locales, nacionales e internacionales y a sus ciclos consumistas, marcados por tendencias que abarcan todos los aspectos del sector.

En tal contexto, los resultados tangibles de la actividad proyectual de los diseñadores de vestuario comprenden las prendas –vestidos o ropajes de uso común o eventual– y los accesorios, aquellos elementos complementarios a las prendas en función del cuerpo humano, para protegerlo, cubrirlo, adornarlo o lucirlo, de acuerdo con diversas necesidades, costumbres o circunstancias.

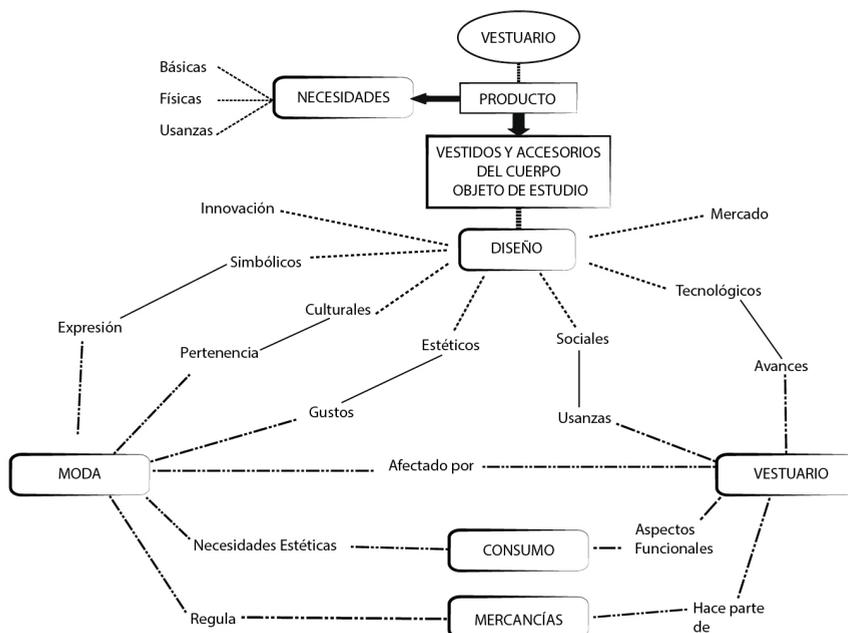
El vestido y los accesorios pueden entenderse como sistemas más o menos estructurados, agrupados según distintos criterios, conjuntos, líneas, *kits*, *sets*, etc., desde perspectivas culturales, económicas o de mercado y variados enfoques: realista, contextual, étnico, tecno, etc. Una visión sistémica aborda como un todo el proceso de su creación y producción y su ciclo de vida, y permite estructurar sus etapas –concepción, materialización, mercadeo, circulación, uso, desuso, reúso, reciclaje y disposición final– como condición para abordar el tema desde la perspectiva del proyecto, y este como un instrumento de manejo integral, que encierra conocimiento y comprensión del universo objetual del vestido/accesorio como productos en contexto.<sup>27</sup>

Como premisa, la formación del diseñador de vestuario en el programa DV de la USB Cali, propende por la integralidad en la lectura y análisis del mundo y de cada contexto particular y de lo que se pueda extraer de ahí. Ello incluye lo que el diseñador propone para mejorar la calidad de vida y el entorno como su aporte en la conformación del sistema en que se insertan (Figura 9).

---

27. Definición elaborada a partir de la referencia hecha en el documento del programa de diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali (2012)

**Figura 9**  
Contenidos temáticos y conceptuales. DV-USB Cali (Polo, 2016)



En la relación formativa en diseño que se desarrolla como talleres de proyectos en diseño de vestuario, hay factores y condiciones configuradores, como el escenario heterárquico,<sup>28</sup> la interacción constante, la interrelación entre lo ideológico y lo emocional y el diálogo presencial, los cuales permiten y estimulan los procesos de enseñanza y aprendizaje e incentivan la indagación, la recuperación, la construcción y la organización de las informaciones, conocimientos y experiencias (Figura 10). Los talleres de proyectos en DV son espacios donde el acto educativo se lleva una triple relación, con la presencia activa de dos docentes con perfiles de formación y experticias específicas y complementarias, lo cual permite tener la visión de la teoría y la práctica aplicada.

Los proyectos son desarrollos del aprendiz y los docentes deben hacer tres cosas esenciales:

<sup>28</sup> “La heterarquía evoca una alineación en distinto orden en donde los actores hacen colocaciones de sentido estratégicas, donde el aporte es concurrente y permanente. Es una interacción, una cooperación una red de construcción permanente” (Polo Flórez y Niedermaier, 2012, p. 297).

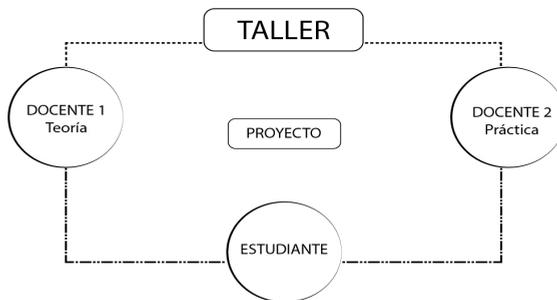
1. Estructurar los escenarios de aprendizaje a partir de los planteamientos base de los proyectos, las metodologías generales con sus diferentes momentos de diálogo y de presentación de resultados.
2. Aportar criterios y guías adecuadas a las demandas de los aprendices y estimular la formación de sus propios criterios en ellos.
3. Guiar los procesos de autoevaluación y evaluación.

En el esquema, el proyecto es algo importante que articula la relación de los actores, los temas, los objetivos formativos diferente de las metas de los proyectos, las metodologías, la comprensión de los factores de diseño, etc.

Así, un docente desarrolla la visión estructural, teórica, conceptual y relativa a la especialidad que brinda el docente diseñador y permite llevar a cabo los procesos de las temáticas referentes del taller. El otro, apoya con su experticia práctica aplicada a la temática del taller. Estos dos frentes conforman la base teórico-práctica y metodológica y las asesorías complementarias de la actividad propia del actor principal: el estudiante como aprendiz de diseñador.

**Figura 10**

Esquema del taller de proyectos DV-USB Cali (Polo, 2016)



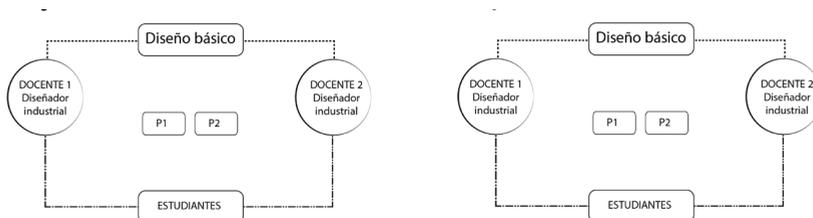
Para una visualización de los cambios acaecidos en los tres años en los que se hace la observación pasiva del proyecto, se presentará en cada uno de los talleres el esquema de composición de 2013-2 y 2016-2

En el caso del programa DVUSB, son seis talleres, cada uno como un campo temático con rasgos e identidad diferenciados, en cuyo inicio se encuentra el Taller I (Figura 11), orientado a la fundamentación y al lenguaje disciplinario en

diseño, como plataforma para la comprensión y el descubrimiento de su quehacer creador y transformador esencial.

**Figura 11**

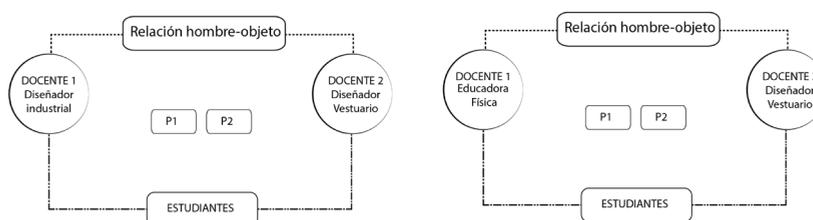
Taller I 2013-2 y 2016-2. DV de la USB Cali (Polo, 2016)



Le sigue Taller II (Figura 12), campo en el cual el cuerpo y su funcionamiento son objeto de estudio y observación. Desde este nivel, se empieza a entrelazar las complejidades de reconocer el cuerpo humano como el punto de partida y llegada para el estudio del diseño de vestuario.

**Figura 12**

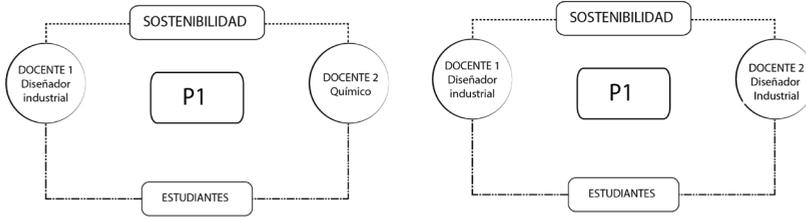
Taller II - 2013-2 y 2016-2. DV-USB Cali (Polo, 2016)



Posteriormente, Taller III (Figura 13), reúne la visión sistémica que constituye el universo del vestuario. Aquí, los factores materiales, de producción, tendencia, uso, desuso y mantenimiento, hacen la simbiosis del vestuario con el medioambiente y el mundo que habitamos y nos rodea.

Figura 13

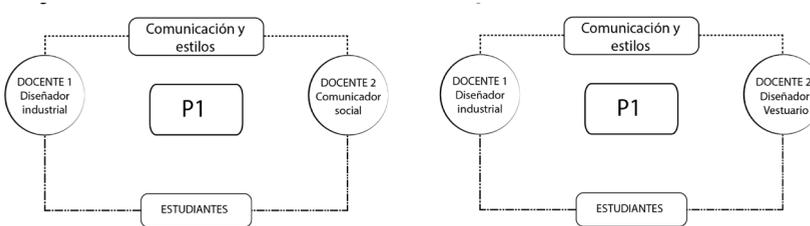
Taller III, 2013-2 y 2016-2. DV de la USB Cali (Polo, 2016)



El Taller IV (Figura 14) plantea una visión por fuera del sistema del vestuario y explora los espacios y contextos culturales y estéticos en los cuales se generan y se usan las prendas de vestir y sus accesorios, y el vestido como lenguaje de quien lo porta y lo observa.

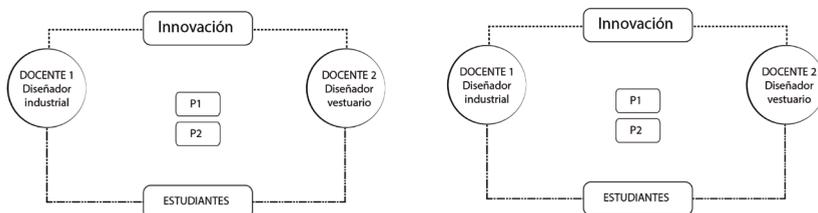
Figura 14

Taller IV, 2013-2 y 2016-2. DV de la USB Cali (Polo, 2016)



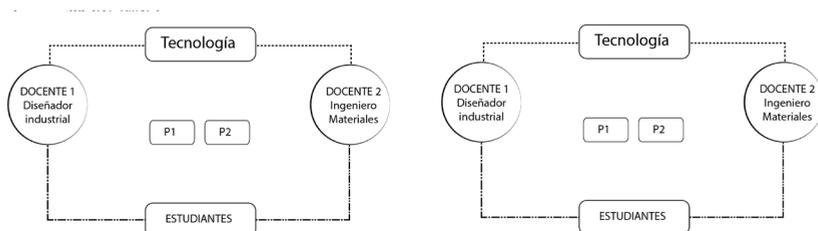
Luego en Taller V (Figura 15), los elementos del mercado, la moda y las tendencias en sus diversas escalas, arman las bases para interpretar lo que se crea y los materiales, aplicaciones y mercados como filtros creativos.

**Figura 15**  
Taller IV, 2013-2 y 2016-2. DV de la USB Cali (Polo, 2016)



Finalmente, en esta línea se encuentra Taller VI (Figura 16), cuyo eje formativo es la tecnología a partir de reconocer factores de composición material y sus aplicaciones para hacer mejoras en la apariencia e interacción con vestuario.

**Figura 16**  
Taller IV. 2013-2 y 2016-2. DV-USB Cali (Polo, 2016)



Estos momentos de aprendizaje son la base para los trabajos de grado, en los cuales la autonomía y la afinidad temática son determinantes para escoger una mirada específica a fin de desarrollar un proyecto más complejo.

### ***Los escenarios formativos: propósitos y vivencias***

Indagar acerca de los talleres de proyectos como un conjunto de escenarios para construir conocimientos y competencias proyectuales en DV, apunta al logro de respuestas a las cuestiones fundamentales relativas a la formación académica profesional. En primera instancia, aquellas que permitan reconocer dentro del PDV de la USB Cali: a. su identidad como instancia de aprendizaje; b. su entidad, su solidez y su funcionamiento como proceso estructurado para una finalidad formativa específica; c. su pertinencia y adecuación al propósito formativo, al nivel de los aprendices y a las condiciones del contexto, y d. la

eficacia de sus metódicas en cada nivel formativo –semestres y proyectos–, sus temáticas, escenarios, experiencias y vivencias, que constituyen el cimiento y la malla que arma la estructura curricular en su conjunto, posibilitando con ello el ajuste para el trabajo, la construcción y la divergencia en el pensamiento.

Se trata, entonces, de reconocer cómo se concibe, desarrollan y producen los objetos para el vestir humano y sus usos y representaciones, como eje central de esta investigación.

Para ello, a partir de la visión de quienes vivencian estos entornos de crecimiento y construcción, se adelantaron actividades de reconocimiento sobre cómo se conciben y desarrollan las prácticas formativas. Este trabajo evidenció cómo la creatividad y la constancia en el desarrollo de proyectos, permiten construir conocimiento y relacionar las ideas y percepciones sobre las actividades, metodologías y resultados concretos.<sup>29</sup>

A la vez, se identificaron otras características para tener en cuenta, como la *volubilidad histórica* que han tenido los procesos, temas y roles de los docentes que han liderado los procesos en los diversos talleres a lo largo del asentamiento del programa. Esto genera pautas para la identidad de los mismos, como la presencialidad del docente en diferentes momentos de un taller, que tiende a estimular la emergencia de rasgos en los aprendices que siguen sus guías, sin importar el marco temático para su acción. Esto, conceptualmente, permite una visión de conjunto que tiende a establecer relaciones entre las creencias y las prácticas docentes de modo objetivo, más allá de una impresión particular o circunstancial.

## **Factores y elementos configuradores del proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de diseño de vestuario de la USB Cali. Escenarios, dinámicas y relaciones**

### *Paradigmas de la enseñanza–aprendizaje*

Dentro de los esquemas de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran diversas alineaciones, las cuales, como proceso, dan o deben dar resultados específicos. Si bien hemos visto cómo diversas disciplinas sirven al diseño, es importante acotar que su aporte no solo radica en sus conocimientos

---

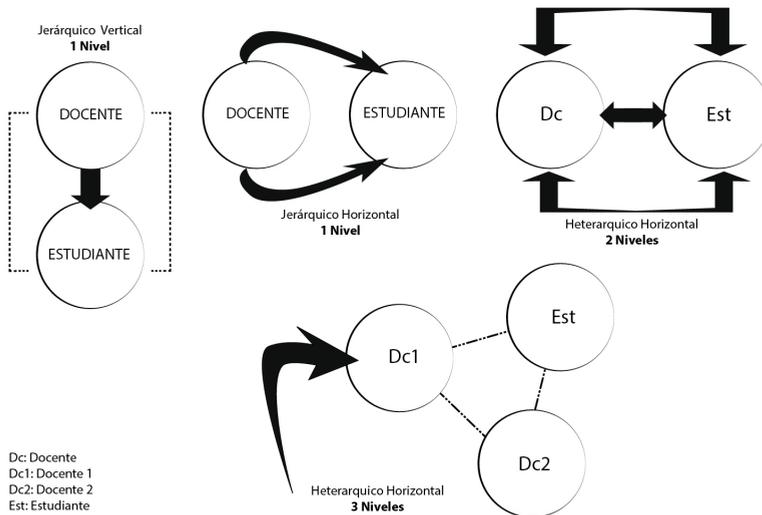
29. Esto se pudo concluir al hacer el acercamiento a los docentes y estudiantes que voluntariamente quisieron compartir sus puntos de vista sobre cuestiones específicas, lo cual sumado a las observaciones, permitieron la visibilización de las características y las prácticas de cada taller, en este desarrollo investigativo.

sino también en sus metodologías y didácticas (Figura 17), cuyas alineaciones permiten reconocer en el aula las posiciones y disposiciones de poder implícitas en ellas. La generación del conocimiento es permeada por estas alineaciones y con ellas la pertinencia de tipos específicos de aprendizajes. En los TDV parece primar el denominado aprendizaje significativo.

Por ejemplo, en cuanto a la disposición espacial en la relación personal de los actores en el aula, es notable la tendencia de los aprendices concentrarse alrededor del guía y son generalmente dirigidos a revisar o utilizar una propuesta como referente del diálogo. A partir de ello se disponen las demás interacciones. La interacción se asume como el flujo de información en por lo menos una dirección. La interrelación es el espectro sobre el cual la información se codifica en diversos aspectos verbales, no verbales, gestuales, de evidencias fácticas u objetivas, de autoridad, de convicción, emocionales, motivacionales, de empatía y de acción, implícitos y no siempre racionalizados. Los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje nos muestran una alineación jerárquica vertical, en la cual se muestra solo un nivel de interacción. Esta tipología clásica se visibiliza en las clases magistrales, en donde la información que genera el docente se entrega a un grupo amplio de personas y se da eventualmente una retroalimentación. En este caso, el conocimiento está concentrado en el docente. Por otro lado, se encuentra la alineación jerárquica horizontal, en la cual el docente –¿guía?– sigue ocupando un lugar principal, pero por disposición espacial y numérica se dan opciones de interrelación bidireccional. La conformación clásica referente a los TDV, nos muestra una alineación heterárquica horizontal en la cual el diálogo se presenta en dos niveles y el esquema de poder se concentra en el docente y en el estudiante. Es importante mencionar que si bien se encuentran estos dos actores en la misma línea, el docente es quien aporta la experticia y la guía específica para los proyectos y la noción de construcción de conocimiento es un hecho conjunto. La propuesta que presenta el PDV de la USB Cali para las prácticas didácticas y pedagógicas de los talleres, muestra a dos docentes en acción y un sujeto estudiante en interrelación. La alineación heterárquica horizontal en tres niveles nos muestra una dinámica constante para la construcción del conocimiento. En esta, los aportes que se dan a modo de retroalimentación se direccionan a más de un nivel, lo que visibiliza la importancia del diálogo como eje central de la comunicación.

Figura 17

Alineaciones docente-estudiante en los talleres de proyectos. DV de la USB Cali (Polo, 2013)



### *Proceso general de los talleres de proyectos. Formatos de aprendizaje*

Los escenarios de aprendizaje representan también elementos indiscutibles para la construcción y gestión del conocimiento. Los diversos formatos en los cuales se presta la actividad enseñanza/aprendizaje, permiten que las vivencias, la práctica y la experimentación alimenten de manera constante la generación de nuevo conocimiento.

Los escenarios establecidos para el acto educativo que se liga en los talleres de proyectos están establecidos con las siguientes características (Figura 18):

**Figura 18**  
Formatos y escenarios de aprendizaje. DV-USB Cali (Polo, 2016)



- *Aula de clase.* Con ayudas tecnológicas para presentaciones multimedia, ya que la sensibilización y utilización de todos los sentidos es clave en el diseño.
- *Trabajos de campo.* Los proyectos de diseño se abordan siempre desde un problema real del ser humano, razón por la cual el estudiante debe hacer investigaciones en la ciudad constantemente, por medio de registros fotográficos, encuestas y entrevistas, entre otros.
- *Comercio.* Para el desarrollo de sus diseños, el estudiante debe hacer una búsqueda de los insumos adecuados y en algunos casos, trabajar en talleres en donde pueda desarrollarlos utilizando maquinaria especializada. Mediante la búsqueda en la oferta comercial de materiales, el estudiante se va familiarizando con la oferta de materiales que puede utilizar.
- *Laboratorio de patronaje y vestuario.* Este espacio será el sitio en donde el estudiante pasará la mayor parte del tiempo durante sus clases prácticas por estar adecuado con mobiliario especial para el diseño y trabajo manual. El espacio tiene maniqués que le permiten interactuar con la forma humana para el desarrollo de sus proyectos.
- *Laboratorio de máquinas.* Espacio destinado a la confección de prendas de vestir desarrolladas por el estudiante durante todo el semestre. Aquí hace

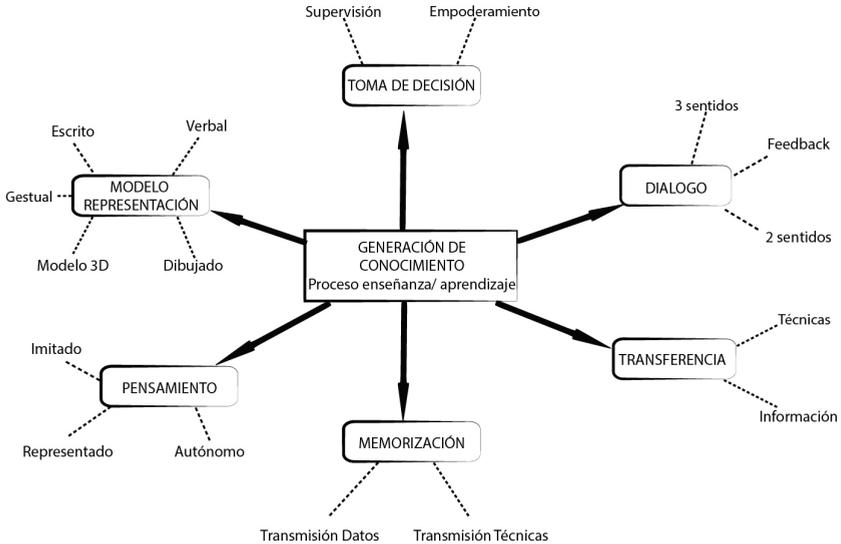
realidad sus diseños en horas de clase presencial o en tiempo de trabajo autónomo.

- *Laboratorio de textiles.* Es un espacio destinado para los estudiantes del programa en el Edificio Las Palmas, tercer piso, que cuenta con los equipos necesarios para simular procesos textiles, pruebas para la elaboración de modelos, prototipos y colecciones que debe presentar en sus asignaturas.
- *Laboratorio de cuero.* Está ubicado en el edificio Las Palmas, segundo piso. Cuenta con los equipos necesarios para simular procesos productivos y de diseño en cuero, calzado y marroquinería. El estudiante tiene la oportunidad de hacer pruebas para la elaboración de modelos, prototipos y colecciones que debe presentar en sus asignaturas.
- *Laboratorio de expresión.* Es un espacio ubicado en el edificio Las Palmas, segundo piso, que cuenta con los equipos necesarios para desarrollar habilidades en expresión gráfica bidimensional y tridimensional.
- *Exposiciones.* Todos los trabajos de los talleres deben ser exhibidos a manera de exposición, en lugares escogidos por los estudiantes y previamente aprobados por el docente, dentro o fuera de la universidad. La propuesta apunta a que estos trabajos sean apreciados por muchas personas fuera de la academia
- *Visitas a empresas.* En algunos casos y de acuerdo con el tema del curso, se planearán visitas a empresas del sector, en las cuales el estudiante puede confrontar la realidad con la teoría.
- *Salas de micros.* En ellas el estudiante encuentra el apoyo digital, en sistemas operativos, comunicaciones y tecnología, necesario para las presentaciones de sus proyectos.

## Generación del conocimiento en los talleres de diseño de vestuario

Figura 19

Generación de conocimiento. Proceso enseñanza/aprendizaje. Taller de proyectos.



## El campo disciplinar. Metodologías y métodos de diseño. La creatividad y los procesos formativos y proyectuales en el diseño de vestuario

Una de las bases para los procesos de diseño es el estímulo y fortalecimiento del talento creativo, dimensión que comprende las capacidades de conocimiento y desarrollo específicas para esos procesos. Para los estudiantes, ello se asume, en los talleres de proyectos, como una gran categoría conceptual que se relaciona directamente con sus capacidades y habilidades técnicas demostradas en los primeros acercamientos del estudiante en sus pruebas de ingreso a la carrera de DV de la USB Cali.

Para una comprensión más clara, podemos citar algunos estudios cuyo objeto de investigación ha sido la creatividad y que permiten un acercamiento a esta como un concepto, y señalar algunas características que la describen. La *Guía del comportamiento creador* (1973), plantea la siguiente relación complementaria sobre la creatividad: como *afluencia*, el sujeto que tiende a comportarse de modo creativo y genera un número relativamente grande de ideas en la esfera en que actúa ; como *flexibilidad*, un rasgo de la afluencia que se define por la capacidad

de generar muchas ideas en muchas categorías diferentes de la usual; como *originalidad*, o capacidad de generar estadísticamente ideas que no son comunes; y, finalmente, como *elaboración*, o habilidad de poner en práctica o expresar objetivamente las ideas. A ello se asocian dos rasgos adicionales al concepto de fluencia y creación: la *sensibilidad*, caracterizada como la disposición para presentir problemas y ofrecer ideas de solución, y la *evaluación*, como capacidad para percatarse de los efectos y repercusiones de las ideas antes de ponerlas en práctica.

E. de Bono en *El pensamiento creativo* (1995) y *El pensamiento práctico* (1992), valida la creatividad como algo inherente a las personas, cuyo óptimo desarrollo se da a partir de la eficiencia de sus procesos y su finalidad. La inocencia, el desconocimiento, la curiosidad y la motivación, son elementos que conforman la vocación creativa que caracteriza al ser humano.

Estudios posteriores asocian por analogía la creatividad con la inteligencia artificial (Boden, 1991). En este marco, se considera la representación de las ideas a partir de los mapas mentales, las conexiones creativas, el azar, el caos, la aleatoriedad y la impredecibilidad, como instrumentos analógicos para el estudio del pensamiento creativo. Esto nos permite reflexionar acerca del diseño como una conexión entre la ciencia y el arte, que según los planteamientos del registro calificado del programa, permiten tener esto como un punto de partida para la definición del a profesión (Figura 20).

**Figura 20**  
DV-USB Cali (Polo, 2013)



Si se asume el diseño industrial (DI) como la plataforma disciplinaria del DV –debido a su naturaleza proyectual, de generador de productos materiales y ligada a procesos industriales– y se reconoce la urgencia de aclarar una epistemología particular, vale citar algunos aportes relevantes para comprender este puente entre el diseño como disciplina y tipo de formación, el DI como rama disciplina-

ria orientada a los objetos y el DV como especialidad, cuyo objeto de estudio y ámbito de aplicación giran alrededor de lo que cubre, protege o adorna el cuerpo.

En *Métodos de Diseño* (Cross, 2008), el autor describe un panorama sobre la naturaleza del diseño, las actividades de los diseñadores, los problemas del diseño y cómo superarlos, y lo que se podría denominar un *Manual de diseño*, como un enfoque estratégico que sugiere las combinaciones más apropiadas de métodos creativos y lógicos. En una perspectiva semejante, pero no igual al diseño, el diseñador de tejidos y estilista inglés Simon Seivewright en su obra *Diseño e investigación* (Seivewright, 2007) centra su exposición en la importancia de apoyar una correcta y sistemática investigación a la hora de abordar cualquier tipo de proyecto de diseño y explica qué significa investigar en diseño de modas e indumentaria, cómo se da forma, cómo se procesa y se obtiene la mayor riqueza de la información reunida durante el proceso de investigación.

### ***Trabajo por proyectos, actividad proyectual. Enfoques y estrategias didácticas fuertes, como base de los procesos de diseño***

A partir de lo antes tratado, es necesario hacer referencia la didáctica, centrada en los denominados métodos activos y a la organización de los currículos por proyectos de trabajo. Aquí la interacción de los elementos que componen la educación –valores y propósitos de largo alcance– con los elementos del aprendizaje –situaciones, conceptos y valores de comprensión y aplicación a corto plazo– está en constante dinámica y en ella el docente funge de observador y guía. En estos métodos, el aprendizaje solo llega mediante la experiencia y la motivación de encontrar el conocimiento. Finkel sugiere que, “(...) ningún pensamiento, ninguna idea pueden ser transmitidos como una idea, de una persona a otra” (Finkel, 2008, p. 20).

Desde la perspectiva del aspecto pedagógico de la educación, surgen diferentes didácticas y metodologías. Una de ellas es la del trabajo por proyectos, la cual surge como una nueva y relativamente reciente apuesta para resignificar las relaciones pedagógicas a partir de la indagación y el diálogo como elementos esenciales de la relación académica en diferentes niveles del sistema educativo. Con una larga tradición en la historia de la educación, el trabajo por proyectos se ha extendido, enriquecido y consolidado dentro de la estructura de los programas académicos en distintas disciplinas, las cuales permiten incluir los conceptos constructivistas y aunque ya formaba parte de los métodos utilizados tradicionalmente en el campo del diseño, se fue institucionalizando como una práctica inherente al modo proyectual propio de los trabajos de diseño.<sup>30</sup> Es conveniente diferenciar que la

30. Recuperar algunas citas de la historia del diseño que explican cómo el proyecto es parte fundamental del trabajo de diseño.

noción general del trabajo por proyectos es una metodología que se establece en el aula para definir los alcances de un planteamiento y el pensamiento proyectual es el eje articulador de los procesos y metódicas del diseñador. Es probable que las experiencias previas de las escuelas de arte y diseño establecidas a principios del siglo XX hayan sido los inspiradores para los teóricos constructivistas. En este sentido, es importante recuperar las prácticas que hacen docentes y estudiantes.

Finkel, mediante la propuesta de motivar el aprendizaje por la motivación y activación de un enunciado clave, el profesor da lo suficiente para que los estudiantes aprendan y se inquieten por hacer la búsqueda en profundidad y ofrece numerosos ejemplos de cómo trabajar en clase para generar una gran motivación en los docentes. De manera más puntual y centrada en el tema del trabajo por proyectos, los docentes de la Universidad de Barcelona Fernando Hernández y Monserrat Ventura, nos inducen de manera sistemática a ese tipo de trabajo no solo como una estrategia para organizar los conocimientos escolares en una propuesta curricular, sino como la presentación de un enfoque constructivo del aprendizaje y la enseñanza real, pues se ejecutaron como proyecto educativo en un tiempo extenso en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona (Hernández y Monserrat, 2008).

En este sentido, es necesario precisar, frente a las prácticas convencionales utilizadas en los procesos de formación en diseño que han incluido siempre la estructura del trabajo por proyectos, es decir, con base en el desarrollo de proyectos puntuales para resolver problemas y casos de diseño, cuál es el aporte concreto de las teorías de la educación impulsadas por los constructivistas al desarrollo de una pedagogía o a unas didácticas propias del diseño. Desde este enfoque, los proyectos de diseño aportan elementos a las teorías constructivistas proporcionando, a partir de la vinculación de una mirada holística, los aspectos investigativos, de experimentación, prueba y error basados en las dimensiones y conocimientos interdisciplinarios inherentes a la conformación del diseño, al particularizar en el aspecto del vestuario, los tópicos acerca de la necesidad de vestirse, los procesos de adquisición de hábitos y costumbres, el uso de los recursos específicos según el contexto, las tendencias y la identidad.

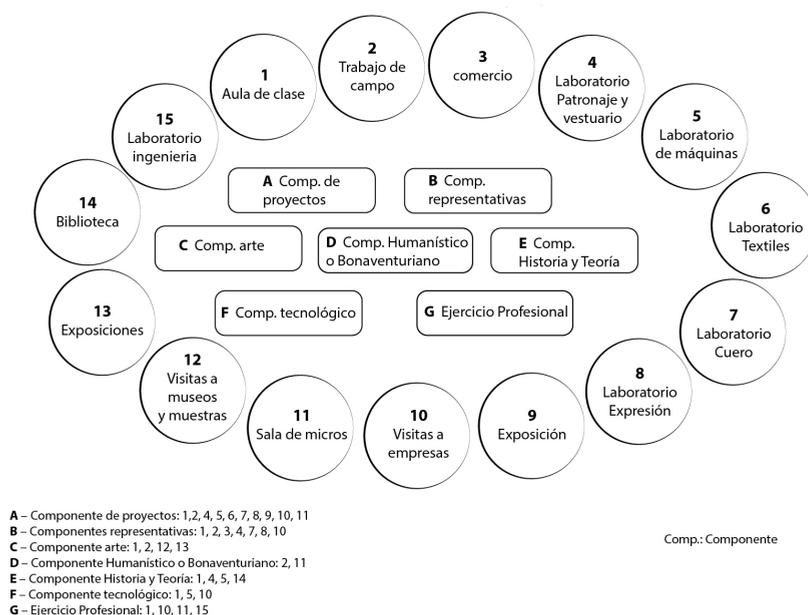
Este aporte de la educación constructivista complementa el universo epistemológico del diseño y del área específica del DV, permitiendo con ello reconocer los esquemas establecidos por enfoques como los de Arts&Crafts, Vjutemas y Bauhaus, principalmente con sus usos del taller y el proyecto conocimiento para el ejercicio del trabajo en el aula, hasta las tendencias de hoy. Para desarrollar pensamiento de Diseño Pericot (1991) expresa que "(...) el estudiante debe ser consciente de que debe organizar, sin trabas metodológicas, su propio proceso

de diseño, confundirse con él y aceptar sus razonamientos, intuiciones y experiencias” (Pericot, 1991), lo que deja abierta la invitación a crear un equilibrio entre lo que dicta la metodología y lo que propone el estudiante como lo esencial para el desarrollo creativo. Los métodos aprendidos previamente a la formación profesional especializada y que se ubican en los niveles básicos de formación, muestran a modo de receta, una serie de pasos que han de ser demostrables. Aun en la actualidad se divisa la premisa sobre la cual todo conocimiento debe ser científico,<sup>31</sup> en un sentido riguroso de la palabra. Sobre esto, la escuela debe hacerse responsable de que el sujeto pueda resolver problemáticas delimitadas de acuerdo con una manera específica para proceder –método– llevada a cabo sobre una línea de objetivos específicos y puntuales –metodología–.

Para el diseño, la metodología se propone un enfoque menos rígido y lineal. Para el diseño la divergencia que inicia en un punto de partida, se va haciendo fluctuante y convergente en cada proceso de exploración y búsqueda del propósito del proyecto, lo cual permite comprender que no hay fórmulas mágicas” para diseñar (Figura 21).

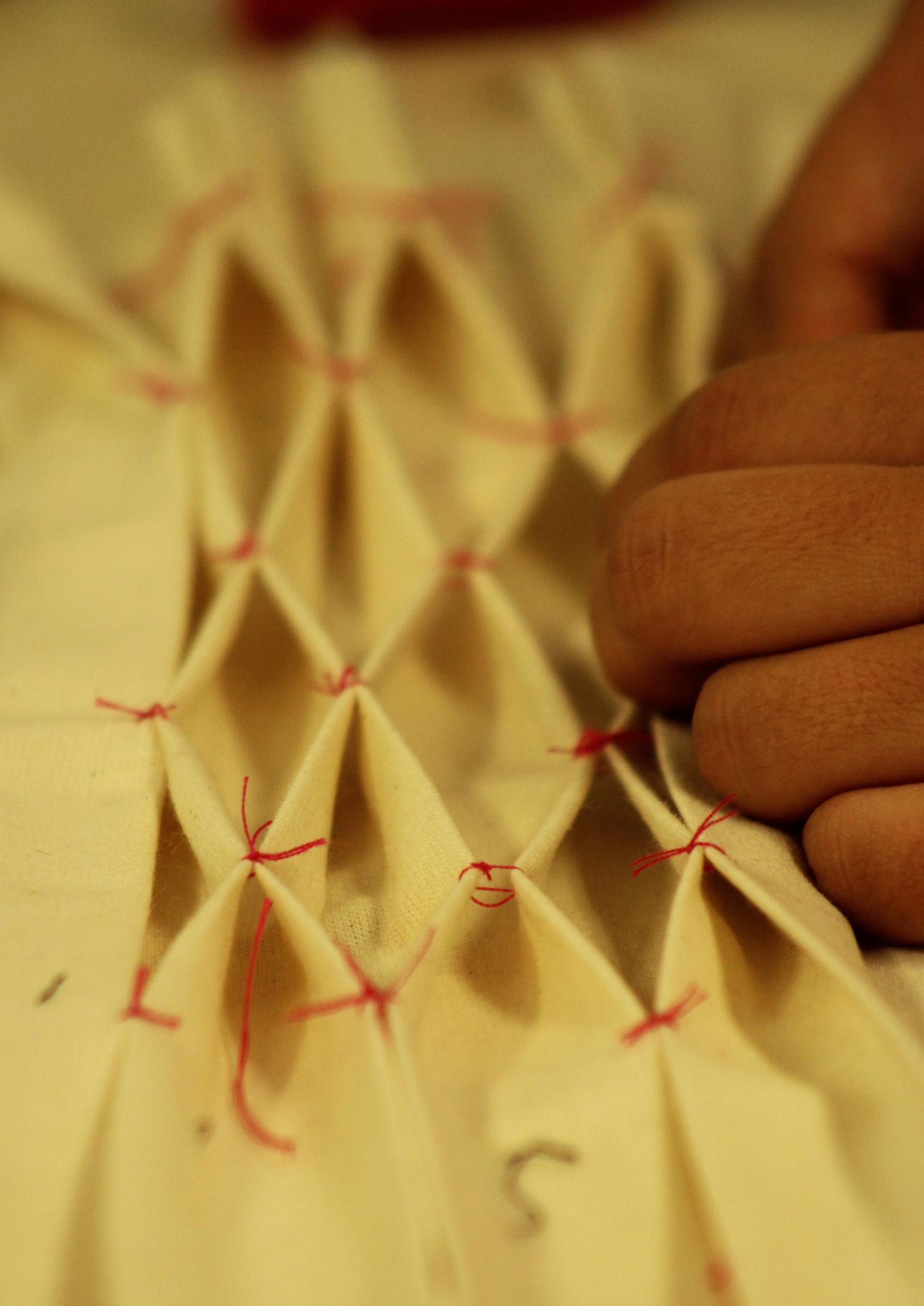
**Figura 21**

Prácticas de enseñanza y aprendizaje aplicadas a DV en la USB Cali (Polo, 2013)



31. Científico, entendido como lo objetivo y preciso de un proceso y un conocimiento.







## Taller de proyectos en diseño de vestuario: un espacio para la construcción de conocimientos

### Metodologías de diseño. Extractos y contrastes a partir del diseño industrial y el diseño de modas

Diversas maneras y métodos de adquirir y dar el conocimiento han conformado las dinámicas de la educación en diseño y cada una de sus especialidades se ha ido dotando de elementos que hacen que ese pensar común (proyectivo) sea condicionado y adecuado a las características del proceso y el producto por diseñar. Los planteamientos de Bonsiepe (1978), muestran el esquema de la formalización de una profesión que se fue conformando a partir de sucesos de impacto mundial y como especialización y aplicación de otras profesiones como la arquitectura, las artes aplicadas y los oficios. Desde este punto, la clasificación de obras respecto al diseño industrial que en ese momento constituían las bases bibliográficas y de estructuración curricular, fueron divididas por Bonsiepe en tres categorías:

- Opiniones de críticos de arte, que con base en estas aplicaciones buscaban la relación y la primacía de lo estético, procurando con ello que el destino del diseñador se centrara en aspectos esteticistas alineados con los escultores y pintores. Desde este punto, se identificaba el valor de uso con el valor de cambio, añadiendo la categoría de valor de apreciación artística”.
- Metodologías para el proceso de diseño industrial, sobre todo libros que describen la praxis y los pormenores del proceso de diseño, los cuales, a juicio del autor, son “justificaciones” del resultado. Estos escritos proponen fórmulas a conveniencia. Una particularidad importante es que solo un texto

estaba traducido al español –a la fecha de la publicación del autor–, por lo que la lectura en el idioma original (alemán, con traducciones al francés, italiano e inglés) se prestaba a múltiples interpretaciones y modificaciones del rumbo original.

- Monografías, las cuales se presentaban como teorías parciales de diseño la creatividad, la valorización, la variabilidad topológica de la forma, variabilidad funcional, las proporciones mecanismos y los usos de materiales, principalmente.

Un valor importante sobre lo lingüístico y la traducción de idiomas originales, se da en la interpretación de la palabra o traducción literal. Para el autor, el origen de las palabras proyectación y proyectual (como adjetivo) (Bonsiepe, 1978), surgen de diferentes fuentes. Los conceptos que nutren el concepto de proyectación tienen su proveniencia según múltiples acepciones que en dependencia a la fuente tienen las siguientes variaciones:

- Desde el concepto alemán del *gestaltung*, que indica el proceso de concepción y plasmación de la idea.
- Desde el concepto italiano de *disegno*, el cual está más relacionado con el dibujo.
- Desde el concepto francés de *dessin*, está relacionado con la *esthétique industrielle* (estética industrial)

Para la interpretación del idioma inglés, ha sido más fluida su adaptación con *design-drawing* y su par semántico *dissey-dibuix* (diseño-dibujo).

Entre tanto, la idea de la creación que da base a los procesos, se basa principalmente en el concepto alemán de *shöpfung*.

Las escuelas se orientan según sus fuentes, lo que las convierte en influencias directas de conformación y aplicación de metodologías. Por ende, la complejidad de un término determina el norte y las disposiciones curriculares y de finalidad de las carreras. Para ello, Bonsiepe acota de manera preventiva las acciones y escenarios en lo que él llama la legitimación del diseñador industrial.

*Un diseñador industrial es una persona que se cualifica por su formación, conocimientos técnicos, sus experiencias y su sensibilidad visual en el grado de determinar los materiales, la estructura, los mecanismos, la forma, el tratamiento superficial y el vestido (decoración) de los productos fabricados en serie por medio de procedimientos industriales. Según circunstancias el diseñador se ocupará de uno o de todos estos aspectos. Puede ocuparse también de los problemas relativos*

*al embalaje, a la publicidad, a las exposiciones y al marketing, en el caso que las soluciones a estos problemas, además de un conocimiento técnico y una experiencia técnica requieran también una capacidad de valoración (appreciation) visual.* (Bonsiepe, 1978, p. 20)

Esta definición ha sufrido adaptaciones, dadas las interpretaciones contextuales e históricas. Por ello, una de las principales preocupaciones del autor radica en que el diseñador y las escuelas que lo forman, no olviden algunos parámetros que han de regir los procesos y sus resultantes. Así, las temáticas que agrupan las lógicas de la proyectación a partir de los escenarios plenos a los nuevos escenarios, es lo que marca la propuesta metodológica general de Bonsiepe.

Con esto se complementan también la conciencia ecológica, el control social de la tecnología, los modelos de desarrollo y el abordaje del tema incipiente del diseño en países de la periferia, que acotan de manera significativa este libro.

Acerca de su aporte a los aspectos pedagógicos del diseño industrial, se tiene el documento *The education of industrial design* producido por la Unesco/Icsid en 1966, desde el cual concentra su principal propuesta que consiste en la necesidad de crear “(...) un punto de transición entre el curso fundamental en el cual predominan los ejercicios no aplicados, y los cursos siguientes, en los cuales, en cambio, el trabajo proyectual se concentra en ejercicios prácticos o funcionales aplicados” (Bonsiepe, 1978, p. 114). Sobre esto, la didáctica proyectual del autor señala que en el diseño industrial se hace “(...) el predominio de la enseñanza y aprendizaje orientados según los problemas y no a tenor de los métodos y conocimientos” (p. 135). Desde esto, reconocer que el concepto del maestro que monologa es marginado en las aulas de diseño, ya que la didáctica de la proyección siempre es un diálogo entre la teoría y la práctica.

La articulación de los cursos para un plan de diseño industrial se plantea de la siguiente manera:

- Cursos de proyectación con ejercicios prácticos aplicados y no aplicados.
- Ejercicios de actividad proyectual activa (técnicas y análisis).
- Seminarios con temáticas relacionales enfocadas al diseño: matemáticas, materiales, planificación.
- Cursos formativos generales con énfasis en las ciencias sociales: historia, teoría de sistemas, tecnología, semiótica y cibernética.

Finalmente, el autor presenta una serie de metodologías y métodos de la proyectación que siguen siendo hoy en día bases para las metodologías generales de los diseños que dependen del diseño industrial.

Algunas de estas metodologías, son:

- La taxonomía de los problemas, que categoriza las variables en la relación de un tema problema.
- La macroestructura y la microestructura para el proceso proyectual, desde las cuales se elabora una serie concatenada de pasos que hacen surgir el desarrollo resolutivo de la problemática.
  - Formulación.
  - Análisis.
  - Síntesis formal.
  - Datos y requisitos de uso.
  - Datos ergonómicos.
  - Técnicas de representación.

Algunos de los métodos presentados, son:

- Biónica.
- Síntesis formal (creación de la coherencia formal).
- Morfogramas.

Otro de los autores relevantes para la configuración epistemológica local del diseño es sido Christopher Jones (Jones, 1982), cuya obra surge como un ensayo para comprender, clasificar y entender los métodos del diseño que fueron surgiendo de manera paulatina como respuesta a la insatisfacción y la poca eficiencia de los métodos tradicionales. Estos fueron extraídos y traspuestos desde otras disciplinas, oficios y posiciones, y como una entidad que necesita sobrevivir se fueron adaptando según las necesidades. A partir de los planteamientos propuestos en tres conferencias claves sobre métodos de diseño en Londres en 1962, Birmingham en 1965 y Porstmouth en 1967, evidenció la diversidad metodológica propia y adaptada al diseño, lo que llamó la atención sobre un trabajo de sistematización y clasificación. El surgimiento de la *Design Research Society* en Gran Bretaña en el año 1966 y del *Design Methods Group* en Estados Unidos en el mismo año, dio el aval y el reconocimiento de lo compilado por el autor en su libro.

El libro está orientado a las prácticas académicas y reales para los proyectos de diseño, por lo cual la división de las temáticas y enfoques se presenta en dos

partes. La primera, agrupa y relaciona los “nuevos métodos” con los “métodos tradicionales” sobre problemáticas del futuro cercano, y la segunda presenta los métodos en “acción”, con una serie de 35 nuevos métodos con desarrollos hipotéticos.

Para definir una identidad del diseño, el autor invita a algunos autores a dar su propia definición y con esto poder hallar puntos convergentes y divergentes al respecto. Para conocer cuál es la postura ideológica con la cual se dio la síntesis de este escrito, a continuación se exponen las citas más relevantes (Jones, 1970, pp. 3-4):

- “El descubrimiento de los verdaderos componentes físicos, de una estructura física “(Alexander, 1963).
- “Una finalidad, un problema controlado, una actividad resuelta (L. Bruce Archer, 1965).
- “La elaboración de una decisión, de cara a la incertidumbre con grandes penalizaciones para el error” (Morris Asimow, 1962).
- “Simular lo que queremos construir (o hacer), antes de construirlo (o hacerlo) tantas veces como sea necesario para confiar en el resultado final” (Booker, 1964).
- “El factor que condiciona aquellas partes del producto que toman contacto con la gente” (Farr, 1966).
- “La realización de un complejo acto de fe” (Jones, 1966).
- “El salto imaginativo desde la realidad presente a las posibilidades futuras”. (Page, 1966).
- “Una actividad creativa, que supone la consecución de algo nuevo y útil sin existencia previa” (Reswick, 1965).

Al hacer un análisis de estas citas, podemos percibir las grandes diferencias entre las relaciones y conceptos que incluyen. Se demuestra con esto una ruptura interesante respecto a los factores operativos como finalidad de diseñar y se esboza la importancia del aspecto conceptual y prospectivo. Con esto hace la aparición de los conceptos acción, *research* (investigación) y *development* (desarrollo), lo que implica la adhesión al proceso de diseño, las estancias del diseño de producción, la planificación del producto y el *marketing*, entre otros.

Para Jones, los objetivos del diseñador se replantean con la nueva visión integradora del diseño. Con esto, la obligación del diseñador radica, entre otras, en tener la capacidad para “predecir los efectos fundamentales de sus diseños

tanto como de especificar las acciones necesarias para la consecución de estos efectos” (Jones, 1970, p. 5).

Dos cuestiones fundamentales con las que cierra su introducción se concretan en preguntas que hasta hoy en día se siguen haciendo los diseñadores. Una de ellas es ¿por qué es difícil el diseño? En ella se exploran las posibles respuestas al respecto. Dentro de ellas, la fundamental consiste en que “(...) el diseñador está obligado a utilizar una información actual para poder predecir una situación futura que no se posibilitara a menos que sus predicciones sean correctas. El resultado final del diseño, tiene que ser conocido antes que los medios de realización hayan sido explorados” (Jones, 1970, p. 8). El otro interrogante que se plantea determina mucho la óptica con la que el diseñador en general es formado. Con la pregunta: ¿es el diseño un arte, una ciencia o algún tipo de matemáticas?, Jones intenta ubicar en un mapa epistemológico una definición y una orientación específicas para el diseño. Para esto, afirma que el diseño es “(...) una actividad híbrida que depende para su ejecución con éxito de una correcta combinación de las tres, y es más improbable su éxito si lo asociamos a una sola de esas tres especialidades” (Jones, 1970, p. 9). Esto, para las configuraciones curriculares de las carreras de diseño, marcará de gran manera tanto el enfoque como el compromiso que se suscite y es directamente proporcional a la matriz o base que lo albergue institucionalmente.

La indagación sobre el uso de métodos tradicionales desde la estructura operativa y fáctica, deja emerger los cambios en las praxis del diseño. Así, el dibujo ya no es el medio y el fin del trabajo del diseñador, sino una herramienta que debe ser complementada con otras acciones y otros desarrollos. Los procesos que se muestran con madurez del diseño, se permiten incluir como la base de todo proceso de transformación y creación, el aspecto artesanal y desde aquí reconocer que el diseño no es artesanía.

Jones plantea el dibujo como un método. El dibujo a escala representa una de las maneras más cotidianas para el diseño. Sobre esto, el proceso del hacer se determina de antemano trazando una brecha entre lo denominado artesanal y lo que es el producto de una máquina. Conocer las medidas y las características de un objeto antes de hacerlo, permite hacer una planeación y una división del trabajo, esta última característica primigenia de la sociedad industrial.

Alejar el propósito del diseñador de la labor de alguien que representa a uno que proyecta, es la motivación sobre la cual Jones apuesta por los nuevos métodos. Con estos cuatro interrogantes claves, Jones da argumento a su propuesta:

- ¿De qué manera el diseñador tradicional hace frente a la complejidad?

- ¿En qué aspectos los problemas del diseño moderno son más complejos que los tradicionales?
- ¿Cuáles son los obstáculos interpersonales que impiden la resolución de los problemas del diseño moderno?
- ¿Por qué los nuevos tipos de complejidad están fuera del alcance del proceso tradicional de diseño?

Sus respuestas se basan en la comprensión de la complejidad. Así, a partir de la interrelación de conceptos como tecnología, sensibilidad e interacción humana, inversión, desarrollo, trabajo en equipo, usuario y el uso, son la base para sus propuestas de métodos.

Los aportes de Jones parten del reconocimiento de un sujeto que diseña. Con esto, los elementos perceptuales, cognitivos, lingüísticos, culturales y psicológicos son altamente relevantes. Esto le permite ver al diseñador como alguien que posee un sistema de pensamiento y unos mecanismos de acción y resolución.

Partiendo de la premisa de que “la parte más valiosa del proceso de diseño se produce en la mente del diseñador, y parcialmente fuera de su control consciente” (Jones, 1970, p. 41), sustentada en autores como Osborn, Gordon, Matchett y Broadbent, deja emerger al diseñador como una caja negra (*black box*). Aquí, los efectos mágicos y misteriosos de lo que aún no ha podido explicarse concretamente son los que dan la resolución al diseño: el *output* de la creatividad y de dar respuestas a las que muchas veces no se les puede argumentar su origen. Esto está más relacionado con la psicología, la neurociencia y la cibernética.

Con base en lo anterior, dos métodos imprescindibles son el del *brainstorming* (desencadenamiento mental), en el cual los postulados de Piaget acerca de la desinhibición del niño, dejan emerger la pureza de lo creativo, y la sinestesia, la cual se presenta como “(...) la realimentación del *input* de la caja negra mediante el *output* de esta, utilizando cuidadosamente tipos elegidos de analogías” (Jones, 1970, p. 43). Esto se basa sobre todo en analogías biológicas o corporales.

La exteriorización del pensamiento de diseño es una de las bases para la mayoría de los métodos de diseño. Saber cómo están organizadas las conexiones, los propósitos, las rutas y el direccionamiento que toma una idea hasta convertirse en proyecto, obliga a ver al diseñador como una *glass box* (caja transparente). Los métodos que se basan en esta manera de proyectar, tienen las siguientes características (Jones, 1970):

- Generación de objetivos, variables y criterios fijados previamente.
- El análisis es completado antes de buscar las soluciones.

- La evaluación puede ser verbalizada.
- Las estrategias se fijan de antemano y son formadas secuencialmente, permitiendo así la inclusión de operaciones paralelas, condicionales y recicladas.

Jones determina que el proceso de diseño se da en tres etapas fundamentales:

- La divergencia, en donde se amplían los límites y se obtiene un espacio lo suficientemente amplio para buscar una solución.
- La transformación, en la que se fijan la intuición, la creación, la inspiración y el placer. Es la etapa en la cual se fijan los objetivos y las divisiones del problema.
- La convergencia, es la etapa más próxima al diseño total. Aquí la participación de herramientas y máquinas es más visible.

Finalmente, la descripción de treinta y cinco métodos de diseño, de los cuales el autor hace la siguiente clasificación:

- Métodos para explorar situaciones de diseño.
- Métodos de búsqueda de ideas.
- Métodos de exploración de la estructura del problema.
- Métodos de evaluación.

Estos son planteados con una serie de casos hipotéticos a modo de comprobación. Hacen que la teoría planteada por Jones sea una de las estructuras más fuertes para los procesos de los diseños hasta el día de hoy.

Por otro lado, Bürdek (1994) plantea un escrito que cubre elementos relacionales para la conformación de la disciplina, así como los elementos históricos que han dado los perfiles y definiciones del diseño.

Sobre esto, es pertinente revisar el planteamiento de la primera definición de diseño reconocida, la cual se halla en el *Oxford English Dictionary* de 1588y que nos ofrece el siguiente planteamiento:

- El diseño es un plano o boceto concebido por un ser humano, para algo que se ha de realizar.
- El primer boceto dibujado para una obra de arte.

Un punto de partida para las acciones reside en el contenido de las definiciones, ya que con estos se permite la comprensión de los elementos de la época y de la relación sistémica de lo conceptual y lo material.

Así, desde el proceso que se plantea como diseño, al resultado que se concreta como un diseño, hay diversificaciones semánticas relevantes. En la línea de tiempo que nos ofrece el autor, se puede visibilizar cómo la concepción de la idea de diseño es voluble y adaptable. Así, sobre este recorrido podemos encontrar cómo las características políticas y económicas dotaban las características específicas y perfiles de formación y aplicación del diseño. En esta referenciación podemos encontrar una organización cronológica descrita de esta manera y que dicta las características del diseño por décadas, así:

- En los años 50 el peso conceptual y de aplicación de la ergonomía.
- En los años 60 la incidencia y énfasis en la planificación y en la metodología.
- En los años 70 el dominio de los aspectos sociales y la inserción del diseñador en la sociedad.
- En los años 80 la marcada influencia de las emociones y la sensualidad.
- En los años 90 el paso a los niveles de inmaterialidad por medio de la microelectrónica.

Sobre esto, ver cómo la influencia de las ciencias alimenta cada una de estas tendencias y hace el viraje conceptual y metodológico para abordar los proyectos de diseño. La influencia de diversos enfoques y especialidades convierte la metodología del diseño en una simbiosis que predetermina su proceder en supuestos científicos y en lógicas cartesianas. Esto permite hacer la diferenciación de las tendencias que marcaron cada época.

Con la propuesta de la división en bloques temáticos se visibilizan las influencias en el diseño y sus procedimientos. Sobre esto se determinan tres ejes fundamentales para la creación de una nueva perspectiva de compilación y de revisión teórica de las bases del diseño:

- Repaso de la historia del diseño.
- Panorama internacional para prever las ideas, pensamientos y tendencias.
- Consideración detallada de la teoría y metodología del diseño.
- Transiciones y tendencias.

La importancia de reconocer las ópticas sobre las cuales se articulan las compilaciones y documentación pertinente a la generación de nuevo conocimiento. Bürdek (1994) plantea el punto de vista teórico del diseño como esas relaciones ser humano–producto, transmitidas por los sentidos, permitiendo con ello la división de las interacciones en funciones estético–formales, funciones indicativas y funciones simbólicas.

El reconocimiento del objeto como finalidad del proceso de diseño, hace que la diversificación sobre su proceso de creación y proceder sea una complementación de uso y necesidad dependiente del contexto. Esto es comunicación.

En 1988, Horst Oehlke<sup>32</sup> en una crítica respecto a la teoría comunicativa del objeto, propone investigar el objeto en tres direcciones:

- Objeto de utilidad práctica o instrumental.
- Objeto de comunicación social.
- Objeto de percepción sensorial.

Para Heidegger, la visión acerca de la creación es un “hecho naturaleza ontológica”. Esto permite visibilizar la importancia de la filosofía en los elementos que procuran la interrelación de las ciencias y disciplinas que nutren el diseño. Esto no solo sobre los postulados teóricos, sino también sobre los que procuran el desarrollo del proceso y la morfología. Desde estas influencias filosóficas en el diseño, las más directas están dadas por la semiótica y la hermenéutica.

La semiótica, influencia en demasía el pensamiento alemán (lo que posteriormente marcaría las propuestas educativas surgidas en las escuelas de los años 20), por ende, todas las escuelas que basaron sus directrices en este pensamiento su estructura epistemológica. El signo, el símbolo y el significado fue apareciendo también de manera fulminante de la mano de Roland Barthes que planteaba que la moda tiene dos significados: el uso práctico y el mensaje retórico (Barthes, 2003).

Un paso importante se dio de la visión semiótica a la visión hermenéutica, esta última más relacionada con la filosofía referida a las esferas de la interpretación, la lectura y la traducción. Desde sus esquemas, se han hecho trasposiciones acerca de cómo el objeto (como aquello resultado de un evento proyectual), es un hecho comunicativo. El esquema básico de la comunicación que deriva en tres elementos: emisor, receptor y mensaje, es traducido como diseñador, usuario y producto.

Este tipo de planteamientos ofrece perspectivas respecto a que el objeto es dependiente también de su entorno de creación y de uso. Esto igualmente, abre las posibilidades de lo que se entiende por objeto y muestra que el recorrido histórico y la pertinencia de quien diseña también ha fluctuado.

Desde arte (como lo visibilizamos en la definición del año 1588), a oficio, como se planteó en los albores de la Revolución Industrial, a profesión, como se fue tornando desde los años 20 del siglo XX y así, entendiendo el diseño como

---

32. Oehlke, Horst: Diseñador Alemán (s.f)

una disciplina formal empieza a vivificarse en aplicaciones diversas y productos diversos, desde espacios construidos, mobiliarios y trajes.

La influencia de los materiales ha sido fundamental en el desarrollo de las posibilidades y aplicaciones del diseño. El autor cita la relevancia de la creación de William Morris,<sup>33</sup> quien en 1891 crea el movimiento *Arts. and Crafts*, el cual buscaba la renovación de las artes y los oficios. Esto a modo de validación de las técnicas y saberes, así como de las herramientas y utensilios.

La industria en paralelo crea y produce los medios necesarios para afirmar y formalizar los oficios como actividades productivas. Un ejemplo de ello es cómo la empresa alemana Singer crea la máquina de coser en 1879. Así, la actividad formal de aprender sobre el oficio (educación disciplinar) se complementa con el desarrollo y la aplicación de los aprendizajes hacia los enfoques productivos.

El surgimiento de la Bauhaus<sup>34</sup> en 1919, bajo la directriz de Walter Gropius<sup>35</sup> incorpora la necesidad de implicar de manera constante nuevas técnicas y materiales. Con la premisa de que “la técnica no necesita del arte, pero el arte necesita en gran medida de la técnica” (Bürdek, 1994, p. 28) se visibiliza la complementariedad entre el saber hacer y saber crear.

El esquema curricular planteado en esta escuela se regía por los siguientes elementos:

- Enseñanza preliminar o fundamental (un año).
- División por tópicos, sobre los cuales existía una directa aplicación de la teoría (tres años).
  - Arcilla.
  - Piedra.
  - Madera.
  - Metal.
  - Tejidos.
  - Color.
  - Vidrio.

En la parte final del proceso, un proyecto aplicado.

Los objetivos<sup>36</sup> (Bürdek, 1994), se centraban en alcanzar tanto una nueva síntesis mediante la integración de todos los géneros del arte y todas las ramas

33. Morris, William (1834-1896). Artista, escritor y diseñador de textiles inglés.

34. Bauhaus. Escuela de arte y diseño, surgida en Alemania en 1919.

35. Gropius, Walter: (1883-1969) Arquitecto alemán.

36. (Bürdek, 1994):pag.33

de la artesanía de la arquitectura, como el alcance de una síntesis social dada mediante la orientación de la producción estética hacia las necesidades de un amplio espectro de las clases sociales.

Las directrices epistemológicas que se fundaron en la *Bauhaus*, fueron las bases para conformación de las escuelas de diseño alrededor del mundo. Así, las repercusiones pedagógicas que se dieron en otros escenarios, gracias a la emigración de sus egresados, permitió la promoción de una filosofía del diseño que aún hoy se reconoce como el esquema de investigación, práctica y enseñanza dada en la *Bauhaus*.

El aspecto metodológico toma mucha fuerza en estos escenarios, por lo cual la conformación disciplinaria también se hace dependiente de esos postulados.

Para Bürdek, “el diseño es una actividad que se relaciona con las nociones de creatividad, fantasía, inventiva, innovación y técnica” (Bürdek, 1994, p. 117), desde los cuales permite cambiar la visión respecto a que el diseño es una consecuencia dependiente del talento del artista.

Para dar más claridad a esto, el autor plantea lo importante de reconocer lo concerniente, lo relativo y lo específico que dicte cada contexto para la realización de un proyecto.

Así, la teoría y la metodología del diseño surgen de condiciones culturales, históricas y sociales. Para la historia del diseño, los años 60 marcaron la época para la formalización de las metodologías. La adaptación de los diseños, desde las metodologías artísticas y científicas traslapadas a conveniencia, fue el primer paso para la formalización de un “diseño enseñable”. Este permitía que sus secuencias y pasos pudieran ser verbalizados, algo que el autor denomina la “reducción de la complejidad” (Bürdek, 1994, p. 118) .

El autor nos plantea la siguiente síntesis respecto de los aportes metodológicos hechos hasta los años 90 (Bürdek, 1994, pp. 157-161):

- Año 1961. William Gordon propone la sinéctica, la cual busca el desarrollo de la creatividad por analogías.
- Año 1964. Christopher Alexander<sup>37</sup> enfoca la problemática de la forma y el contexto. Desde las ciencias exactas, la lógica y la matemática, hizo el desarrollo de un método para poder definir el problema proyectual.
- Año 1972, Siegfred Maser<sup>38</sup>, propone la ciencia transclásica, la cual se basa en la finalidad, el avance, el principio, el modo y la consecuencia.

---

37. Alexander, Christopher (1936). Arquitecto austriaco.

38. Maser, Siegfred (1938). Filósofo, matemático y físico alemán.

A partir de los años 70, el diseño se convirtió en una amalgama de los conocimientos y métodos de las ciencias que hasta el momento eran reconocidas como las fuentes principales. Así, la ergonomía, la psicología, la sociología y la economía, principalmente, alimentaron las bases metodológicas del diseño y dieron esa directriz particular que hasta hoy se mantiene: la del diseño como solución a las carencias sociales o funcionales, lo que en sí mismo fue convertido como finalidad.

El paso a lo inmaterial en los años 80, permitió la inserción de nuevos lenguajes. Apartirde ahí, el ingreso de nuevas tecnologías como el CAD/CAM hace que la relación entre el proyecto y el proceso tenga un cambio significativo. Sin embargo, sigue siendo visible cómo en las prácticas pedagógicas los procesos proyectuales son más relevantes que los resultados, situación que se hace a la inversa en los procesos prácticos.

Finalmente, el autor, plantea la reflexión acerca de cómo el paso a la producción inmaterial también tiene sus procesos de diseño. El diseño de interfaces y la inmaterialidad, se abre desde la puesta en escena de Jean François Lyotard<sup>39</sup> en 1985 y su obra *Los inmatrimales*, donde objetos e interfaces nos ponen en una nueva dimensión. Esto abre las posibilidades sobre las cuales las acciones del diseño emergen y se plasman de un modo específico.

Desde otra perspectiva, Cross (2002) muestra el proceso de diseño ligado a las etapas de elaboración y fabricación de resultados. La relación con el diseño ingenieril se muestra más relacionada con una disciplina que de a poco se ha difundido a lo largo del mundo y de este modo ha relacionado los escenarios de transformación industrial en mayor o menor escala.

El aporte de Cross a una disciplina que se ha ido masificando, permite la comprensión de los demás componentes, procesos y actores que intervienen en el proyecto de diseño y su énfasis en el diseño de producto y su relación con la ingeniería. El enfoque principal de su libro se establece a partir del concepto de lo estratégico, el cual plantea como finalidad relacionar variables y sopesar sus mutuas influencias. A partir de allí, se distingue un pensamiento convergente, serialista y lineal de un pensamiento divergente, holista y lateral. Los dos complementos para el pensamiento de diseño.

La primera parte del libro se centra en develar el panorama acerca de la naturaleza de las actividades, procesos y métodos de diseño en general. La reflexión en torno a las actividades del diseño, entre ellas el acto de diseñar como una de las características básicas del ser humano, y así mismo la influencia de los

39. Lyotard, Jean François (1924-1998). Filósofo, sociólogo y crítico literario.

objetos producidos en los sujetos que diseñan, hace que con el paso del tiempo se pueda hacer la distinción entre diseñar y fabricar. Estas, al ser actividades que empiezan a separarse, van asignando nuevas funciones y especialidades. Por un lado, la planeación sobre un producto sugiere diversos puntos de partida para su creación y materialización.

Anteriormente, en las épocas cuando el trabajo artesanal tenía mayor incidencia, el punto de partida radicaba en la interacción con la materia o el material, y en ese estado las únicas premisas eran el dominio de una técnica y los códigos ancestrales puestos de modo tangible que producían un resultado, algo muy similar al proceso de llenar un lienzo de color a partir de una acción fáctica pero llena de emoción.

Las sociedades industriales fueron haciendo de manera progresiva cambios o complementaciones a los procesos de transformación existentes, y así las actividades de diseño y fabricación se fueron haciendo a sus propios escenarios. En estos casos, el proceso de fabricación no puede iniciarse sin haber concluido el proceso de diseño. Sin embargo, el tiempo es inversamente proporcional y es relativo según sean sus recursos y procesos.

La actividad moderna del diseño consiste en comenzar a materializar después de haber planeado. Así, la realización del proyecto solo se completa cuando estas dos fases se han llevado a cabo. El factor determinante para poder unir las dos instancias del proceso general (diseño y desarrollo) es el dibujo como lenguaje de representación en el cual múltiples etapas confluyen.

El dibujo, como un lenguaje, contiene descripciones generales y específicas de manera detallada y en el caso del resultado del diseño contiene componentes, materiales y procesos. El dibujo hace su aparición a partir del planteamiento del proyecto/problema de diseño, ya que es en la generación de los diseños que se llevan a cabo los análisis comparativos entre ideas que aún son abstractas pero potentes.

Esta etapa del proceso aún no tiene una definición exacta, pero se puede definir como un proceso de adecuación de variables sobre un modelo conceptual que contiene códigos de información previa, tanto en los conocimientos y vivencias del diseñador como de quién o qué solicita el diseño.

Luego de este proceso, se reconoce la exploración como el contexto donde las ideas son visibilizadas de manera simultánea, conformando así una posible solución final con una problemática estructurada. En este punto, la aplicación de estrategias desde las cuales se puedan establecer nuevos planteamientos y soluciones, son la apuesta del nuevo pensamiento del diseñador.

Cross plantea cómo, para el proceso de diseño, se han intentado generar muchos esquemas y mapas. Estos, en su búsqueda de describir la secuencia de actividades, parece que suceden de modo previsible para el diseño a pesar de ser procesos heurísticos y relacionales. Esto da el origen al hoy reconocido *Design Thinking*,<sup>40</sup> que contiene un proceso sistemático de descubrir, interpretar, idear, experimentar y evolucionar.

La exploración, la generación de alternativas, la evaluación y la comunicación, son las grandes plataformas para la siguiente fase de pasos y procesos fácticos. Muchos diseñadores han hecho sus aportes sobre la metodología del diseño, el cual se sintetiza en la siguiente serie de actividades (Cross, 2002):

### **Análisis del problema**

- Planteamiento propio del problema de diseño.
- Limitaciones que se imponen a la solución.
- Criterio de calidad.

### **Diseño conceptual**

- Generación de soluciones amplias.
- Requiere amplios conocimientos en las áreas involucradas en el desarrollo para poder llevar a cabo lo propuesto.

### **Dar forma a los esquemas**

- Trabajo en los detalles.
- Elección final de lo que se realizará.

### **Desarrollo de detalles**

- Fase final y decisiva para llevar a cabo lo propuesto.

Los modelos prescriptivos son los que previamente se han planteado por la lógica algorítmica. Ch. Jones. Los delimito bajo el proceso de:

- Análisis: planteamiento de todos los requisitos de modo relacional.
- Síntesis: encontrar las soluciones posibles para cada especificación.
- Evaluación: determinar cuál de los requisitos y propuestas desarrolladas cumplen de mejor modo lo propuesto.

Bajo esta premisa L. B Archer,<sup>41</sup> desde la óptica ingenieril del diseño, aporta el siguiente esquema:

40. *Design Thinking*: proceso de metodológico para la resolución de problemas. Se enfoca principalmente en áreas que no son de diseño.

41. Archer, L. B (1922-2005). Ingeniero mecánico y profesor de diseño.

### Fase analítica

- Programación.
- Recolección de datos.
- Mediante la observación, la medición y el razonamiento inductivo.

### Fase creativa

- Análisis.
- Síntesis.
- Desarrollo.

Mediante: la evaluación, el juicio, el razonamiento deductivo y la decisión.

### Fase ejecutiva referida a la comunicación (del diseño a la producción)

Mediante la descripción, la traducción y la transmisión.

Para el razonamiento convencional, se incorpora lo deductivo y lo inductivo para ser aplicado a las fases evaluativas y analíticas del diseño. El diseño es asociado a la síntesis, para la cual no existe aún una definición formal como una forma reconocida de pensamiento. Lionel March<sup>42</sup> propone un modelo más radical en el cual el pensamiento de diseño se hace visible. March propone la base del pensamiento “abductivo” basado en Peirce,<sup>43</sup> el cual plantea que “(...) la deducción prueba que algo debe ser, la inducción muestra que algo realmente es operativo, la abducción simplemente sugiere algo que puede ser” (Cross, 2002, p. 39).

Los métodos de diseño, como procedimientos, técnicas, ayudas o herramientas representan la instancia en las que el diseñador juega con combinatorias según sea el planteamiento de la necesidad.

En este punto, es pertinente revisar cómo los procesos de creación están conformados por elementos que pueden ser reconocidos en su singularidad, pero en combinación pueden tornarse como nuevos códigos. Haciendo un paréntesis respecto a la creación, podemos mencionar cómo Boden (1994) plantea el enfoque inspiracional y el enfoque romántico como una esferas en donde se develan algunos de los elementos del pensamiento creativo. Así, mitos, construcciones imaginativas y códigos comunicativos componen al final las ideas. Para dar más peso a esta propuesta, la autora refiere el concepto de *biasociación* sugerido por Arthur Koestler,<sup>44</sup> sobre el cual:

- La idea no es más ni menos que una nueva combinación de elementos viejos.

---

42. March, Lionel: (1934) Matemático, arquitecto y artista digital inglés.

43. Peirce, Charles Sanders (1834-1914). Filósofo, matemático y científico americano.

44. Koestler, Arthur (1905-1983). Periodista húngaro.

- La capacidad de lograr nuevas combinaciones depende del talento para encontrar relaciones.
- En la génesis de las ideas originales se produce la verdadera incubación y una base de pensamiento inconsciente (este último tiene sus insumos en los planteamientos de Henri Poincaré<sup>45</sup> y Sigmund Freud<sup>46</sup>).

Estos se desarrollan en tres fases, las cuales son:

- El abandono del campo de lo real.
- Ir en búsqueda de estímulos.
- Enlazar el estímulo con lo real haciendo una intersección.

De vuelta al problema planteado por Cross, se trata de relacionar todos estos elementos como estrategias de acción en las cuales la definición de objetivos, requerimientos y características darán especificidades y finalidades productivas. Esto se hace visible en la parte final del escrito, punto donde el autor hace el planteamiento de una serie de métodos de diseño que él mismo ha planteado como estrategias.

Estas publicaciones siguen siendo hoy en día las bases para las pedagogías de diseño. Si bien estos referentes se encuentran en el origen del diseño industrial, son los que han dado preponderancia dentro del esquema a la conformación del saber en diseño de vestuario. Por otro lado, las prácticas del diseño de modas y sus antecedentes hacen su contrapartida en el aspecto fáctico, en el cual lo técnico y lo operativo juegan el papel fundamental.

Desde la perspectiva del diseño de modas el ya mencionado Simon Seivewright en *Diseño e investigación* (2007), se plantea la lógica para la organización de un proyecto. El planteamiento se centra en la “encomienda” o solicitud de algún usuario, clasificando las finalidades en el denominado *brief*.<sup>47</sup> Seivewright los cataloga en cuatro categorías según las cuales el resultado se ve afectado por un proceso distinto.

En primer lugar, plantea un Brief académico. Para esto pone de presente que el desarrollo de un proyecto es “(...) realizar un aprendizaje y los objetivos estarán constituidos por el trabajo realizado” (Seivewright, 2013, p. 12). Sobre esto, es importante reconocer cómo el proceso ayuda al estudiante a comprender por

45. Poincaré, Henri (1854-1912). Físico, matemático y mecánico celeste, de origen francés.

46. Freud, Sigmund (1856-1939). Médico neurólogo de origen austriaco. Reconocido como el padre del psicoanálisis.

47. *Brief*: planteamiento sintético de la problemática y los alcances de su resolución.

medio de la experimentación, la comparación y la evaluación, lo que lo lleva a un aprendizaje significativo.

Dadas las características de la conformación académica en la cual los docentes y discentes se confrontan continuamente en pos de la construcción de conocimiento, se plantea un *brief* establecido por terceros. Son otros los que establecen tanto los puntos de partida como los alcances y restricciones para el desarrollo creativo. Este tipo de planteamiento se asemeja a lo que en la vida profesional, los diseñadores de vestuario deben encarar, ya sea porque pertenecen a una organización cuyas normativas son específicas o una marca propia. En este punto las características de función estéticas y sociales, son diferenciadoras. En este campo se relaciona el tercer tipo de *brief*, el “comercial”, cuyos propósitos y objetivos son marcados por la ocasión de uso, segmentados ya sea por el mercado, la temporada, los géneros o el uso particular. El último tipo de *brief* es el que este autor denomina “con equipo”, y en él, el trabajo del diseñador de modas forma parte de un trabajo colectivo o interdisciplinario.

### ***¿Diseño de modas o estilismo?***

Para dar marco a todo su planteamiento, Seivewright propone el término investigar, basado en la definición del *Oxford Dictionary of English* en cuanto es una “(...) investigación sistemática en el estudio de materiales y fuentes para establecer hechos y llegar a nuevas conclusiones [complementándolo] con aquello que implica indagar, aprender de algo nuevo o del pasado... Supone leer, visitar o quizá observar, pero sobre todo, almacenar información” (Seivewright, 2013, p. 13).

Para el diseño de moda, según Seivewright, los contenidos del *brief* deben ser los siguientes:

- Ocasión o temporada.
- Musa o cliente.
- Objetivo del mercado.
- Materiales o tejidos.
- Coste.
- Resultados prácticos.

Y todo esto debe establecerse según los siguientes parámetros:

- Tema.
- Espíritu.
- *Mood*.
- Concepto.

Los procesos se filtran principalmente por los elementos visuales y táctiles, dentro de los cuales los más importantes son los aspectos estéticos y de conformación, superando así el aspecto funcional.

Este punto es para el diseño de modas, relevante para la observación y la visualización minuciosa de detalles. Podemos listar como los elementos principales los que se categorizan como formas y estructuras, especialmente:

- Detalles de prendas como pespuntos, bolsillos, cuellos y puños.
- Color: tabla y paletas.
- Texturas: conducen al diseñador a la elección de materiales y acabados.
- Estampados y adornos: apliques, bordados, tejidos y diversidad de estampados.
- Influencias históricas: origen de diversas aplicaciones en el traje y otras áreas.
- Influencias culturales: diversidad de culturas aplicadas a manifestaciones materiales e inmateriales
- Tendencias contemporáneas: revistas, blog de moda, pasarelas.

Para esta metodología, la investigación parte de un tema o un concepto y no necesariamente de una necesidad, como sí lo plantea el diseño industrial. Desde esto se propone la elección de un enfoque. Entre estos, se proponen los siguientes:

- Abstracto: como una palabra o imágenes.
- Surrealista: fuentes visuales no relacionadas entre sí.
- Narrativo: cuando se crean historias y personajes.

Esto, como el lente especial que desarrollará la “colección”,<sup>48</sup> da pie a lo que la investigación dará como insumo para el desarrollo material de las prendas. Esto también determina el consumo y por ende las características de producción.

Así, principalmente el registro por medios visuales (dibujos y fotografías) se convierte en el primer paso para la búsqueda de una información más íntima. Esto da inicio a la indagación particular del diseñador y es cuando los aspectos estilísticos e identitarios toman más fuerza.

Es muy importante (como para cualquier especialidad del diseño), la recopilación gráfica y bidimensional. Así, los cuadernos de bocetos o bitácoras<sup>49</sup>, los *storyboard*<sup>50</sup> y los *moodboards*<sup>51</sup> permiten el despliegue creativo del diseñador.

48. Colección: conjunto de propuestas que nacen de la misma inspiración. Guardan características comunes ya sea en forma, color o textura.

49. Bitácora: es el libro de navegación. Se refiere el proceso de desarrollo de la idea al proyecto.

50. *Storyboard*: esquema relacional de conceptos e ideas contados en escenas y líneas de tiempo.

51. *Moodboards*: esquema conceptual que representa en imágenes la inspiración.

Como una segunda etapa, se empiezan a dibujar las formas o siluetas, por lo cual el conocimiento no solo del usuario sino también de sus características formales es ineludible. Para el diseño de modas, se establece un estereotipo ideal que se plasma en los denominados figurines<sup>52</sup> algunas veces en paralelo, o antes del proceso bidimensional muchos diseñadores hacen el proceso de conformación y experimentación sobre maniquí. Para ambos casos, el conocimiento de la anatomía, las proporciones y los movimientos son fundamentales. Es lo que se denomina silueta.<sup>53</sup> En esta parte del proceso, formas, colores, texturas, patrones y adornos se entrelazan con aspectos técnicos y modales, como doblar, plegar, fruncir o drapear.<sup>54</sup> Así, proporciones y líneas son los elementos con los cuales segmenta y divide el cuerpo, que pasa a ser como un lienzo que motiva al diseñador que entrega lo que la mente le dicta y la mano hace. Es importante visualizar que el proceso proyectual de un diseñador de vestuario está mediado por la interacción y dinámica de su proceso fáctico, si bien es cierto que el proceso de conformación debe estar ceñido a formas y proporciones humanas (que sin ser exactas, son de característica específicas), es bastante experimental.

La tridimensionalidad es esencial para la conformación y el cuerpo es la estructura en la cual reposarán todos los elementos que en sistema tendrán la definición de vestido. Así, partes de la anatomía humana, como las caderas, el cuello, los hombros, el pecho o la cintura, pasan a ser el anclaje para aquello que se denomina prenda.<sup>55</sup> Los conocimientos y experiencias técnicas guardan similares características de conformación en el proceso de formación y tienen como diferenciador las complejidades de conformación, las técnicas en relación y la información complementaria como costos y procesos.

Para la conformación de las prendas, el conocimiento en uso de herramientas y máquinas es fundamental. La creación está ligada al conocimiento de los medios de transformación y en el caso de la alta costura,<sup>56</sup> la habilidad manual se debe ver compensada y equilibrada con el manejo de insumos y elementos como agujas e hilos.

Cuando se ha creado un prototipo, el proceso se empieza a formalizar y hacer más riguroso con la elaboración de patrones<sup>57</sup> que determinaran los consumos y usos del material según las tallas y la cantidad por producir. La finalización se

52. Figurín: dibujo formal del esquema inspiracional y aspiracional de la propuesta sobre el cuerpo humano.

53. Silueta: el contorno o forma en que una prenda se recrea en torno al cuerpo (Seivewright, 2013, p. 122)

54. Drapear: técnica que hace uso de la tela sobrepuesta. No hay uso del maniquí.

55. Prenda: objeto resultante del proceso del diseño de vestuario y el diseño de modas.

56. Alta costura: hace referencia al concepto francés *haute couture*, que es la elaboración de prendas hechas a la medida del cliente.

57. Patrones: modelos de referencia inicial para el desarrollo de una prenda.

complementa con la elaboración de dibujos planos y técnicos, los cuales darán la información referente a la producción.

Con estas referencias, podemos deducir que para el diseño de vestuario se mantienen elementos los planteados en la metodología de proyectos para el diseño de modas y los planteamientos del diseño industrial. Desde esto las metodologías planteadas a partir de la conformación de los talleres de proyectos (como núcleo de la formación integral del diseñador), se contrastan con los elementos de conformación planteados idealmente en los documentos del PDV de la USB Cali.

El análisis de los elementos han precedido las metodologías de configuración para el diseño industrial y el diseño de modas, las cuales son los referentes que nutren con mayor énfasis los intercambios didácticos y pedagógicos en las aulas de taller de diseño de vestuario.

Después de indagar y tener como punto de partida el ideal resumido en los documentos fundacionales del programa de diseño de vestuario, se hace un contraste con las didácticas y metodologías reales llevadas a cabo por los guías y estudiantes de los talleres de proyectos de DV de primero a sexto semestre de los periodos 2013–2 y 2016–2.

## **El sentido de la construcción del conocimiento en diseño de vestuario. Entre la generación de conocimiento y la relación pedagógica en los talleres de proyectos de diseño de vestuario**

Los talleres de proyectos de diseño de vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, son los espacios en los que se complementan con mayor complejidad la teoría y la práctica en el proceso de formación de los diseñadores de vestuario. Comprenden seis fases de desarrollo que inician en el primer semestre de la carrera y culminan en el sexto semestre.

En lo relativo a la relación pedagógica, se hizo la observación de las clases de taller. Esto permitió la elaboración de las siguientes caracterizaciones tanto de docentes como de estudiantes, desde las siguientes plataformas:

### **Para los docentes**

- Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV.
- Metacognición de su práctica.
- Visión del ejercicio docente desde lo personal y lo profesional.

Lo anterior permitió la siguiente síntesis (Figura 22).

**Figura 22**  
Docente del taller de proyectos DV-USB Cali. (Polo, 2016)



### Para los estudiantes

- Representación e inquietud del estudiante de TDP
- Perfiles y capacidades: intuición prospectiva.
- Métodos y procesos.

Lo anterior, permitió la siguiente síntesis (Figura 23).

**Figura 23**  
Estudiante del taller de proyectos DV-USB Cali (Polo, 2016)



Los instrumentos para las entrevistas fueron clasificados de la siguiente manera:

### Para docentes

- Tabla 4. Preguntas de contextualización a docentes.
- Tabla 5. Característica del equipo docente.
- Tabla 6. Temáticas de los talleres de DV.

- Tabla 7. Relación pedagógica docente/estudiante. Talleres de DV.
- Tabla 8. Metodologías. Talleres de DV.
- Tabla 9. Límites y normas en los talleres de DV.
- Tabla 10. Procesos de aprendizaje/enseñanza en los talleres de DV.
- Tabla 11. Resultados de los talleres de DV.
- Tabla 12. Aplicaciones en los talleres de DV.

### **Para estudiantes**

- Tabla 13. Preguntas de contextualización. Estudiante de talleres de DV.
- Tabla 14. Temáticas de los talleres de DV.
- Tabla 15. Relación pedagógica estudiante/docente en los talleres de DV.
- Tabla 16. Metodologías de talleres de DV.
- Tabla 17. Límites y normas en los talleres de DV.
- Tabla 18. Procesos de aprendizaje y enseñanza en los talleres de DV.
- Tabla 19. Resultados en los talleres de DV.
- Tabla 20. Aplicaciones en los talleres de DV.

A continuación, se presentan las conclusiones respectivas al análisis que hecho a profundidad en cada taller de proyectos durante el desarrollo de la investigación que realizada en dos momentos (2013-2 y 2016-2) permitieron reconocer la siguiente información. Este periodo corresponde a un estudio de seguimiento hecho en las aulas y se define como el lapso entre la maduración de un currículo y la proyección de una reforma curricular.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de Proyectos I (TPDV I)***

El taller de proyectos de primer semestre concentra su desarrollo temático en la fundamentación de los conceptos del diseño. Por ser el primer eslabón en la formación el taller, tiene la responsabilidad de hacer la transición hacia la formación profesional de los diseñadores de vestuario. El primer acercamiento a la concepción del cuerpo y del vestido, se hace a partir del reconocimiento de materiales y exploraciones conceptuales inherentes a la fundamentación del diseño como disciplina. Los desarrollos bidimensionales y tridimensionales son fundamentales para la comprensión de la nueva relación cuerpo/vestido, la cual es la base para el desarrollo de proyectos a lo largo de la carrera. Esto permite que el inicio de preparación para las competencias proyectuales, este permeada

de manera constante por una visión humanística, contextual y cultural propia de la filosofía franciscana.

En esta etapa, el reconocimiento por las emociones así como por los intereses y valores, permite que el estudiante pueda hacer una inmersión óptima en lo que respecta a sus relaciones, exploraciones y descubrimientos que se dan en su proceso de formación como diseñador.

La siguiente es la síntesis de las entrevistas hechas a docentes y estudiantes de TDP I durante el periodo 2016-2

### Docentes Taller de Proyectos I

#### Caracterización

**Tabla 3**

Caracterización docentes Taller de Proyectos I (Polo, 2016).

	Edad (años)	Sexo	Nivel Educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV I	37	M	Especialización	Diseño Industrial	12	10	No
D2TDV I	45	M	Maestría	Diseño Industrial	21	15	No

### Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV - (TPDV I)

#### Especialidad:

- D1-TPDVI. Vestuario.
- D2-TPDVI. Desarrollo de proyectos.

#### Perfil para el DV

- D1-TPDVI. Sí.
- D2-TPDVI. Sí.

#### Noción de la relación en el componente de proyectos

- D1-TPDVI. Sí.
- D2-TPDVI. Sí.

#### Aplicaciones en el campo profesional del DV

- D1-TPDVI. Sí.
- D2-TPDVI I. No.

### **Metacognición de su práctica**

#### **Concepción de metodología**

- D1-TPDVI. Resolución de problemas.
- D2-TPDVI. Estudio de métodos para proporcionar medios y recursos para el desarrollo de proyectos de diseño.

#### **Descripción de metodología propia**

- D1-TPDVI. Identificación de oportunidades, selección de atributos, resolución de oportunidad, propuesta, contextualización y conceptualización.
- D2-TPDVI. Estudio de métodos para proporcionar medios y recursos para el desarrollo de proyectos de diseño.

#### **Diferencias entre el trabajo en clase y el autónomo por parte del estudiante**

- D1-TPDVI. No existe
- D2-TPDVI. Sí existe. La autonomía del estudiante le permite la aplicación de los conocimientos adquiridos.

#### **Obtención de la información acerca de su método de clase**

- D1-TPDVI. Consulta personal. Bibliografía vista en el pregrado.
- D2-TPDVI. Formación posgradual.

#### **Descripción de su método de clase**

- D1-TPDVI. Identificación de oportunidad (círculo de oportunidad), deconstrucción bidimensional y tridimensional.
- D2-TPDVI. El diseño implica presencialidad (fenomenología). Se inserta al estudiante en el fenómeno. Estructuración por construcción. Construcción de analogías.

#### **Aplicación del método en clase según lo aprendido**

- D1-TPDVI. No. Adaptado según los perfiles de los estudiantes.
- D2-TPDVI. Sí. Mantener el concepto de la fenomenología y los métodos abductivo/constructivistas.

#### **Técnicas de seguimiento a los estudiantes**

- D1-TPDVI. Tablas de seguimiento, evaluaciones y cuadros de observación relativos a puntualidad y proceso.

- D2-TPDVI: Revisión de la bitácora. Interacción permanente y retroalimentación.

### **Métodos específicos para evaluar el proceso individual del estudiante**

- D1-TPDVI. Tablas cuantitativas y cualitativas.
- D2-TPDVI. Revisión del cumplimiento de objetivos, revisión de los aprendizajes, detección de dificultades y seguimiento personalizado.

### **Modelos de representación**

- D1-TPDVI. 2D y 3D
- D2-TPDVI. 2D,3D y gestual

### **Habilidades específicas que brinda el taller se dan cumplidas**

- D1-TPDVI. Ejercicio
- D2-TPDVI. Temática y nivel

### *Visión del ejercicio docente desde la visión personal y profesional*

#### **Comunicación en el aula**

- D1-TPDVI I. Tres sentidos.
- D2-TPDVI. Tres sentidos.

#### **Límites en la relación pedagógica: claros**

- D1-TPDVI. Tres claros.
- D2-TPDVI. Tres claros.

#### **Ubicación de roles**

- D1-TPDVI. Claros.
- D2-TPDVI. Claros y precisos.

#### **Generación de autonomía en el estudiante**

- D1-TPDVI. Autonomía.
- D2-TPDVI. Autonomía.

#### **Relación con estudiantes**

- D1-TPDVI. Académica/amistad.
- D2-TPDVI. Académica.

#### **Porcentaje de tiempo de acompañamiento al estudiante**

- D1-TPDVI. 80 % y 90 %
- D2-TPDVI. 80 %

**Estilo de enseñanza**

- D1-TPDVI. Transferencia.
- D2-TPDVI. Experimentación conjunta.

**Estilo de enseñanza que empodera al estudiante**

- D1-TPDVI. No. El conocimiento no es un poder.
- D2-TPDVI. Sí, en relación con la autonomía.

**Estudiantes Taller de Proyectos I****Caracterización**

**Tabla 4**  
Caracterización Estudiantes Taller de Proyectos I (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel Educativo	Semestre
E1TDV I	18	F	Bachiller	1
E2TDV I	17	F	Bachiller	1

**Representación e inquietud del estudiante de (TPDV I)****Acompañamiento por parte de los docentes**

- E1-TPDVI. 100 %
- E2-TPDVI. 100 %

**Comunicación con docentes**

- E1-TPDVI. Horizontal
- E2-TPDVI. Horizontal

**Diálogo en cuanto sentidos**

- E1-TPDVI. 3
- E2-TPDVI. 3

**Límites en la relación con docentes**

- E1-TPDVI I. Precisos
- E2-TPDVI. Claros

**Respeto por parte de los docentes**

- E1-TPDVI. Bueno.
- E2-TPDVI. Suficiente.

### Ubicación de los roles docentes

- E1-TPDVI. Se nota la diferencia. El D1 habla más y el D2 nos enseña a hacer.
- E2-TPDVI. Sí.

### Relación con los docentes

- E1-TPDVI. Académica/amistad.
- E2- TPDVI. Académica.

### *Perfiles y capacidades. Intuición prospectiva*

#### Estilo de aprendizaje

- E1-TPDVI. Empoderamiento y supervisión.
- E2-TPDVI. Empoderamiento y supervisión.

#### Estilo de aprendizaje y pensamiento autónomo, representado o por imitación

- E1-TPDVI. Sí.
- E2-TPDVI. Sí.

#### Aplicación de conocimientos y habilidades previos

- E1-TPDVI. NA
- E2-TPDVI. NA

#### Aplicación de modelos de pensamiento previos

- E1-TPDVI. NA
- E2-TPDVI. NA

#### Perfil pertinente para ser estudiante de DV

- E1-TPDVI. Sí.
- E2- TPDVI. Sí.

#### Noción de la relación sistémica entre talleres

- E1-TPDVI. No
- E2-TPDVI. No.

### **Métodos y procesos**

#### **Metodología sugerida en clase**

- E1-TPDVI. Práctica experimental. Aprendizajes por la experiencia. Hay una guía de fundamentos del diseño.
- E2-TPDVI. Investigar/desglosar

#### **Diferencias entre las metodologías de clase y trabajo en casa**

- E1-TPDVI. Es igual, pero la ayuda de los docentes es fundamental.
- E2-TPDVI. No hay. Hago las mismas exploraciones.

#### **¿Planeación basada en algún método?**

- E1-TPDVI. Sí. La información que da el profesor.
- E2-TPDVI. Sí.

#### **Métodos que se aprenden son propios del DV**

- E1-TPDVI. Sí.
- E2-TPDVI. Sí.

#### **Modelos de representación**

- E1-TPDVI. Bidimensional, verbal y gestual.
- E2-TPDVI. Bidimensional, verbal y gestual.

#### **¿Considera la experimentación un método?**

- E1-TPDVI: Sí.
- E2-TPDVI. 50/50. Depende del tiempo de ejecución.

#### **¿La creatividad puede medirse?**

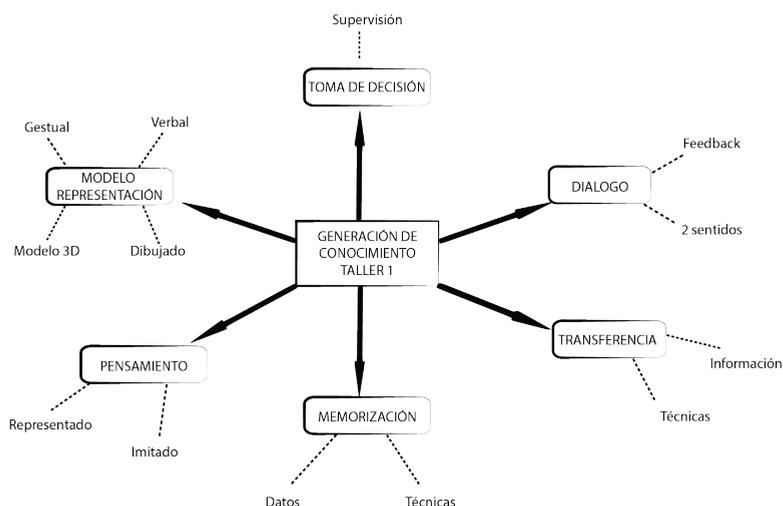
- E1- TPDVI. No.
- E2- TPDVI. No.

## Conclusión TDP I

**Figura 24**

Generación de conocimiento en el Taller de Proyectos I. DV-USB Cali. (Polo, 2016)

**Ideograma 10.1** GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO (T1)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos I, del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali (Figura 24), refleja seis características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/ aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan lo siguiente:

–La toma de decisión es hecha bajo supervisión; es decir, que el proceso de creación en cuanto al proceso es regulado y orientado y sobre este el estudiante interioriza una dinámica de seguimiento, acompañamiento y búsqueda de la aprobación por parte de sus docentes.

–El diálogo se establece en dos sentidos, lo que refleja que en la primera experiencia de formación profesional, la diada docente-estudiante establece dos bloques de correspondencia. Es claro que hay un reconocimiento a la presencia de dos docentes, pero se hace evidente el establecimiento de una dinámica comunicativa como si estos fueren un solo emisor.

–Transferencia, que permite ser entendida con base en los dos puntos anteriores y refiere a una expectativa de recibir a través de la práctica los conocimientos. En este escenario, la apertura es dada hacia la necesidad que manifiesta el es-

tudiante, de conocer al detalle las habilidades y conocimientos de los docentes respecto a los temas y dinámicas aprendidas.

–Memorización. Constituye un elemento que disipa de a poco la creatividad si no es bien relacionada. Este taller refiere a la transición que se establece entre la vida escolar y la vida universitaria, momento en el cual, al iniciar una carrera de índole creativa como el diseño de vestuario, en el caso de Taller I aún se presenta una dinámica de lo memorístico en el sentido del dato y hay un esbozo en el concepto de relación y aplicación, lo que comprende también la memoria que ha de adquirirse para la técnica.

–Pensamiento. Se liga con los primeros puntos. En este aspecto, puede referirse a una mimesis comportamental que en la educación puede asumirse como “querer ser”, como el que guía. Es notable que en el encuentro que hay en la primera escala de la formación, la influencia de los docentes, particularmente y referido al primer punto, se abre en el sentido de que se evidencia más afinidad por uno de los dos docentes, en cuanto se hace visible en la manera como se refiere a las ideas y la expresión.

–Directamente relacionado con el punto anterior, los modelos de representación en Taller I dan cuenta de los aspectos gestuales y verbales que atañen directamente a la expresión y comunicación de los docentes. Así mismo, lo que refiere a la expresión bidimensional y tridimensional, se reconoce como un punto de acuerdo para la comunicación de ideas.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de proyectos II (TPDV II)***

El taller de proyectos II ofrece al estudiante las nociones fundamentales en la relación ser humano-objeto y las funciones que en esta relación cumple el vestuario. La comprensión del ser humano como un universo que debe ser explorado en sus necesidades y configuraciones más complejas es el centro de la reflexión en donde las variables de usabilidad, comodidad, seguridad y legibilidad son el eje del análisis para el desarrollo de los proyectos.

Desde el aspecto pedagógico, el desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiante están centradas en el reconocimiento y comprensión de las necesidades del otro, en tanto la valoración por las emociones, aspiraciones, limitaciones e intereses juegan un papel fundamental.

El concepto de ergonomía es incorporado por medio de el análisis del cuerpo, sus morfotipos, antropometría, biomecánica y trabajo. Desde esto, la relación

cuerpo-actividad-entorno empieza a ser un elemento fundamental para la práctica proyectiva y profesional.

Otro aspecto que es relevante en Taller de Proyectos II es el trabajo con comunidades, uno de los elementos más característicos de este taller, el cual el planteamiento de soluciones se hace a partir del diseño con sentido social.

La siguiente es la síntesis de las entrevistas hecha a uno de los docentes de TDP II durante el periodo 2016-2 (Tabla 5).

### *Docentes Taller de Proyectos II - (TPDV II)*

**Tabla 5**

Caracterización de los docentes del Taller de Proyectos II (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel Educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV I	59	F	Maestría	Educación Física	33	25	Maestría
D2TDV I	28	F	Pregrado	Diseño de Vestuario	3	5	Diplomado

### *Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV - (TPDV II)*

#### **Especialidad**

- D1-TPDVII. Educación física

#### **Perfil para el DV**

- D1-TPDVII. Sí.

#### **Noción de la relación en el componente de proyectos**

- D1-TPDVII. Sí.

#### **Aplicaciones en el campo profesional del DV**

- D1-TPDVII. No

#### **Metacognición de su práctica**

#### **Concepción de metodología**

- D1-TPDVII. Modos de acercarse al conocimiento, traducción de información en conocimiento, construcción de estrategias para abordar un camino.

### **Descripción de metodología propia**

- D1-TPDVII. Inductivo. Llegar al conocimiento desde otras experiencias. Momentos prácticos en la vida real.

### **Diferencias entre el trabajo en clase y el autónomo por parte del estudiante**

- D1-TPDVII: Sí. Libertad metodológica.

### **Obtención de la información acerca de su método de clase**

- D1-TPDVII. Por parte de la coequipera del taller.

### **Descripción de su método de clase**

- D1-TPDVII. Pregunta de investigación (inductivo). Llegar a la conciencia para conocer los intereses.

### **Aplicación del método en clase según lo aprendido.**

- D1-TPDVII: Sí. Se aplica en equipo.

### **Técnicas de seguimiento a los estudiantes.**

- D1-TPDVII. Conversación y asesorías.

### **Métodos específicos para evaluar el proceso individual del estudiante**

- D1-TPDVII. Acompañamiento reflexivo. Concurso acerca de preguntas sobre el cuerpo.

### **Modelos de representación.**

- D1-TPDVII. 2D, 3D y gestual.

### **Habilidades específicas que brinda el taller se dan cumplidas**

- D1-TPDVII. Por ejercicio, temática y nivel.

### ***Visión del ejercicio docente desde lo personal y lo profesional.***

### **Comunicación en el aula**

- D1-TPDVII. Tres sentidos.

### **Limites en la relación pedagógica. Claros**

- D1-TPDVII. Claros.

### Ubicación de roles

- D1-TPDVII. Claros.

### Generación de autonomía en el estudiante

- D1-TPDVII: Sí.

### Relación con estudiantes

- D1-TPDVII. Académica.

### Porcentaje del tiempo de acompañamiento al estudiante

- D1-TPDVII. 100 %

### Estilo de enseñanza

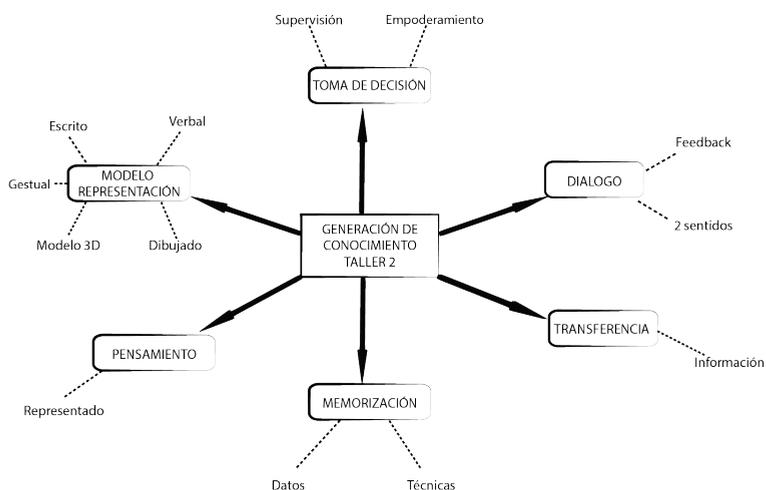
- D1-TPDVII. Dialógica

### Estilo de enseñanza que empodera al estudiante

- D1-TPDVII: Sí.

### Conclusión

**Figura 25**  
Generación de conocimiento en el Taller de  
Proyectos II. DV-USB Cali (Polo, 2016)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos II del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, refleja seis

características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan lo siguiente:

–La toma de decisión, si bien sigue siendo bajo supervisión, su regulación y orientación van evidenciando una dinámica hacia el empoderamiento del estudiante.

–El diálogo, al establecerse en dos sentidos, manifiesta una incorporación de las dinámicas aprendidas previamente y se asumen como parte de un relacionamiento en el aula de clase. Así mismo, respecto a la comunicación se sigue manteniendo en dos sentidos, que se asume cuando el estudiante establece un canal de comunicación con los dos docentes de manera equilibrada.

–Transferencia, en cuanto la expectativa de recibir un conocimiento y que este sea de una vez incorporado. En la línea de desarrollo de los talleres, este es el primero que establece un contenido que relaciona los elementos conceptuales con teorías y datos.

–Memorización. En este taller se constituye como un elemento que determina la apropiación de conocimientos específicos referidos a datos, partes del cuerpo y relaciones. Así mismo, por su cualidad integradora el Taller II empieza a incorporar prácticas y técnicas que los estudiantes aprenden en otros escenarios, lo que obliga de cierto modo a retar la capacidad de recordar lo visto en otros escenarios, aplicándolos a sus proyectos.

–Pensamiento. Con la misma tendencia que se presenta en el anterior taller, en este escenario la lógica del pensamiento representado supone una serie de elementos de relación entre lo que el docente manifiesta y lo que el estudiante efectivamente incorpora como elementos clave para la creación.

–Los modelos de representación en Taller II dan cuenta de los aspectos similares a los del anterior taller, pero incorporando un elemento clave que es lo escritural. A esta relación entre lo bidimensional y lo tridimensional, así como lo gestual y lo verbal, se suma la síntesis del ejercicio de expresar sus ideas y opiniones a través de textos, lo que supone un primer paso para un camino de mayor autonomía.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de Proyectos III (TPDV III)***

El taller de proyectos de tercer semestre concentra su estudio en el reconocimiento del entorno y su contexto, así como de sus características y necesidades presentes y futuras, generando así una visión estratégica y prospectiva. En paralelo, durante el desarrollo de tercer semestre, a nivel institucional asume la formación del humanismo franciscano desde la comprensión de la ecología, la

sostenibilidad y la valoración del sentido de humanidad, a partir de las premisas de la escuela franciscana, lo que permite al desarrollo del taller una visión amplia y sistémica del mundo que se habita.

Los aspectos pedagógicos en este taller, remarcan el sentido de la observación hacia el reconocimiento y respeto por el entorno ambiental y cultural. Este último en particular, permite el despertar de la curiosidad por los fenómenos estéticos, tecnológicos, ideológicos y mercantiles.

La siguiente es la síntesis de las entrevistas hecha a los docentes y estudiantes de TDP III durante el periodo 2016-2 (tablas 6 y 7).

**Docentes del Taller de Proyectos III - (TPDV III)**

**Tabla 6**  
Caracterización Docentes Taller de Proyectos III (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV I	35	M	Pregrado	Diseño industrial	8	5	No
D2TDV I	38	F	Maestría	Diseño industrial	12	15	Maestría

**Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV III)**

**Especialidad**

D1-TPDVIII. Diseño industrial.

**Perfil para el DV**

D1-TPDVIII: Sí.

**Noción de la relación en el componente de proyectos**

D1-TPDVIII: Sí. 4

**Aplicaciones en el campo profesional del DV**

D1-TPDVIII: Sí.

**Metacognición de su práctica**

**Concepción de metodología**

- D1-TPDVIII. Forma de comunicación del desarrollo de proyectos.

**Descripción de metodología propia**

- D1-TPDVIII. Ejercicios de ejecución.

**Diferencias entre el trabajo en clase y el autónomo por parte del estudiante**

- D1-TPDVIII. No.

**Obtención de la información acerca de su método de clase**

- D1-TPDVIII. Por parte de la coequipera del taller.

**Descripción de su método de clase**

- D1-TPDVIII. Desarrollo por proyectos. *Design Thinking*.

**Aplicación del método en clase según lo aprendido**

- D1-TPDVIII: Sí.

**Técnicas de seguimiento a los estudiantes**

- D1-TPDVIII. Cortes, preentregas, claridad en la comunicación.

**Métodos específicos para evaluar el proceso individual del estudiante**

- D1-TPDVIII. Trabajos y pruebas de desempeño.

**Modelos de representación**

- D1-TPDVIII: 2D, 3D y gestual.

**Habilidades específicas que brinda el taller se dan cumplidas**

- D1-TPDVIII. Por ejercicio.

***Visión del ejercicio docente desde lo personal y lo profesional.*****Comunicación en el aula**

- D1-TPDVIII: Tres sentidos.

**Limites en la relación pedagógica. Claros**

- D1-TPDVIII. Claros.

**Ubicación de roles**

- D1-TPDVIII. Claros.

**Generación de autonomía en el estudiante**

- D1-TPDVIII: Sí.

### Relación con estudiantes

- D1-TPDVIII. Académica y de amistad.

### Porcentaje del tiempo de acompañamiento al estudiante

- D1-TPDVIII: 70 %.

### Estilo de enseñanza

- D1-TPDVIII. Diálogo y transferencia.

### Estilo de enseñanza que empodera al estudiante

- D1-TPDVIII: Sí.

### *Estudiantes Taller de Proyectos III- (TPDV III)*

### Caracterización

**Tabla 7**

Caracterización de Estudiantes Taller de Proyectos II (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel educativo	Semestre
E1TDVIII	19	F	Bachiller	3
E2TDVIII	20	F	Bachiller	3

### *Representación e inquietud del estudiante de (TPDV III)*

### Acompañamiento por parte de los docentes

- E1-TPDVIII. 80 %.
- E2-TPDVIII. 100 %.

### Comunicación con docentes

- E1-TPDVIII. Vertical.
- E2-TPDVIII. Horizontal.

### Diálogo en cuantos sentidos

- E1-TPDVIII: 3
- E2-TPDVIII: 3

**Límites en la relación con docentes**

- E1-TPDVIII. Claros.
- E2-TPDVIII. Claros.

**Respeto por parte de los docentes**

- E1-TPDVIII. Bueno.
- E2-TPDVIII. Bueno.

**Ubicación de los roles docentes**

- E1-TPDVIII: Sí.
- E2-TPDVIII: Sí.

**Relación con los docentes:**

- E1-TPDVIII: Académica.
- E2-TPDVIII: Académica; de amistad.

***Perfiles y capacidades. Intuición prospectiva*****Estilo de aprendizaje**

- E1-TPDVIII. Empoderamiento; supervisión itinerante.
- E2-TPDVIII. Empoderamiento; sin supervisión.

**Estilo de aprendizaje y pensamiento autónomo, representado o por imitación**

- E1-TPDVIII. Sí.
- E2-TPDVIII. Sí.

**Aplicación de conocimientos y habilidades previas**

- E1-TPDVIII. Sí.
- E2-TPDVIII. Sí.

**Aplicación de modelos de pensamiento previos**

- E1-TPDVIII. Sí.
- E2-TPDVIII: Sí y los complemento con los nuevos conocimientos.

**Perfil pertinente para ser estudiante de DV**

- E1-TPDVIII: Sí, totalmente.
- E2-TPDVIII: Sí.

### **Noción de la relación sistémica entre talleres**

- E1-TPDVIII. Sí.
- E2-TPDVIII. Sí.

### **Métodos y procesos**

#### **Metodología sugerida en clase**

- E1-TPDVIII. Análisis de tema. Aprendizaje visual. Lecturas. Desarrollo de infografías.
- E2-TPDVIII. Observación. Análisis de métodos de información.

#### **Diferencias entre las metodologías de clase y trabajo en casa**

- E1-TPDVIII I. No existen.
- E2-TPDVIII. No existen.

#### **¿Planeación basada en algún método?**

- E1-TPDVIII. Sí. Lo aprendido en el colegio.
- E2-TPDVIII. No.

#### **Métodos que se aprenden son propios del DV**

- E1-TPDVIII: No. Son del diseño en general.
- E2-TPDVIII: Sí.

#### **Modelos de representación**

- E1-TPDVIII. Bidimensional, tridimensional, verbal y gestual.
- E2-TPDVIII. Bidimensional, tridimensional, verbal y gestual.

#### **¿Considera la experimentación un método?**

- E1TDVIII. Sí.
- E2TDVIII. 50/50 según el tiempo de ejecución.

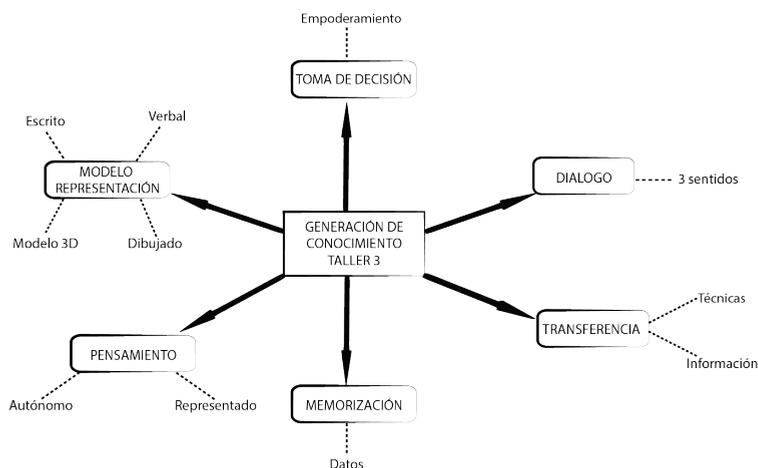
#### **¿La creatividad puede medirse?**

- E1-TPDVIII: No.
- E2-TPDVIII: No.

### **Conclusión**

En la Figura 26 se muestra la generación de conocimientos en el Taller de Proyectos III.

**Figura 26**  
Generación de conocimiento en el Taller de  
Proyectos III. DV-USB Cali (Polo, 2016)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos III del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, refleja seis características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan que:

–La toma de decisión muestra, a partir de este taller, un marcado empoderamiento que puede ser impulsado por la característica de la asignatura que propende por el desarrollo del pensamiento crítico.

–El diálogo empieza a manifestarse en tres sentidos, lo que dinamiza la cualidad de generar una opinión confrontada hacia la argumentación.

–Transferencia. Se mantiene como en los talleres previos respecto a la expectativa de recibir un conocimiento, su asimilación e incorporación. En la línea de desarrollo de los talleres, este representa el escenario donde se hace ineludible que la toma de decisiones por parte del estudiante debe demostrar relación con variables de diferente escala.

–La memorización. Es determinada por el proceso de incorporar normativas, fechas, leyes, así como nombres y relaciones de procesos y materiales. Esto constituye una apropiación de datos para la argumentación.

–Pensamiento. Con la misma tendencia que se presenta en los talleres anteriores, en este escenario el pensamiento presenta un equilibrio entre lo que se determina desde la base teórica, conceptual y argumental que ofrecen los docentes y la incorporación como pensamiento autónomo del estudiante al definir y argumentar sobre su punto de vista.

–En los modelos de representación en Taller III dan cuenta de los aspectos similares a los anteriores talleres, pero dejando de lado un proceso de representación por lo gestual. Esto supone en un proceso de formación, una madurez respecto a que ya no hay una dinámica de imitación del docente, sino una conformación de sí mismo en su relación y comunicación por parte del estudiante.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de Proyectos IV (TPDV IV)***

El Taller de Proyectos IV (Figura 27) se centra en el desarrollo de dinámicas que posibiliten al estudiante la apropiación de conceptos básicos de las prácticas interculturales que habitan en los escenarios y vida de las urbes. Este reconocimiento ha permitido el desarrollo de técnicas mixtas de investigación y observación en las cuales el desarrollo de proyectos de diseño de vestuario es el eje central. En estos análisis, el cuerpo, el vestuario como objeto, el comportamiento de las personas y los fenómenos sociales, hacen las historias de la ciudad.

Desde el aspecto pedagógico, el desarrollo de competencias básicas para las lecturas comunicativas ineludibles en los fenómenos sociales se hará por medio de la revisión y análisis de archivos, documentos escritos y gráficos. Así mismo, el desarrollo de competencias comunicativas en lenguajes contemporáneos como la fotografía, el video, el audio y el *performance*, permitirán la construcción de un conocimiento vivo y maleable que nutra su cotidianidad como profesional.

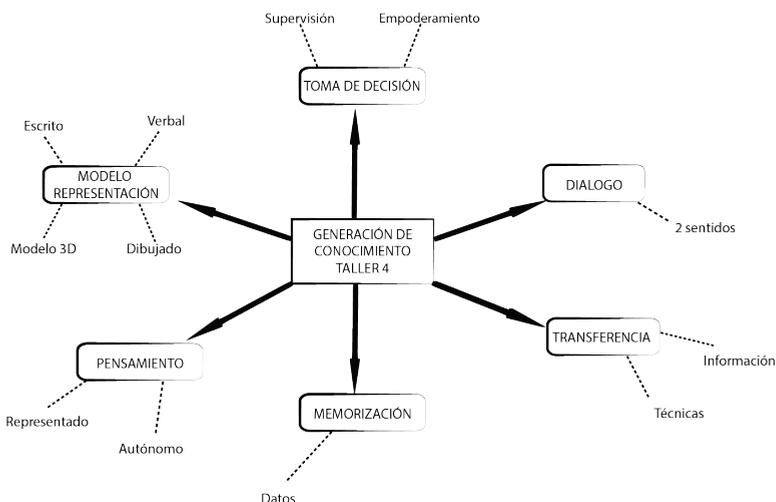
En el caso de TPDV IV no hubo participantes. Se hace la conclusión por la observación.

**Docentes Taller de Proyectos IV - (TPDV IV)**

**Tabla 8**  
Caracterización de los docentes del Taller de Proyectos IV (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV I	30	M	Pregrado	Diseño industrial	1	5	No
D2TDV I	28	F	Pregrado	Diseño vestuario	3	5	No

**Figura 27**  
Generación de conocimiento en el Taller de Proyectos IV. DV-USB Cali (Polo, 2016)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos IV del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali, refleja seis características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan que:

–Se muestra una característica muy particular en esta etapa del proceso que se refiere a la toma de decisión. Si bien en el transcurso de los dos primeros semestres se va balanceando el hecho de la supervisión y el empoderamiento, el cual en el taller anterior se vuelve el punto central en el desarrollo de Taller IV, vuelve a tomar partido y de manera altamente relevante el hecho de la supervisión.

–Esto se refleja en el diálogo, que si bien se establece ya con un alto sentido de la argumentación, es mayormente dirigido hacia uno de los dos docentes, que se manifiesta en la marcada influencia y guía para la toma de decisión del estudiante respecto a su proceso y propuestas.

–Transferencia. Se mantiene como en los talleres previos respecto a la expectativa de recibir un conocimiento, su asimilación e incorporación. En la línea de desarrollo de los talleres, este es el punto de inflexión entre un ejercicio netamente académico donde se empieza a desarrollar proyectos que ponen un paso más relacionado con el contexto y las tendencias del mercado y la moda.

–Del mismo modo que el taller inmediatamente anterior, la memorización, está más orientada hacia la incorporación de claves del contexto, al que se puede acceder por diferentes medios, lo que constituye la apropiación de datos para argumentación y la propuesta viable de proyectos.

–Respecto al pensamiento, en este escenario se presenta de manera equilibrada, lo que se determina a partir de la base conceptual y argumental que ofrecen los docentes y el énfasis en el reconocimiento de las variables del contexto por parte de los estudiantes, al definir y argumentar sobre su punto de vista.

–En el Taller IV, los modelos de representación continúan con la tendencia del taller previo, lo que permite ver el afianzamiento del estudiante en su comunicación y argumentación.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de proyectos V (TPDV V)***

El Taller de Proyectos V, tiene como propósito central el desarrollo de la motivación por la permanente creación de productos innovadores teniendo como referente la actualización permanente en técnicas y tipologías de innovación.

El desarrollo de la observación y el sentido crítico y propositivo son posibles gracias a la aplicación de métodos de exploración formal dados o instituyentes, y son el eje de la continua exploración por la innovación, la cual es entendida como el estado *per se* de la interpretación de fenómenos estéticos, socioculturales y mercantiles para el desarrollo de producto.

La actitud creativa e innovadora es uno de los objetivos de formación fundamentales y pretende ser uno de los rasgos fundamentales del perfil profesional. Sumado a esto, se tiene el trabajo en equipo, el manejo de habilidades de negociación, la escucha, la cooperación y el aporte estratégico para la gestión de proyectos.

La siguiente es la síntesis de las entrevistas hechas a docentes y estudiantes de TDP V durante el periodo 2016-2 (tablas 9 y 10).

### *Docentes Taller de Proyectos V- (TPDV V)*

#### **Caracterización**

**Tabla 9**

Caracterización de los docentes del Taller de Proyectos II (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel Educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV I	38	F	Maestría	Diseño industrial	12	14	No
D2TDV I	28	F	Pregrado	Diseño de vestuario	3	5	No

### *Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV (TPDV V)*

#### **Especialidad**

- D1-TPDVV. Diseño con enfoque empresarial.
- D2-TPDVV. Desarrollo de producto de vestuario.

#### **Perfil para el DV.**

- D1-TPDVV. Sí.
- D2-TPDVV. Sí.

#### **Noción de la relación en el componente de proyectos**

- D1-TPDVV. Sí.
- D2-TPDVV. Sí.

#### **Aplicaciones en el campo profesional del DV**

- D1-TPDVV. Sí.
- D2-TPDVV. Sí.

### **Meta cognición de su práctica**

#### **Concepción de metodología**

- D1-TPDVV. Estructura de ejercicios, estructura del desarrollo y coherencia con los ejercicios.
- D2-TPDVV. Manera de hacer las cosas paso a paso para diseñar.

#### **Descripción de metodología propia**

- D1-TPDVV. *Design Thinking*: investigación, ideación, comprobación y comunicación.
- D2-TPDVV. *Design Thinking*: investigación, ideación y desarrollo.

#### **Diferencias entre el trabajo en clase y el autónomo por parte del estudiante**

- D1-TPDVV: Sí. El trabajo para la casa es diferente.
- D2-TPDVV: No, porque hay un manejo del *brief*.

#### **Obtención de la información acerca de su método de clase**

- D1-TPDVV. Estudios de posgrado.
- D2-TPDVV. Formación pregrado.

#### **Descripción de su método de clase**

- D1-TPDVV. Aplicación de instrumentos, desarrollo de ejercicios y comprobación de resultados.
- D2-TPDVV. Lecturas, investigación, bocetación. Ejercicios de cocreación.

#### **Aplicación del método en clase según lo aprendido**

- D1-TPDVV: Sí, pero es adaptable según el proyecto. La innovación no es estática. La adaptación es saludable para la innovación.
- D2-TPDVV. No muy literal, ya que siempre hay que adaptarlo.

#### **Técnicas de seguimiento a los estudiantes**

- D1-TPDVV. *Brief* por proyecto, asesorías en clase y entregas como corte de nota.
- D2-TPDVV. *Brief*, cronograma, cortes de nota, preentregas y asesorías.

#### **Métodos específicos para evaluar el proceso individual del estudiante**

- D1-TPDVV. Asesorías y control de la información en el *drive*.
- D2-TPDVV. Desarrollo de proyectos (trabajo por proceso), evaluación de las aplicaciones.

**Modelos de representación**

- D1-TPDVV. 2D, 3D.
- D2-TPDVV. 2D y gestual.

**Habilidades específicas que brinda el taller se dan cumplidas**

- D1-TPDVV. Ejercicio
- D2-TPDVV. Ejercicio, temática y nivel.

***Visión del ejercicio docente desde lo personal y lo profesional*****Comunicación en el aula**

- D1-TPDVV. Tres sentidos.
- D2-TPDVV. Tres sentidos.

**Limites en la relación pedagógica: claros**

- D1-TPDVV. Claros.
- D2-TPDVV. Claros.

**Ubicación de roles**

- D1-TPDVV. Sí.
- D2-TPDVV. Sí.

**Generación de autonomía en el estudiante**

- D1-TPDVV. Autonomía.
- D2-TPDVV. Autonomía.

**Relación con estudiantes**

- D1TDVV. Académica.
- D2TDVV. Académica.

**Porcentaje del tiempo de acompañamiento al estudiante**

- D1-TPDVV. 100 %.
- D2-TPDVV. 100 %

**Estilo de enseñanza**

- D1-TPDVV. Transferencia.
- D2-TPDVV. Construcción conjunta.

### Estilo de enseñanza que empodera al estudiante

- D1-TPDVV. Sí.
- D2-TPDVV. Sí.

### Estudiantes Taller de Proyectos V- (TPDV V)

#### Caracterización

**Tabla 10**

Caracterización de los Estudiantes del Taller de Proyectos V (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel educativo	Semestre
E1TDVV	20	F	Bachiller bilingüe	5
E2TDVVI	23	F	Bachiller	5

### Representación e inquietud del estudiante de (TPDV V)

#### Acompañamiento por parte de los docentes

- E1-TPDVV. 90 %.
- E2-TPDVV. 60 %.

#### Comunicación con docentes

- E1-TPDVV. Horizontal.
- E2-TPDVV. Vertical.

#### Diálogo en cuantos sentidos

- E1-TPDVV: Tres.
- E2-TPDVV: Dos. Hablo con el docente que esté a disposición.

#### Límites en la relación con docentes

- E1-TPDVV. Claros.
- E2-TPDVV. Claros.

#### Respeto por parte de los docentes

- E1-TPDVV. Bueno.
- E2-TPDVV. Suficiente.

**Ubicación de los roles docentes**

- E1-TPDVV. Sí.
- E2-TPDVV: No. Hacen lo mismo.

**Relación con los docentes**

- E1-TPDVV. Académica.
- E2-TPDVV. Académica; de amistad.

***Perfiles y capacidades: intuición prospectiva*****Estilo de aprendizaje**

- E1-TPDVV. Empoderamiento progresivo; supervisión.
- E2-TPDVV. Empoderamiento; supervisión.

**Estilo de aprendizaje y pensamiento autónomo, representado o por imitación**

- E1-TPDVV. Autónomo y representado.
- E2-TPDVV. Representado.

**Aplicación de conocimientos y habilidades previas**

- E1-TPDVV. Sí.
- E2-TPDVV. Sí.

**Aplicación de modelos de pensamiento previos**

- E1-TPDVV. Sí.
- E2-TPDVV: Sí. Mantengo el uso de modelos aprendidos en los primeros talleres.

***Perfil pertinente para ser estudiante de DV***

- E1-TPDVV: Sí.
- E2-TPDVV. Sí.

**Noción de la relación sistémica entre talleres**

- E1-TPDVV. Sí.
- E2-TPDVV. No mucho.

## Métodos y Procesos

### Metodología sugerida en clase.

- E1-TPDVV. Desarrollo de herramientas visuales. Referencias de investigación dadas por los docentes.
- E2-TPDVV. Uso de herramientas digitales. Manejo del *drive*. Seguir lo escrito en el *brief*.

### Diferencias entre las metodologías de clase y trabajo en casa

- E1-TPDVV. No, pero no tengo las herramientas visuales en casa.
- E2-TPDVV. No.

### ¿Planeación basada en algún método?

- E1-TPDVV. Sí, referentes de diferentes profesores.
- E2-TPDVV. Sí, básicamente es no trabajar contrarreloj.

### Métodos que se aprenden son propios del DV

- E1-TPDVV. Sí.
- E2-TPDVV. Solo algunos.

### Modelos de representación

- E1-TPDVV. Bidimensional, tridimensional, verbal y gestual.
- E2-TPDVV. Bidimensional, tridimensional, verbal y gestual.

### ¿Considera la experimentación un método?

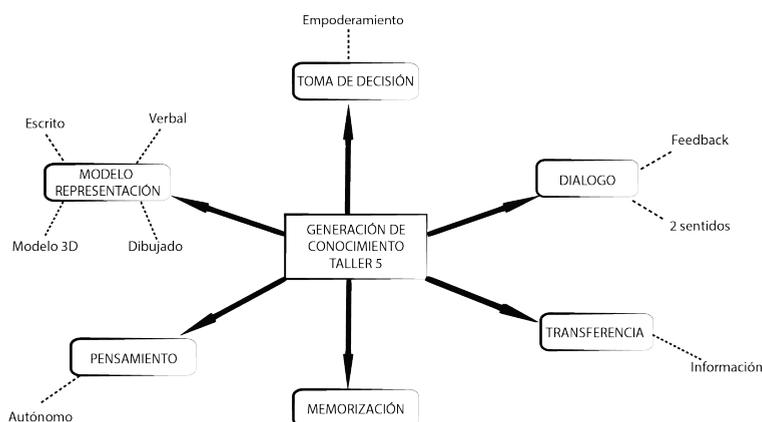
- E1-TPDVV. Sí. Muy importante.
- E2-TPDVV. Sí, pero no lo aplico. Soy muy concreta.

### ¿La creatividad puede medirse?

- E1-TPDVV. No.
- E2-TPDVV. No.

## Conclusión

**Figura 28**  
Generación de conocimiento en el Taller de  
Proyectos V. DV-USB Cali (Polo, 2016)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos V del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali (Figura 28), refleja cinco características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan lo siguiente:

–Lo que respecta a la toma de decisión, vuelve a tomar el rumbo del empoderamiento del estudiante, expresado fuertemente en la argumentación, planteamiento y viabilidad de las ideas proyectadas.

–Esto se refleja en el diálogo, que si bien se establece ya con un alto sentido de la argumentación, lo hace en dos sentidos pero con una lógica de la retroalimentación y sugerencia de las mejores opciones de manera muy visible.

–Transferencia. Se mantiene como en los talleres previos respecto a la expectativa de recibir una información, su comprensión, análisis e incorporación. En la línea de desarrollo de los talleres, esta marca el punto entre la lógica de un escenario académico, pero la puesta en marcha de ideas relevantes, viables y que rompan los estereotipos, se procura que en los proyectos se puedan relacionar con mercados reales, así como con las tendencias de la moda.

–Respecto al pensamiento, se mantiene el equilibrio que desde la base conceptual y argumental es entregado por los docentes y el énfasis en el reconocimiento

de las variables del contexto por parte de los estudiantes, al definir y argumentar sobre su punto de vista mostrando así autonomía.

–En el Taller V, los modelos de representación continúan con la tendencia previa, lo que permite ver el afianzamiento del estudiante en su comunicación y argumentación de manera escrita, verbal, bidimensional y tridimensional.

### ***Generación de conocimiento en el Taller de proyectos VI (TPDV VI)***

El Taller de Proyectos VI es el último eslabón en la cadena del componente de proyectos, cuyo desarrollo didáctico es a través de la metodología de taller. El curso tiene como objetivo principal las relaciones entre el medioambiente y las tecnologías. Para su alcance, el conocimiento de influencias históricas, tendencias en la moda y desarrollos tecnológicos, permiten el conocimiento de las afectaciones positivas y negativas con el vestuario. A su vez, el conocimiento y desarrollo de nuevos materiales textiles, nanotecnológicos y tecnológicos permitirán el desarrollo de proyectos de vestuario integrales.

El fuerte del curso se concentra en la tecnología textil y su aplicación en diseños futuristas, que a su vez permiten orientar los conocimientos y prácticas en la exploración de escenarios y prácticas científicas.

Las didácticas integran el conocimiento y el manejo de equipos de laboratorio.

La siguiente es la síntesis de las entrevistas hecha a uno de los docentes TDP VI durante el periodo 2016-2

#### ***Docentes del Taller de Proyectos VI***

**Tabla 11**  
Caracterización de los docentes del Taller de Proyectos VI (Polo, 2016)

	Edad (años)	Sexo	Nivel educativo	Profesión	Experiencia docente (años)	Experiencia laboral (años)	Especialización en docencia/ pedagogía
D1TDV VI	40	M	Doctorado	Ingeniería de materiales	13	10	No
D2TDV VI	36	F	Maestría	Diseño industrial	10	8	No

## **Lógica estructural de los procesos y dinámicas docentes en DV - (TPDV V)**

### **Especialidad**

- D1-TPDVVI. Ingeniería de materiales

### **Perfil para el DV**

- D1-TPDVVI. Sí.

### **Noción de la relación en el componente de proyectos**

- D1-TPDVVI. Sí.

### **Aplicaciones en el campo profesional del DV**

- D1-TPDVVI. Sí.

### **Metacognición de su práctica**

#### **Concepción de metodología**

- D1-TPDVVI. Resolución de procesos, inicialmente desde el diseño y progresivamente incluye a otras disciplinas.

#### **Descripción de metodología propia**

- D1-TPDVVI. Distribución del trabajo en teoría y prácticas asociadas y el planteamiento de un proyecto con guía.

#### **Diferencias entre el trabajo en clase y el autónomo por parte del estudiante**

- D1-TPDVVI. Sí. En la universidad se trabaja con equipos y se califica el proceso. En casa no hay esta posibilidad.

#### **Obtención de la información acerca de su método de clase**

- D1-TPDVVI. Desde la ingeniería, adquirida en la formación. Desde el diseño por trabajo con la coequipera.

#### **Descripción de su método de clase**

- D1-TPDVVI. Planteamiento de proyectos por semestre que combina los temas de ingeniería y diseño.

#### **Aplicación del método en clase según lo aprendido**

- D1-TPDVVI. Sí, pero ajustándolo por la intervención de tecnologías.

### **Técnicas de seguimiento a los estudiantes**

- D1TDVVI. *Brief*.

### **Métodos específicos para evaluar el proceso individual del estudiante**

- D1-TPDVVI. Desde la teoría, revisar la estructura escrita, revisar los avances del trabajo de campo y el procesamiento de la información en la bitácora y desarrollo de informes.

### **Modelos de representación**

- D1-TPDVVI. 2D y 3D.

### **Habilidades específicas que brinda el taller se dan cumplidas**

- D1-TPDVVI. Por temática.

### *Visión del ejercicio docente desde lo personal y lo profesional.*

### **Comunicación en el aula**

- D1-TPDVVI. Tres sentidos.

### **Límites en la relación pedagógica. Claros**

- D1-TPDVVI. Claros.

### **Ubicación de roles**

- D1-TPDVVI. Claros.

### **Generación de autonomía en el estudiante**

- D1-TPDVVI. Sí.

### **Relación con estudiantes**

- D1-TPDVVI. Académica.

### **Porcentaje del tiempo de acompañamiento al estudiante**

- D1-TPDVVI. De la semana 1 a 8. 50 %. De la semana 9 a 16 100 %.

### **Estilo de enseñanza**

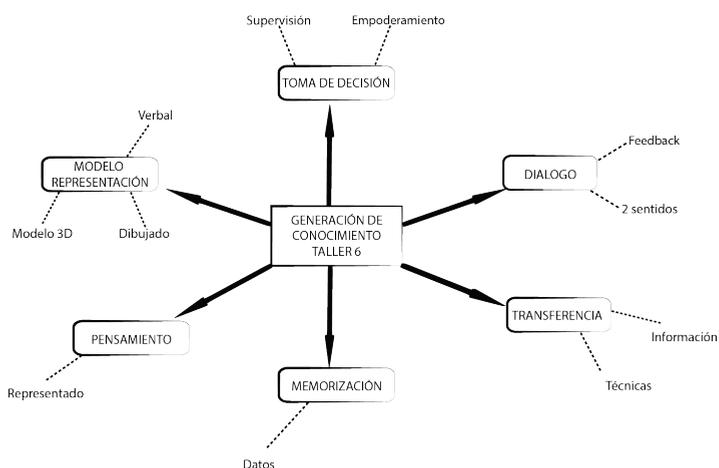
- D1-TPDVVI. Diálogo y transferencia.

### **Estilo de enseñanza que empodera al estudiante:**

- D1-TPDVVI. Sí.

## Conclusión

**Figura 29**  
Generación de Conocimiento en el Taller de  
Proyectos VI – DV-USB Cali (Polo, 2016)



La generación de conocimiento en el Taller de Proyectos VI del programa de Diseño de Vestuario de la Universidad de San Buenaventura Cali (Figura 29) refleja seis características que nutren la configuración en las relaciones enseñanza/aprendizaje y desde la cual los elementos constitutivos en la percepción y opinión de los actores consultados reflejan lo siguiente:

–En lo que respecta a la toma de decisión, se ve un equilibrio entre el sentido del empoderamiento del estudiante y la supervisión de los docentes, dadas las características, temáticas y dinámicas de clase, las cuales están muy orientadas hacia la experimentación, pero en un carácter científico y procedimental.

–Lo anterior se refleja en el diálogo, un alto sentido de la argumentación visible en dos sentidos, dirigido hacia el acompañamiento y guía en los procesos de laboratorios y aplicación de tecnologías.

–Transferencia. Se mantiene como en los talleres previos respecto a la expectativa de recibir una información, su comprensión, análisis e incorporación, pero con mucho mayor énfasis en el aspecto técnico y científico. En la línea de desarrollo de los talleres, este es el cierre y marca una lógica de proyecto que amplía los límites entre los desarrollos convencionales del vestuario, visto con gran preponderancia en sus materiales e insumos.

–La memorización, tiene un afinamiento especial hacia el manejo de fórmulas, procesos de laboratorio e información científica.

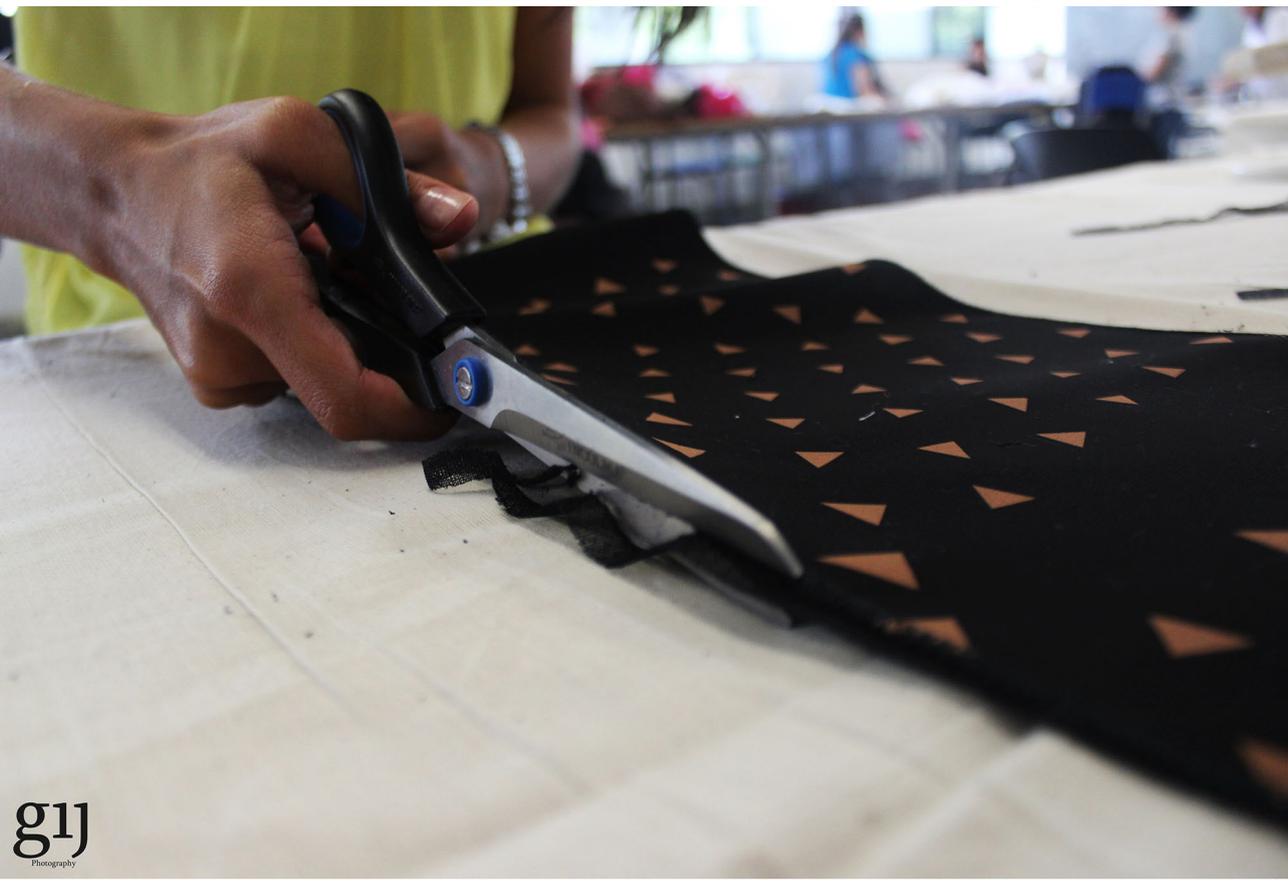
–Respecto al pensamiento, se ve un equilibrio desde la base científica y experimental, a través del conocimiento entregado por los docentes.

–En el Taller VI, los modelos de representación varían respecto de la tendencia, lo que permite ver el afianzamiento del estudiante en su comunicación y argumentación de manera verbal, bidimensional y tridimensional.



En trelaraelo

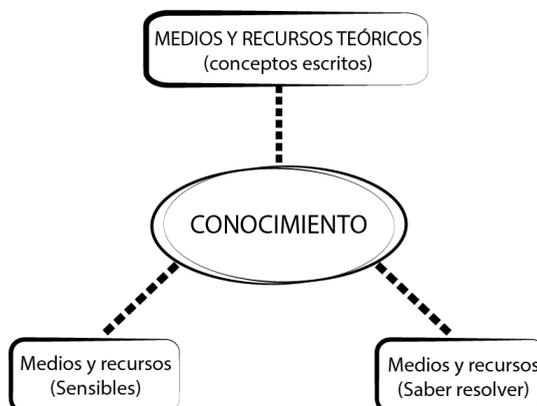
Kermit



## Colofón

Las relaciones humanas están permeadas por los contextos que acaecen y circunscriben las emociones y las actividades. En los escenarios donde emerge el sentido de la formación, se evidencian elementos que calan la naturaleza de los actores que se presentan, así como su interrelación e interacción. En el devenir de cada acto educativo, van confluendo tiempos y espacios virtuales y reales, personas pasadas, presentes y futuras, métodos y mecánicas pero sobre todo conexiones que dan la identidad al ser, el saber y el hacer (Figura 30).

**Figura 30**  
Esquema del conocimiento (Polo, 2016)



Este es el punto desde el cual se reflexiona acerca del devenir enseñanza/aprendizaje en los talleres de proyectos en diseño de vestuario, teniendo como referente una profundización en el estado del arte y marco teórico. A su vez, poner de manifiesto las relaciones que se mantienen en el pensamiento docente y el pensamiento discente respecto a su interacción e interrelación y como esto afecta la construcción del conocimiento.

Desde la óptica de la educación, se presuponen los escenarios, y en ellos las actitudes y actividades y a su vez los sujetos se preconiben. Sobre esa escenografía se disponen las jerarquías que son referencias directas a las posiciones interactivas y ubicaciones espaciales que provocan decisiones, acciones específicas. Todas estas variables representan (como en una obra libreteada) a las personas que se encuentran para aprender y enseñar sobre saberes específicos. Así, diversas vertientes educativas nos han mostrado posibilidades para estos escenarios de encuentro, con la premisa clara de que es el entorno el que afecta a las personas y que en esta interacción el conocimiento se ha cimentado de una manera o de otra, haciendo construcciones y generando interrelaciones.

Las dinámicas didácticas y pedagógicas del diseño de vestuario se han ido generando con la incorporación de las dinámicas proyectuales del diseño, principalmente de las especialidades de industrial y moda. Sumada a estas bases, podemos encontrar también que las diversas teorías y materias que sirven al diseño, ya sean de orden científico o artístico, hacen modos específicos sobre la actividad proyectual. Este tejido genera maneras diversas de enseñar y aprender, sobre lo cual las características y perfiles tanto de los guías como de los estudiantes deben estar en concordancia con un pensamiento abierto y con capacidad de síntesis.

En mención a las personas que participan en los procesos y que son los actores de las comunidades de sentido, hay que distinguir tanto los diversos orígenes disciplinarios como las aspiraciones y potencialidades. Estas complejidades en relación, sumadas a los parámetros epistemológicos y fácticos de la formación de la profesión, el escenario universitario y la figura de taller como tal, nos darán las pautas para reconocer cómo es la conformación para la construcción de conocimiento en los talleres de proyectos de diseño de vestuario.

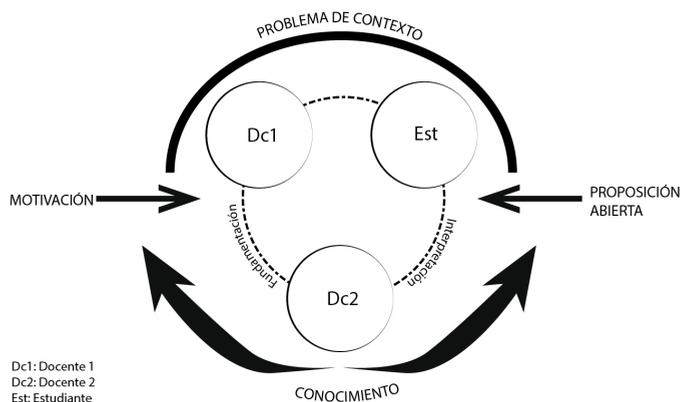
Las normativas que desde lo académico dan al verbo diseñar, escenarios específicos, finalidades y acciones, condicionan tanto el hacer en su cómo, cuándo y para qué, y el saber como un manto que corporiza lo creado. Desde este punto, se generan las consonancias y disonancias respecto a las didácticas y metodologías que afectando sobre todo a los estudiantes (discentes), quienes son los que van avanzando por el camino de su formación con multiplicidad de

opciones y miradas del hacer y el saber para el diseño. Es vital hacer la relación entre lo que reporta la acción concreta y muchas veces tangible al sentido del saber y el conocimiento, los cuales son intangibles.

En la misma línea, los elementos de la relación pedagógica priman en el sentido y orientación de la generación del conocimiento. Por lo tanto, elementos tan arraigados al oír y sentir al otro, son claves en las metodologías del diseño. De hecho, la acción del diseño representa una interacción con un usuario, un entorno, una actividad o un proceso y asimismo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje la comprensión de ese otro se ha de conformar a través del diálogo (Figura 31).

**Figura 31**

Construcción del conocimiento en el Taller de Proyectos DV-USB Cali (Polo, 2016)



Para el diseño de vestuario, la característica tangencial ha sido recogida por las experiencias previas en los contextos donde se aprende y enseña diseño. Hay una simbiosis entre el diseño de modas y el diseño industrial principalmente, que tiene como aliciente que aún en el imaginario colectivo el quehacer y las resultantes de la actividad propia del DV se ubican en alguna de estas dos vertientes, con una connotación específica según el perfil con el que se le mire. Así, la validación de su filiación viene a darse al conocer cuál es el elemento que da la génesis al pensamiento del diseñador y desde esta plataforma saber cuáles son las características que han de condicionarse en los escenarios y con los actores que enseñan y aprenden en diseño de vestuario.





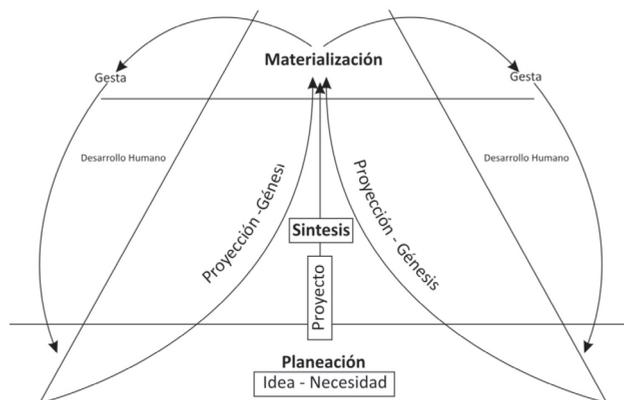


## Cierre

### Gestas desde el diseño. Gestión y desarrollo humano

El espacio de construcción para la gestión del pensamiento de diseño recae no solo en la planeación, la síntesis y la proyección (Figura 32), sino también en un gran porcentaje en la elaboración mental a partir de la creación sensible y sus “problemas de conocimiento”. Esta diada es soportada en la sensibilidad humana la cual ha sido generada en la permeabilidad del sujeto: con él mismo, con el medio y con los colectivos. Estos, en los niveles de participación, proveen la organización de sus propios alcances creativos, fuente primera para el desarrollo y el esquema al cual sirve y pone todo el mecanismo de su conocimiento.

**Figura 32**  
Gestión del pensamiento de diseño en el individuo (Polo, 2016)



De este modo, desde las lógicas de apropiación y gestión del conocimiento por parte del sujeto que se forma (aprendiz) respecto al sujeto que lo potencia (maestro), se relacionan las inmanencias de lo que los rodea y los conforma como sujetos en el mundo y como agentes que influyen y enfocan el modo de percibirlo. El acto educativo en diseño, provee el diálogo, la expresividad, el juicio crítico y la lógica racional, en pos de la emergencia de la idea y la generación de proyectos que doten a la sociedad de innovación por medio de los objetos. Esta es la esencia del proceso creativo del diseño.

El concepto de apropiación del conocimiento es signo clave en el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo que permite la generación de los espacios prospectivos –la virtualidad que propende la base del pensamiento proyectivo a su vez base del pensamiento de diseño– como señales de permanencia, inmanencia y gesta del conocimiento desde la creación y la creatividad.

Estos –los espacios–, son apropiados simultáneamente por diferentes colectivos, ideas, sensaciones y como códigos de ordenación generan sintonía e identidad: las marcas, que dejadas como huellas ineludibles son las fronteras entre los actores de la plataforma de creación de proyectos: el maestro y el aprendiz.

Cada uno como actor que representa el equilibrio entre la experiencia y la expectativa, trae consigo elementos de información –palabras, sensaciones, trazos–, que afianzan las temáticas especializadas de cada clase –taller– y la idea como proyecto de diseño y a su vez el diseño de problemas, que son la base para hacer emerger las posibilidades creativas, la sensibilidad, la inquietud interior y la particularidad propositiva.

*Un diseño no se desarrolla de forma abstracta para luego encontrar la manera de presentarlo. El proceso de presentación y dibujo forma parte del descubrimiento del diseño. El hecho de que estemos hablando de los productos antes de haberlos empezado es indicativo de la importancia de esta parte del proceso de diseño. De lo contrario no hablaríamos de productos hasta que estuvieran acabados (Dinham, 1991, p. 138).*

En el proceso y el acto de diseño, como insumo o resultado hay creación. Por ejemplo, en la cultura del cartel y del grafiti, o la asociación de los espacios para los intercambios económicos; a su vez, los espacios que se generan entre lo privado y lo público (calles del barrio y andenes) que sostienen actividades recreativas y lúdicas, no hay construcción física sino de presencialidad. Así, el entorno es creado por la estancia, lo presente y el estar de momento. El eco de esto es la identificación y la base de todo esto es la intención y la sensibilidad.

Cada uno de los estadios de la cotidianidad puede representar un aspecto que se puede involucrar como temático para el desarrollo del diseño.

Cada proceso de aula –en la metodología que brinda el diseño de voz a voz y cara a cara– provee algún tipo de inquietud en el cómo conocer y explorar, convirtiéndose así en sinónimo constante de identificación y el de gestar. Los legados de las generaciones precedentes que ahondaban sus inquietudes y quehaceres más apegados a las normas políticas y religiosas, nos dejaron la inconformidad como estrategia de vida que puede ser abordada como sana resolución del ser.

Haciendo uso de analogías –recurso permanente del diseño– al analizar los cambios de era y de época, podemos denotar que han traído consigo las evoluciones materiales e ideológicas. En la antigüedad (desde el inicio de los tiempos hasta la Revolución Industrial– más claramente), el manejo de la información estaba sesgado por el espacio y por el tiempo. Así, desde el proceso de diseño y la gestión del conocimiento podemos afirmar que no solo el espacio y el tiempo son suficientes, sino también el hacer, el usar, el sentir, el pensar y el ser.

Cada generación es resultante de la inquietud de las anteriores, ventaja que nos da el pasado en su no globalización, con tareas particulares por realizar. Los ideales se funden con la necesidad emocional de cada individuo, que a su vez se agrupa e identifica con necesidades emocionales semejantes, repercutiendo ideologías, y modos de actuar específicos, lo que llamaríamos una comunidad de sentido.

Desde la óptica del diseño, en el aula la relación aprendiz–alumno establece los valores para la práctica profesional, que más adelante pretende ser establecida como el proceso de trabajo en la cotidianidad. Sin embargo, al existir una ruptura entre los estadios inmediatos para el desarrollo productivo –escuela/empresa– se genera la primera inquietud acerca de dónde queda la sensibilidad y la racionalidad conjugadas en la formación académica.

Desde esta base en la que el proceso en el aula de diseño tiene como característica particular la búsqueda de un modo abierto para la gestión del conocimiento, Holm (2006), plantea:

*This is pointed out by some anthropologists who have been known to compare the teaching methods of a studio –to a tribal longhouse; the place and the rituals pursued there are almost unique in the annals of western education– (Banham, 1990:24). A particular characteristic that sustains the uniqueness of the master/apprentice relationship is –the frequency with which students are discouraged from pursuing modes of design that come from outside the studio– (Banham,*

1990, p. 24). *The discouragement needs not be veiled or oblique, but can at times be very explicit.*<sup>58</sup>

La finalidad de los procesos proyectuales como agente de actividad y resultante del diseño, da al sujeto que aprende ciertas operaciones. La independencia que se da en el proceso de gestión de conocimiento en un proceso de diseño es un factor relativo, ya que la activación del código se hace con base en la dependencia de la imagen y el signo, la identificación con el mensaje y con la ideología que se pretende dominar para actuar. Lo que seduce es la interfaz, el manejo de la comunicación y el significado: la metodología como el sentido que da orden y acción y en la cual los actores del proceso pueden dirigir sus propios sucesos y emergencias particulares.

Esto deja emerger el sentido de la adaptabilidad, lo que muestra la competencia del diseño y su pensamiento que desde la gestión y la organización debe estar en sintonía con quien crea y proyecta. Así, dando inicio a la conclusión de estas reflexiones, se debe comprender:

1. El diseño tiene múltiples definiciones y caminos, vertientes y miradas, concreciones y limitantes.
2. El diseño es lo que se ve, lo que se hace, que se siente, lo que se piensa y lo que se proyecta.
3. El diseño es un sistema de pensamiento, cuya complejidad es un sistema desde el cual la visión del mundo toma formas y colores, organizaciones y conexiones, búsquedas de la realidad en forma de sueños.

### Qué hace el diseño

Acercamientos teórico-prácticos para acercar al lenguaje de la forma, esencia y base del lenguaje de diseño, lo que propone la conciencia del pensamiento espacial, la búsqueda de la multidimensionalidad y su creación básica, partiendo de la observación, la exploración y la propuesta de formas elementales –en sí mismas y en conformación–, manejando los principios básicos del diseño y la composición. Se involucra el uso de materiales múltiples, clasificados en laminares, tubulares y volumétricos, que permiten diversos tipos de acabados y combinaciones que dan origen a los objetos que usan las personas y mueven las sociedades

58. En traducción de la autora: "Esto es señalado por algunos antropólogos que han comparado los métodos de enseñanza de un estudio de diseño como –una casa tribal comunal– el lugar donde surgen rituales casi de modo único en los anales de la educación occidental (Banham 1990-24). Una característica particular que sostiene la relación maestro/aprendiz es que la frecuencia con la que los estudiantes no se animan a seguir modos de diseño que vienen de fuera del estudio (Banham 1990, p. 24). El desánimo no es velado o es indirecto, pero a veces puede ser muy explícito".

### Qué busca la enseñanza–aprendizaje del diseño

- Capacidad de observar y relacionar los elementos del entorno, desde su aspecto formal y dimensional.
- Capacidad de pensamiento creativo, planteado y revertido en propuestas de diseño lógicas, pero innovadoras.
- Capacidad de expresión y comunicación, por medio de la asignación de valores, sentidos y significados a sus resultados materiales.
- Capacidad de pensamiento mecánico y espacial, evidenciado en sus postulados proyectivos.

### Qué se reconoce como proceso de enseñanza–aprendizaje en el diseño

- Las relaciones del diseño a partir de los elementos de configuración y composición de las formas, los usos, las personas y la sociedad.
- Los principios de conceptuales básicos y de conformación para el uso y el bienestar general.
- Las relaciones entre diversos lenguajes expresivos–sensibles que evidencien los puntos de conexión entre la forma, el espacio, la multidimensionalidad y la relación con la percepción y la comunicación.
- La aplicación de los conceptos en elementos diseñados al medio real y como herramientas metodológicas para los procesos consecuentes de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, señalar que, no obstante, el diseño no es del todo una disciplina –tal como ha sido entendida hasta ahora– sino más bien un saber que ha sido clasificado epistemológicamente como “área de conocimiento” y que en su definición contemporánea –también prospectiva– y por su pluralidad y complejidad, no encaja epistemológicamente en las ciencias naturales, ni en las ciencias sociales o Humanas. Por lo que la reflexión en torno a qué sucede en el aula, cuáles son las esencias de la metodología de diseño y cómo seguir construyendo con fuerza a partir de los modelos clásicos denominados Modo 1 y que nos aportan las ciencias, permitiría arrojar que la “nueva” mirada del diseño –base del Modo 2– pueda trascender más allá del acto educativo y afecte realmente a la sociedad<sup>59</sup> (Tabla 12).

59. Resumen de los rasgos de los Modos 1 y 2 de producción de conocimiento. Extraído del artículo *¿Mas allá de la ciencia académica? Modo 2, ciencia posacadémica, ciencia posnormal.* (Jiménez-Buedo y Ramos Vielba, 2009).

**Tabla 12**  
 Modo 1 y Modo 2 (Jiménez-Buedo y Ramos Vielba, 2009)

	MODO 1	MODO 2
Quiénes generan el conocimiento	Academia: los investigadores	Diferentes actores sociales
Qué se decide abordar	Problemas del ámbito académico	Necesidades de las comunidades sociales
	Análisis teórico	
Cómo se genera el conocimiento	Modo lineal	Investigación aplicada
	Método científico	También criterios no académicos
		Diferentes metodologías
Donde se genera	Universidades y centros de investigación	Contexto de aplicación, contacto directo con los actores sociales
Cómo se organiza el trabajo	Rigen las normas de la ciencia	Heterogéneo no jerárquico
	En las estructuras universitarias	Formas de organización diversas
	Jerárquico, vertical, universal, fijo	
Organización disciplinar	Unidisciplinaria o interdisciplinaria	Transdisciplinaria
		Multisectorial
Resultados y beneficiarios	Publicaciones, congresos, seminarios, docencia, tesis	Aplicación práctica: resolución de problemas
	Audiencias académicas	Ofrecer alternativas
	Relaciones verticales y unidireccionales	Difusión horizontal y multidireccional

Control de Calidad	* Criterios científicos	* Dimensiones sociales, económicas, ambientales, políticas.
	* Propias comunidades y métodos	* Impacto en formas de organización y prácticas productivas
		* Constante seguimiento
		* Evaluación con resultados
Relaciones con el entorno	* Transferencia unidireccional de tecnología	* Vinculación social
		* Transferencia interactiva de conocimiento (no solo técnicos)
		* Intercambio horizontal
		* Redes sociales



## Apéndice

### Consideraciones metodológicas

El desarrollo de la investigación *Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario: Un espacio para la construcción de conocimientos*, se llevó a cabo en dos periodos específicos: 2013-2 y 2016-2. El objetivo principal fue conocer las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los talleres de proyectos que se imparten de primero a sexto semestre de la carrera de Diseño de Vestuario, de la Universidad de San Buenaventura Cali. La primera etapa de la investigación (2013-2) permitió implementar mejoras en lo que respecta a los objetivos diferenciales de los talleres y las estrategias didácticas de los docentes que fueron corroboradas en la segunda y última fase (2016-2).

Las entrevistas fueron voluntarias tanto para estudiantes como para docentes.

De los docentes entrevistados, se encontró que tres siguen perteneciendo a los mismos talleres desde el año 2013.

### Proceso metodológico para la investigación

*Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario: un espacio para la construcción de conocimientos. Proceso metodológico para la investigación*

Desde hace varios años se ha introducido como paradigma del conocimiento humano el denominado *constructivismo*, en sus variantes e interpretaciones diversas. En el escenario general de la educación, surge como una estrategia alternativa a los problemas educativos esenciales del presente. El diseño, como

disciplina de múltiples perspectivas, permite integrar elementos puntuales. El concepto del *pensamiento de diseñador*, como postura epistemológica, permite hacer el contraste entre los métodos para la educación en general y los procesos de enseñanza–aprendizaje con los que se proponen las actividades y metódicas específicas para la formación en diseño, que pueden complementarse con las nociones desarrolladas por los pensadores constructivistas. Los autores citados en esta investigación, sumado a la tendencia del *Design thinking*, dan nuevas perspectivas que, en concordancia con los esquemas y fundamentos generales de la educación, sientan pautas para identificar y estructurar los procesos de construcción del conocimiento en diseño.

Otros grandes aportes unen la investigación didáctica, la epistemología y la sociología (Giordan y De Vecchi, 1995), autores que sitúan sus trabajos en el campo del saber, como señalan varias precisiones sobre este tema en el libro *Los orígenes del saber*. La premisa sobre la cual *saber* es la capacidad del sujeto que le permite en primer lugar, utilizar *lo aprendido, para resolver un problema o clarificar una situación*; en segundo lugar, reconocer y caracterizar lo que sabe en sus posibilidades de recombinar los conceptos particulares, incluso de otras disciplinas–para construir modelos; y, por último, considerar su saber cómo una herramienta que le permite ser actor de su propia formación.

Así, estas concepciones señalan tres potenciales del saber: utilizar/resolver, recombinar e instrumentalizar la autoformación, que definen a quien se cultiva sistémicamente. Al contrastarlas con la identidad profesional del diseñador –algo por establecer–, los objetivos del PDV USB y su quehacer como escuela se abre el interrogante sobre si se podrían generalizar estas conclusiones para jóvenes diseñadores de vestuario, teniendo en cuenta el tejido que surge de sus concepciones personales y frente a todo lo que aprenden a través del programa.

### **Objetivos de la investigación**

Con base en las consideraciones anteriores, los objetivos específicos que enmarcan la investigación se encaminan a lograr:

1. Un acuerdo sobre criterios objetivos y flexibles que permitan identificar las características que configuran las metódicas –enfoques pedagógicos, didácticas y metodologías de enseñanza/aprendizaje– en los Talleres de DV/TDV.
2. Identificar la metavisión de tienen los docentes sobre su propia práctica profesional, docente y personal para y en los TDV.

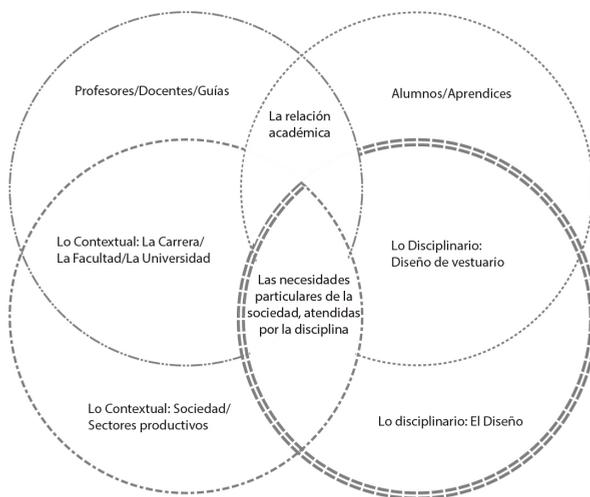
3. Reconocer las expectativas de los estudiantes, tanto en sus escenarios académicos transitorios –cada nivel de los TDV– como en su proceso formativo respecto a la construcción del conocimiento.
4. Analizar las características individuales y grupales del equipo docente y las temáticas específicas que se desarrollan en los TDV.
5. Identificar la representación de los componentes conceptuales y operativos de la visión de la docencia en el taller, que perciben los estudiantes respecto a las didácticas propias del diseño y del TDV.

Estos objetivos permitieron el análisis y el desarrollo de la indagación a partir de los diferentes tipos de conocimiento que desarrolla el diseñador, establecer cómo estos se ven permeados por las temáticas concretas de cada taller y evidenciar los respectivos métodos de solución (estrategias creativas y resolutivas) que cimientan los proyectos en los TDV y sus prácticas didácticas.

La investigación *Taller de Proyectos en Diseño de Vestuario. Un espacio para la construcción de conocimientos* como principal medio para visibilizar el estado del arte de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el PDV USB, respondió a un conjunto de cuestiones fundamentales que, en primera instancia, permiten reconocer la identidad y los enfoques pedagógicos/didácticos y las sistémicas de sus talleres de proyectos. Estos, como ejes fundamentales y estructura de la propuesta curricular, deben posibilitar su ajuste a las dinámicas y metódicas apropiadas para crear, proponer, construir, producir y fomentar la divergencia en el pensamiento de los aprendices de diseñadores, con el objeto de promover en ellos capacidades, habilidades y sensibilidades que les permitan concebir, desarrollar y producir óptimamente los objetos y sus usos para el vestir humano.

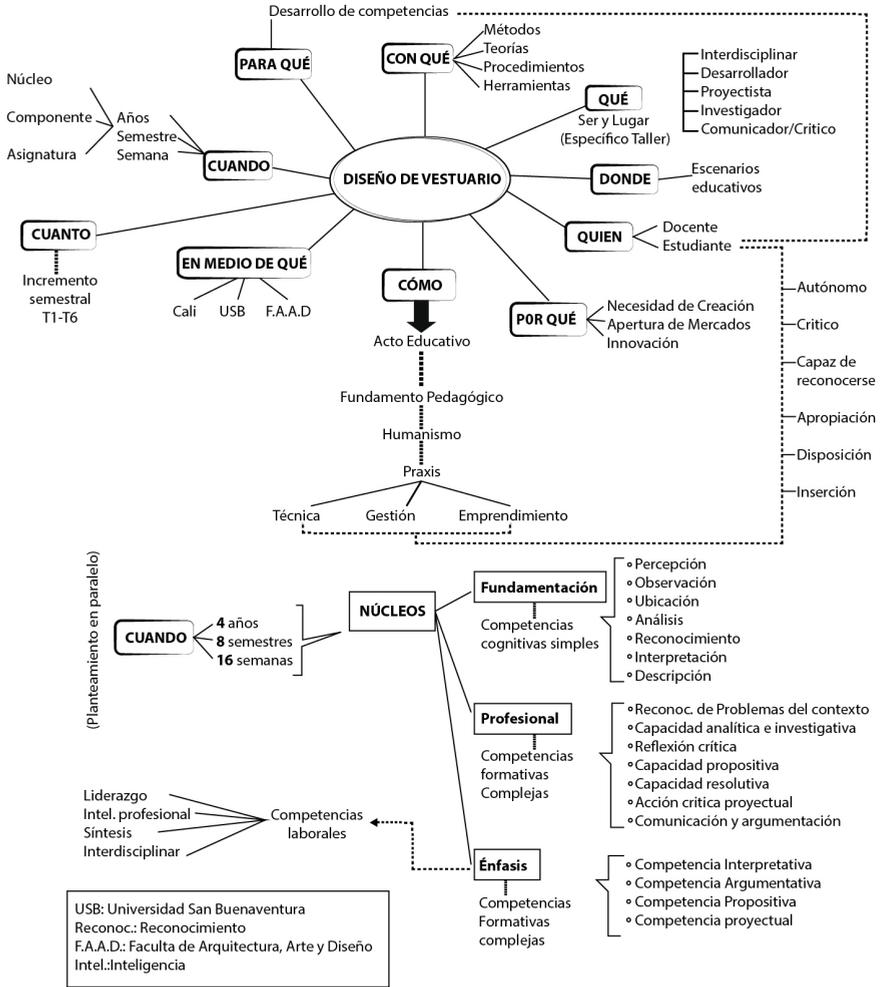
La investigación de índole cualitativa (Figura 33), partió del reconocimiento de una estructura normativa y su base curricular formal para contrastarla con la realidad objetiva –el contexto y el mercado– y la percepción de sus actores principales –estudiantes y docentes– permitió recuperar la memoria sobre las modalidades de interacción pedagógica y didáctica en los talleres de proyectos de DV, visibilizar cómo se realiza la construcción del conocimiento en los ambientes de aprendizaje del PDV USB, a través de los diez años desde su conformación.

**Figura 33**  
Lo observado (Polo, 2016)



El siguiente esquema presenta una relación con los interrogantes básicos hechos para describir los factores claves que se interrelacionan en el programa de Diseño de Vestuario, lo que permitieron su caracterización

Figura 34  
Caracterización del diseño de vestuario (Polo, 2013)



Después de esta caracterización, se elaboraron las preguntas que guiaron el proceso de indagación y estructuración en esta investigación:

- ¿Cómo es el proceso de trabajo que llevan a cabo guías y estudiantes en los talleres de proyectos del programa de Diseño de Vestuario, con base en lo previsible en los procesos disciplinares del diseño?
- ¿Cuál es la postura relacional académica/intelectual de los docentes de taller en relación con los factores intervinientes para el desarrollo del taller de proyectos?

- ¿Cómo y en qué nivel de importancia intervienen los distintos factores generales y particulares propios de los lineamientos del programa, y específicos de cada taller, los cuales constituyen el deber académico/intelectual en los procesos para el diseño de vestuario?
- ¿Pueden los guías y estudiantes dar cuenta del desarrollo de un eficiente proceso en cuanto a dinámicas metodológicas y de gestión, en los talleres de proyectos que se realicen en el presente, a pares del respectivo programa de diseño de vestuario?
- ¿Qué tipo de conocimientos se originan en estudiantes y docentes durante el desarrollo de los talleres de proyectos y cuáles son los métodos (estrategias) utilizados en estas construcciones?

La siguiente fase, a partir de los cuestionamientos iniciales, fue la construcción del armazón metodológico para las entrevistas a estudiantes y docentes, las cuales se articularon de la siguiente manera, primando el enfoque de la relación pedagógica.

### *Para los docentes*

#### *Preguntas de contextualización*

**Tabla 13**  
Preguntas de contextualización a docentes (Polo, 2016)

Preguntas de contextualización	Demográficas	N. A.	Sexo
			Edad
			Nivel educativo
			Profesión
			Semestre
	Experiencia	N. A.	Tiempo dictando el taller
			Talleres dictados en la carrera

#### *Preguntas de investigación*

##### **Objetivo 1**

Identificar y analizar las características individuales y grupales del equipo docente

**Tabla 14**  
Características del equipo Docente (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Características del equipo docente	Experiencia docente	Tiempos/ escenarios/ temas/ desarrollos	¿Tiene experiencia docente? ¿Cuál?
	Experiencia laboral		¿Tiene experiencia laboral? ¿Cuál?
	Experiencia temática		¿Tiene experiencia temática? ¿Cuál?
	Especialización en educación /pedagogía		¿Tiene alguna especialización en educación o pedagogía?
	Empirismo		¿Es usted un docente empírico?

### Objetivo 2

Identificar y analizar las temáticas puntuales que se desarrollan en los talleres de diseño de vestuario.

**Tabla 15**  
Temáticas de los talleres de DV (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Temáticas de los talleres de D.V.	Especialidad	Relación con el vestuario y sus aplicaciones	¿Es el vestuario su especialidad? ¿Es la temática su especialidad?
	Pertinencia		¿Considera su perfil pertinente para ser docente de DV? ¿Lo considera para la temática que dicta?
	Relación sistémica		¿Tiene noción de la relación sistémica entre talleres?
	Aplicación		¿Hace aplicaciones reales de DV? ¿Hace aplicaciones reales de la temática que dicta?
	Desarrollo		¿Aporta al desarrollo de la profesión? ¿Aporta al desarrollo de la temática?

### Objetivo 3

Identificar los aspectos relacionales docentes/estudiantes en los Talleres de Proyectos en Diseño de Vestuario.

**Tabla 16**  
 Relación pedagógica Docente/Estudiante. Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Relación pedagógica docente/estudiante	Comunicación	Horizontal/vertical	¿Qué tipo de comunicación mantiene usted con sus estudiantes?
	Manejo de límites	Claros/precisos/difusos	¿Considera que los límites en la relación son claros, precisos o difusos?
	Respeto	Bueno/suficiente/insuficiente	¿Considera que existe respeto? ¿Bueno? ¿Suficiente? ¿Insuficiente?
	Ubicación de roles	Claramente identificados/difusos	¿Considera la ubicación de roles claramente identificados? ¿Difusos?
	Acompañamiento	Autonomía/dependencia	¿Usted propugna la autonomía del estudiante? Propugna la dependencia?
	Relacional	Académica/amistad	¿Qué tipo de relación establece con los estudiantes?

## Objetivo 4

Identificar las características que configuran la metodología de trabajo en los talleres de diseño.

**Tabla 17**  
Metodologías de los talleres de DV (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Metodologías de los talleres de diseño	Metodología propia	En el área/fuera del área	¿Qué entiende por metodología en el caso de los proyectos de diseño?
	Metodología adaptada	De otra disciplina/de otras temáticas	Describe la metodología utilizada en su proyecto de aula
	Variaciones en la metodología	Por caso/por contexto/por tiempo	¿Hay diferencias entre las metodologías del trabajo presencial y las del trabajo libre en casa? ¿Cuáles?
	Aplicación de métodos específicos	A la temática/a la disciplina	Describe que métodos utiliza para sus planteamientos proyectuales
	Planeación del método	Experiencia/experimentación	¿Cómo obtuvo la información sobre un método de diseño que en particular le haya parecido interesante para aplicar en los planteamientos de diseño?
	Método generado o método adaptado	De otra disciplina/de otras temáticas	¿Pudo aplicarlo como indica el autor (indique cual y fuente)? ¿Debió adaptarlo en algún aspecto? ¿Cuál?
	Técnicas y seguimiento	Seguimiento	Describe las técnicas que utiliza para plantear y hacer seguimiento a los proyectos que propone

## Objetivo 5

Identificar la metavisión que tienen los docentes sobre su propia práctica docente, profesional y personal para y en el taller de diseño en el taller de diseño.

**Tabla 18**  
Límites y normas en los talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Límites y normas	Tiempo de trabajo	Presencial/autónomo	En porcentaje, ¿que tanto tiempo real destina al acompañamiento presencial del estudiante? ¿Procura el trabajo autónomo del estudiante?
	Cumplimiento	Por fechas/por etapas/por solicitud / por objetivos	¿Cómo determina los criterios de cumplimiento?
	Aplicación de métodos específicos	De evaluación/ de desarrollo/de comparación	Como profesor de proyectos ¿qué métodos específicos utiliza para evaluar el proceso individual del estudiante? ¿Qué métodos específicos utiliza para evaluar los conocimientos y experiencias que el estudiante logra?
	Objetivos	Planteados/no planteados	¿Plantea los objetivos para cada actividad?

**Tabla 19**  
Procesos de aprendizaje/enseñanza en Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Proceso de aprendizaje/enseñanza	Transferencia	Transmisión de info/ técnicas	¿Su estilo de enseñanza se basa en la transferencia?
	Memorización	Transmisión de datos/ técnicas	¿Su estilo de enseñanza se basa en la memorización?
	Diálogo	Feedback/un sentido/dos sentidos/tres sentidos	¿Su estilo de enseñanza contempla el diálogo? ¿En cuántos sentidos?
	Modelo de representación	Escrito/dibujado/modelo 3D/verbal/gestual	¿Su estilo de enseñanza contempla modelos de representación? ¿3D? ¿Verbal? ¿Gestual? ¿Todos?
	Toma de decisión	Empoderamiento/supervisión	¿Su estilo de enseñanza empodera al estudiante? ¿Solo se valida por la supervisión?
	Pensamiento	Autónomo/representado/imitado	¿Considera que su estilo de enseñanza propugna el pensamiento autónomo? ¿Representado? ¿Por imitación?

**Tabla 20**  
Resultados de los talleres de DV (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Resultados	Búsqueda de objetivos precisos	Por ejercicio/ por temática/ Por nivel	¿Considera que los objetivos del taller se dan por cumplidos por: ejercicio, por temática, o por nivel?
	Medición de habilidades	Por ejercicio/ por temática/ Por nivel	¿Considera que las habilidades específicas que brinda el taller se dan por cumplidas por: ejercicio, por temática, o por nivel?
	Medición de modelos	Por ejercicio/ por temática/ Por nivel	¿Considera que los modelos que brinda el taller se dan por cumplidos por: ejercicio, por temática, o por nivel?
	Medición de creatividad	Por resultados / por planteamiento	¿Considera que la creatividad puede medirse? ¿Por resultados? ¿Por planteamiento?

**Tabla 21.**  
Aplicaciones en los Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	
Aplicaciones	Aplicación de conocimientos anteriores	Glosario/ gestualidad/ técnica/pro- ceso	¿Aplica usted conocimientos adquiridos anteriormente en otros talleres?
	Aplicación de habilidades anteriores	Síntesis/ plantea- miento/ Conclusio- nes	¿Aplica usted habilidades adquiridas anteriormente en otros talleres?
	Aplicación de modelos contruidos propiamente/ adaptación de un estilo propio	Por tema/ por compa- ñero	¿Aplica usted modelos desarrollados contruidos anteriormente en otros talleres? ¿Consi- dera un estilo propio?
	Aplicación de nuevos mode- los.	Por semes- tre/por com- pañero/por tema	¿Aplica usted nuevos modelos en cada taller? ¿Es influenciado por su compañero? ¿Por experiencias previas?

### *Para los estudiantes*

#### *Preguntas de contextualización*

**Tabla 22**  
Preguntas de Contextualización. Estudiante de Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Estudiante
Demográficas	N.A.	Sexo	
		Edad	
		Nivel Educativo	
		Profesión	
		Semestre	

**Preguntas de Investigación****Objetivo 1**

Identificar y analizar las temáticas puntuales que se desarrollan en los Talleres de Diseño de Vestuario.

**Tabla 23.**  
Temáticas de los Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Estudiante
Temáticas de los talleres de DV.	Especialidad	Relación con el vestuario y sus aplicaciones	N/A
	Pertinencia		¿Considera su perfil pertinente para ser estudiante de DV?
	Relación sistémica		¿Tiene noción de la relación sistémica entre talleres?
	Aplicación		¿Hace aplicaciones reales de DV? ¿Hace aplicaciones reales de la temática que recibe?
	Desarrollo		¿Aporta al desarrollo de la profesión? ¿Aporta al desarrollo de la temática?

## Objetivo 2

Identificar los aspectos relacionales docentes/estudiantes en los talleres de proyectos en diseño de vestuario.

**Tabla 24.**  
Relación pedagógica Estudiante/Docente en los Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Estudiante
Relación pedagógica docente/estudiante	Comunicación	Horizontal/vertical	¿Qué tipo de comunicación mantiene usted con sus docentes?
	Manejo de límites	Claros/precisos/difusos	¿Considera que los límites en la relación son claros, precisos o difusos?
	Respeto	Buena/ suficiente/ insuficiente	¿Considera que existe respeto? ¿Buena? ¿Suficiente? ¿Insuficiente?
	Ubicación de roles	Claramente identificados/difusos	¿Considera la ubicación de roles claramente identificada? ¿Difusa?
	Acompañamiento	Autonomía/dependencia	¿Su docente propugna su autonomía? Propugna la dependencia?
	Relacional	Académica/amistad	¿Qué tipo de relación establece con los docentes?

### Objetivo 3

Identificar las características que configuran la metodología de trabajo en los talleres de diseño.

**Tabla 25**  
Metodologías Talleres de DV. (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Estudiante
Metodologías de los talleres de diseño	Metodología propia	En el área/fuera del área	Si utiliza una metodología recomendada por el profesor descríbala y cite las fuentes respectivas (si las hay). Si utiliza una metodología propia descríbala
	Metodología adaptada	De otra disciplina/de otras temáticas	¿Hay diferencias entre las metodologías de trabajo presencial y las del trabajo libre en casa? ¿Cuáles?
	Variaciones en la metodología	Por caso/por contexto/por tiempo	Describe la metodología utilizada en sus proyectos de aula
	Aplicación de métodos específicos	A la temática/a la disciplina	Describe qué métodos utiliza para los planteamientos proyectuales sugeridos por sus docentes
	Planeación del método	Experiencia/experimentación	¿Tiene alguna planeación basada en algún método aprendido? ¿Su proceder se basa en la experimentación? ¿Considera la experimentación un método?
	Método generado o método adaptado	De otra disciplina/de otras temáticas	¿Considera que los métodos que ha aprendido son propios del diseño de vestuario? ¿Cada taller le ha aportado diferentes métodos? ¿Actualmente los aplica? ¿Ha aprendido nuevos métodos en este curso?

## Objetivo 4

Identificar la metavisión que tienen los estudiantes sobre su proceso académico, profesional y personal para y en el taller de diseño.

**Tabla 26**  
Límites y normas en los talleres de DV (Polo, 2016)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Estudiante
Límites y normas	Tiempo de trabajo	Presencial/Autónomo	En porcentaje, ¿qué tiempo real advierte el acompañamiento presencial de sus docentes? ¿Considera que ellos procuran su trabajo autónomo?
	Cumplimiento	Por fechas/por etapas/por solicitud/por objetivos	¿Cómo considera que le son evaluados los criterios de cumplimiento?
	Aplicación de métodos específicos	De evaluación/de desarrollo/de comparación	¿Considera que los docentes aplican métodos específicos para evaluar su proceso individual? ¿Considera que hay alguna comparación grupal?
	Objetivos	Planteados/no planteados	¿Son claros los objetivos para cada actividad?

**Tabla 27**  
Proceso de aprendizaje y enseñanza en los talleres de DV (Polo, 2016)

Proceso de Aprendizaje / Enseñanza	Transferencia	Transmisión de Info / técnicas	¿Su estilo de aprendizaje se basa en la transferencia?
	Memorización	Transmisión de datos / técnicas	¿Su estilo de aprendizaje se basa en la memorización?
	Diálogo	Feedback / un sentido / dos sentidos / tres sentidos	¿Su estilo de aprendizaje contempla el diálogo? ¿en cuántos sentidos?
	Modelo de representación	Escrito / dibujado / modelo 3d / verbal / Gestual	¿Su estilo de aprendizaje contempla modelos de representación? ¿3d? ¿verbal? ¿Gestual? ¿Todos?
	Toma de decisión	Empoderamiento/ supervisión	¿Su estilo de aprendizaje contempla su empoderamiento? ¿Se valida por la supervisión de docente?
	Pensamiento	Autónomo / Representado / imitado	¿Considera que su estilo de aprendizaje propende el pensamiento autónomo? ¿Representado? ¿Por imitación?

**Tabla 28.**  
Resultados en los Talleres de DV. (Polo, 2016)

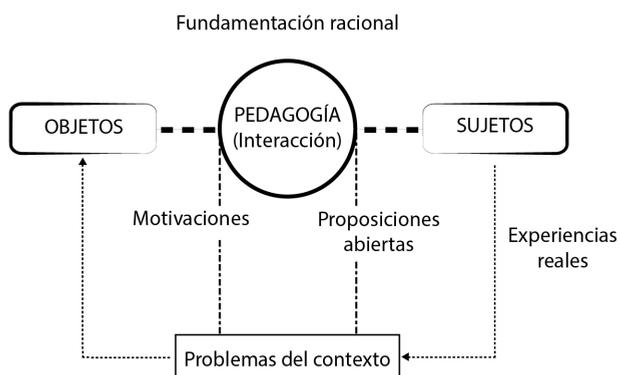
Resultados	Búsqueda de objetivos precisos	Por ejercicio/ por temática/por nivel	¿Considera que los objetivos del taller se dan por cumplidos por ejercicio, por temática o por nivel?
	Medición de habilidades	Por ejercicio/ por temática/por nivel	¿Considera que las habilidades específicas que brinda el taller se dan por cumplidas por ejercicio, por temática o por nivel?
	Medición de modelos	Por ejercicio/ por temática/por nivel	¿Considera que los modelos que brinda el taller se dan por cumplidos por ejercicio, por temática o por nivel?
	Medición de creatividad	Por resultados/ por planteamiento	¿Considera que la creatividad puede medirse? ¿Por resultados? ¿Por planteamiento?

**Tabla 29**  
Aplicaciones en los talleres de DV. (Polo, 2016)

Aplicaciones	Aplicación de conocimientos anteriores	Glosario/gestualidad/técnica/proceso	¿Aplica conocimientos adquiridos anteriormente en otros talleres?
	Aplicación de habilidades anteriores	Síntesis/planteamiento/conclusiones	¿Aplica habilidades adquiridas anteriormente en otros talleres?
	Aplicación de modelos construidos propiamente. Adaptación de un estilo propio	Por tema/por compañero	¿Aplica modelos desarrollados construidos anteriormente en otros talleres? ¿Considera un estilo propio?
	Aplicación de nuevos modelos.	Por semestre/por compañero/por tema	¿Aplica nuevos modelos en cada taller? ¿Es influenciado por sus docentes? ¿Por compañeros? ¿Por experiencias previas?

Esta batería permitió, al ser aplicada por medio de entrevista individual, conocer a fondo aspectos referidos a las relaciones pedagógicas y metodológicas que se establecen en el aula de clase (Figura 35). Los resultados son referenciados en siguiente punto y se dan las características por taller y periodo analizado (2013-2 y 2016-2).

**Figura 35**  
Conclusión del modelo pedagógico en talleres de proyectos USB-DV (Polo, 2016)



### **Método**

- Observación pasiva
- Entrevistas personales

### **Tipo de estudio**

- Investigación cualitativa

### **Sujetos participantes**

**Tabla 30**

Estudiantes de los talleres de DV, que participaron en las entrevistas (Polo, 2016)

Estudiantes	
2013-2	2016-2
Carolina Giraldo	Ximena Hoyos Castaño
Eliana Quiroga	María del Mar Galindo
Jesús Salcedo	Laura Valentina González Bejarano
María Camila Méndez	María Paulina Mejía
	Valentina Londoño Silva
	Lina María Giraldo Palma

**Tabla 31**

Docentes de los talleres de DV, que participaron en las entrevistas (Polo, 2016)

Docentes	
2013-2	2016-2
Iván Torres	Iván Torres
Édgar Franco	Édgar Franco
Ana María Mejía	Ana María Mejía
Adriana Bromet	Gabriel Barrero
Laura Jiménez	Claudia Mallarino
Elizabeth Vejarano	Claudia Marcela Sanz
Fernando Luna	Omar Fabián Bolívar

### ***Instrumentos***

- Matrices de entrevistas.
- Bitácora de apuntes.
- Registro fotográfico.

### ***Procedimiento metodológico***

- Etapa 1. Identificación y delimitación del área de estudio (talleres de proyectos)
- Etapa 2. Elaboración del estado del arte y marco teórico conceptual.
- Etapa 3. Observación pasiva.
- Etapa 4. Entrevistas.
- Etapa 5. Elaboración de conclusiones y redacción final.





## Bibliografía

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Attali, C., Castoriadis, C., Domenach, J., Masse, O., Morin, E., y otros. (1977,1979). *El mito del desarrollo*. Barcelona: Editions du Seuil,Editorial Kairos S.A.
- Azcapotzalco, U. A. (2001). SEDI (2002). *Agujereando la caja negra. El proceso de diseño*. Guadalajara: Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco, México.
- Bachelard, G. (1974). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Barnett,R. (2002). *Claves para entender la universidad : en una era de supercomplejidad*.Ediciones Pomares.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Baudrillard, J. (2004). *El sistema de los objetos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. España: Editorial Gedisa.
- Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y práctica del diseño industrial. Elementos para una manualística crítica*. Barcelona: Gustavo Gilli Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bruyne, Paul; Herman, Jaques; De Schoutheete, Marc;. (1974). *La dinámica de la investigación en ciencias sociales. Los problemas de la metodología*. París: Presses Universitaires de France
- Bürdek, B. F. (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Editorial Luis Vives.
- Claxton, G. 1999. *Cerebro de liebre, mente de tortuga. Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Barcelona. Ediciones Urano.

- Claxton, Guy. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Coreta, A. (2008). <http://valeriapuga.blogspot.com>. Recuperado el 26 de 12 de 2012
- Cross, N. (2002). *Métodos de diseño. Estrategias para el desarrollo de productos*. Ciudad de México: Editorial Limusa S.A de C.V.
- Cyrulnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación con seres vivos*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Editorial Paidós.
- De Bono, E. (1995). *El Pensamiento creativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- De Bruyne, Herman y de Schoutheete (1974). *La dinámica de la investigación en ciencias sociales*. París: Presses universitaires de France
- Derrida, J. (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Derrida, J. (2013). <http://artilleriainmanente.blogspot.com>. Recuperado de <http://artilleriainmanente.blogspot.com>: <http://artilleriainmanente.blogspot.com/2013/11/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion.html>
- Dinham, S. (1991). La enseñanza del diseño: El diseño de la enseñanza. En J. Pericot, *Pedagogía del diseño*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Dominguez, R. (2007). *Vestido, ostentación y cuerpos en Medellín. 1900-1930*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Dussel, E. (1984). *La filosofía de la producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Eisner, E.(1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós Iberoamérica S.A.
- Eisner, E. (2000). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós Ibérica ediciones S.A.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona. Paidós Ibérica ediciones S.A.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos. Sobre los seres humanos y sus emociones. Un ensayo sociológico procesual*. Bogotá: Editorial Norma.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Garcés, J. (2007). Los desafíos de la interculturalidad a la reflexión. Sobre los fines de la educación. *Aulas*, 109-130.

- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giordan, A. y Gérard de Vicchi. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Editorial Diada S.I.
- Gómez, A. (2007). *Teorías sobre gestión del conocimiento/aprendizaje organizacional*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>: www.monografias.com
- González, F. (2009). *Inteligencia de los ámbitos de actuación y colocación. Inteligencia de los ámbitos de actuación y colocación. (Seminario 9 y 10 de Octubre de 2009)*. Cali: Maestría en Educación: Desarrollo Humano - Universidad San Buenaventura.
- González, R. F. (2008). [www.usta.edu.co](http://www.usta.edu.co). Recuperado el 09 de Noviembre de 2016, de [www.usta.edu.co: http://www.usta.edu.co/otras\\_pag/revistas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_8/vol.4no.2/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf)
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaédro.
- Holm, I. (2006). *Ideas and beliefs in Architecture and industrial design: How attitudes, orientations and underlying assumptions shape the built environment*. Oslo: The School of Architecture and design.
- Jiménez, M., y Ramos, I. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica?: Modo 2, Ciencia posacadémica y ciencia posnormal. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 721-737.
- Jiménez, S. (2006). *El proyecto arquitectónico: aprender investigando*. Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño. Universidad de San Buenaventura de Cali. Cali.
- Jones, C. (1970). *Metodos de Ddiseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli .
- Kerényi, K.; Neumann, E.; Scholen, G.; Hillman, J.; Ortiz-Oses, A.; Mayr, F.; Panikkar, R.; Lanceros, P. (1994). *Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo Eranos I*. Barcelona: Anthrops. Editorial del Hombre.
- Lipovetski, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lupton, E., y Miller, J. (1993). *El ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.
- Margolin, V., y Margolin, S. (2002). A “Social Model” of Design: Issues of Practice and Research. *Design Issues - Massachusetts Institute of Technology*, 24-30.
- Martínez, M. (1999a). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México. Trillas.
- Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Munari, Bruno. (2010). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona. Editorial Gustavo Gilli.

- Muñoz, H. (2002). *En torno al origen del objeto industrial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- Novaes, M. (1971). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Parnes, S. (1973) *Guía del comportamiento creador*. México: Editorial Diana.
- Parra, J. (2002). Artificios de la mente. Perspectivas en cognición y educación. En *Desarrollo del pensamiento*. Bogotá. IDEP
- Parra, J. (2000). *Danzas mentales de un aprendiz. Espacios cognitivos y culturales del aprendizaje*. (2000). Memorias II. Congreso Internacional ¿Cómo aprende el ser humano? Ambientes interactivos. San José de Costa Rica.
- Pérez, J. (2005). *Elaboración de un modelo de plataforma digital para el aprendizaje y la generación de conocimientos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pericot, J. (1991). *Pedagogía del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Polo, D. (2013). El desarrollo humano y la formación integral en diseño. Cuerpo y sensibilidad en la construcción de tejidos epistemológicos. En *Revista Nexus*.
- Polo, D. (2015). La construcción del conocimiento. En *Revista Nexus*.
- Polo, D, y Niedermaier, A. (2012). *Cuaderno 43. Acerca de la Subjetividad contemporánea. Evidencias y reflexiones*. Buenos Aires: Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación - Universidad de Palermo.
- Polo, D. (2012). El desarrollo humano y la formación integral en diseño. El alfabetismo objetual, la época y el sujeto más allá del estudio de caso. En *Actas de Diseño N° 13. Diseño en Palermo. VII Encuentro latinoamericano de Diseño*, 111-116.
- Polo, D. (2011). *El desarrollo humano y la formación integral en diseño*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Porter, L. (2013). *Proyecto Cero-Veinte. Educación inicial y formación de la identidad del estudiante universitario*. Ciudad de México.
- Ricard, A. (2008). *Conversando con estudiantes de diseño*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
- Rogers, C., y Rosenberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Editorial Herder.
- Sanchez, M. (2008). Las pedagogías del diseño. En: U. d. Palermo. *Actas de Diseño 4*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Seivewright, S. (2013). *Diseño e investigación*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Sen, A. (1999). *Development as a Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Sverdlick, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos?* Brasil: Fondo de Cultura Economica S.A.
- Universidad de San Buenaventura;. (2010). *Proyecto educativo Bonaventuriano - P.E.B.* Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Vélez de la Calle, C. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Cali: Maestría en Educación-Desarrollo Humano. VIII cohorte.











ISBN 978-958-5415-76-8



9 789585 415768 >

g1j  
Photography

Para poder brindar un significado para el conocimiento, se debe poner en tensión y consonancia a los agentes y comunidades que generan, administran y gestionan el propósito del conocer. Esto posibilita la referenciación de propósitos y de relaciones de sentido que permiten preparar las bases comprensivas del mundo como puntos de partida y llegada para el desarrollo. Los actos educativos, tanto los institucionales como los cotidianos, desde aspectos cualitativos y cuantitativos como aportes que se complementan permiten nutrir las nuevas miradas para gestionar el conocimiento. El estudio proyectual esencia del modus—operandi del diseño es conformado por usos y aproximaciones indagadoras que resultan en miradas investigativas. De este modo el sujeto que conoce es un sujeto que construye y cimienta las bases de un desarrollo común.



UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA  
CALI

**EB**  
EDITORIAL  
BONAVENTURIANA  
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

-  editorialbonaventuriana
-  @EditBonaventuri
-  EditorialBonaventuriana
-  editorial-bonaventuriana
-  editorialbonaventuriana

[www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co](http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co)

VIGILADA MINEDUCACIÓN