



**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**PROYECTOS DE DISEÑO EN MODA.  
ANÁLISIS DE SUS FASES, PROCESOS,  
COREOGRAFÍA DIDÁCTICA Y RESULTADOS.**

**DOCTORANDA:  
NOEMI PATRICIA VÁZQUEZ ÁLVAREZ**

**DIRECCIÓN:  
Director: DR. D. PABLO CELADA PERANDONES  
Codirectora: DRA. D<sup>a</sup>. SARA ISABEL TAPIA HERNÁNDEZ**

**BURGOS, MAYO 2017**



## AGRADECIMIENTOS

Al director, al Dr. Pablo Celada y a la codirectora Dra. Sara Tapia, por guiarme en el proceso. Gracias por sus consejos, sugerencias y, sobre todo, por los ánimos en los momentos críticos.

Quisiera dar también las gracias al alumnado de la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*, del curso 2013-14, porque sin su consentimiento, motivación y entrega no podría haberse llevado a cabo la investigación.

Mis más sinceros agradecimientos a Vanesa Barriuso, Carolina Dos Santos, Héctor Riaño, Begoña García y a Pilar Fernández, por su gran creatividad e insaciable motivación.

Quisiera reconocer también a las profesoras que han colaborado activamente en la experiencia educativa, así como a la EASD de Burgos y a su profesorado, porque sin su implicación no hubiera sido posible realizar el estudio y la recogida de datos.

Por último, he de recordar a los amigos y familiares que me han apoyado con cariño en este periodo que, aunque no muy dilatado en el tiempo, sí ha sido ciertamente intenso, tanto intelectual como emocionalmente, y me ha permitido desarrollar un gran aprendizaje no sólo a nivel académico sino también a nivel personal. Especialmente, por supuesto, a mis padres, Camiña y Carlos, por creer en mi valía y por darme el apoyo para mantenerme firme en mi propósito y lograr conseguirlo. Así mismo, a los amigos y compañeros más cercanos, como Alicia Ruiz, Rosa Escudero, Ángela Asensio, Luis Rioja, Laureano Peix, M<sup>a</sup> Luz Castro, María Peraita, Cruz Pérez, Verónica Millán, Ana Berta Santamaría, Casilda Delgado, Moni, Diego e Iria, Esther Pardo, y muchos otros; gracias a todos por vuestra amistad y por la ilusión que me habéis brindado cada día.

Muchas gracias por ser, estar y acompañarme en el viaje.



## Resumen de la tesis doctoral

En la propuesta de investigación de la tesis se ha llevado a cabo una experiencia educativa a través de la puesta en práctica de una *coreografía didáctica*, con la finalidad de diseñar, analizar y evaluar una metodología de enseñanza y aprendizaje (E-A). Se ha partido del desarrollo de una serie de actividades didácticas y, a lo largo del proceso educativo, se han utilizado diferentes enfoques de pedagogía activa, interactiva e integradora. Esta *coreografía didáctica* es concebida única y exclusivamente para que el alumnado, representado por una muestra de 32 estudiantes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos (EASD de Burgos) durante el curso 2013-14, adquiera aprendizajes significativos y alcance las competencias de formación básicas y específicas del plan de estudios incluidas en *Proyectos de diseño de moda II*, asignatura que forma parte del plan de estudios de las EEAASS de Diseño en la especialidad de Moda de la comunidad de Castilla y León. Asimismo, se lleva a cabo una colaboración interdisciplinar con las asignaturas *Presentación y comunicación*, *Materias primas y materiales textiles*, *Confección*, *Ingles técnico y comercial*, y *Tecnología digital aplicada*, que forman parte del nivel de segundo del plan de estudios; siempre teniendo presentes las finalidades que propone la enseñanza superior en el contexto del marco de la Convergencia Europea y del plan de estudios de las EEAASS de Diseño, de Moda.

Esta investigación es abordada desde dos perspectivas diferentes y complementarias: un análisis cuantitativo en el que se muestra el nivel y los porcentajes de la adquisición de competencias y aprendizajes del alumnado, y un somero análisis, de carácter cualitativo, del proceso de E-A y metodologías didácticas utilizadas en la experiencia educativa.

La investigación se divide en dos partes: por un lado, el marco referencial y, por otro, el estudio de caso.

En primer lugar, se comienza con la fundamentación epistemológica de la investigación. Se establecen unos encuadres donde se encuentra una revisión sobre los pilares básicos que fundamentan la investigación, centrado en historia y

teoría del vestido, legislación, metodología de la investigación y metodología de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, está el trabajo de campo, en el que todos los componentes del grupo participante son considerados objeto de estudio. Es entonces cuando se analizan, categorizan y triangulan los datos recogidos con el fin de dar respuesta a las preguntas de la investigación y sacar las conclusiones pertinentes.

En el caso de la metodología didáctica de aprendizaje empleada, se pretende un estudio exhaustivo sobre el modelo basado en el aprendizaje y centrado en el alumnado, en aras de ofrecer un planteamiento pedagógico orquestado desde la *coreografía didáctica*, una guía que sirve de base programática para la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*.

**Palabras clave:** metodología de aprendizaje, diseño, moda, proyectos, coreografía didáctica.

## Summary of doctoral thesis

In this thesis proposal, I have carried out an educational experience through the implementation of a didactic choreography, with the purpose of designing, analyzing and evaluating a teaching and learning methodology. With this objective in mind, my first step was to develop a series of didactic activities and then, during the educational process, to use different approaches of active, interactive and integrative pedagogy.

I conceived this didactic choreography for a group of 32 students at the Higher School of Art and Design in Burgos (EASD of Burgos) during the 2013-14 course. My aim was to significantly improve the students' educational experience, so that they could acquire the basic and specific training necessary for the curriculum of the module *Projects of fashion design II*, which forms part of the curriculum of Higher Artistic Pedagogy of Design, specialty in Fashion, in the autonomous community of Castile y Leon. In addition to this, I collaborated with teachers across disciplines within the modules *Presentation and Communication*, *Raw Materials and Textile Materials*, *Dressmaking*, *Technical*

*and Business English and Digital Applied Technology*, which are all part of the second course. This collaboration was conceived in accordance with the values of the European Convergence higher education policy about the curriculum of Design, especially in Fashion.

I approached this research from two different and complementary perspectives: a quantitative analysis that shows the students' percentage acquisition of competencies, and a brief qualitative analysis of the teaching and learning process and didactic methodologies of the educational experience.

Once these bases were established, I divided this research into two parts: one is the referential framework and the other is the case study. First of all, there is the epistemological basis. The main pillars of this investigation are based around the history of clothing, in addition to legislation about the teaching of this subject, and research into the methodology of teaching and learning. Secondly, I analysed the participating group as an object of study. I have collected, analyzed, categorized and triangulated all of this data in order to answer the research questions and draw conclusions.

I intend for this didactic methodology to be a comprehensive study of this model with a focus on student-centred learning. I aim to offer a didactic and pedagogical approach from a didactic choreography perspective, a guide that will serve as a blueprint for the teaching of the subject *Projects of fashion design II*.

**Key words:** learning methodology, desing, fashion, projects, didactic choreography





## ÍNDICE

### CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1	Introducción.....	8
1.2	Naturaleza del proyecto de investigación.....	11
1.3	Objetivos.....	15
1.4	Interés profesional.....	15
1.5	Fuentes generales de la investigación.....	18
1.6	Estructura de la tesis doctoral.....	20

### CAPÍTULO II: MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1	Genealogía del vocablo moda: definición terminológica.....	24
2.2	Los orígenes de la moda.....	28
2.3	Historia del traje.....	40
2.4	Las décadas del siglo. XX.....	60
2.5	El siglo. XXI: Albores del nuevo milenio.....	77

### CAPÍTULO III: MARCO LEGISLATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	El Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	82
3.2	El papel de las universidades en el EEES.....	87

3.3	Las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) en la Unión Europea.....	96
3.3.1	Panorama histórico de las enseñanzas artísticas.....	100
3.3.2	Normativa vigente aplicada a las EEAASS.....	109
3.3.2.1	Castilla y León (BOCYL).....	117
3.3.2.2	Organización del plan de estudios de la especialidad de Diseño de Moda, en las EEAASS, de la Comunidad de Castilla y León. Contexto.....	118
3.3.3	Asignatura: <i>Proyectos de diseño de moda</i> (Los cinco niveles del plan de estudios).....	123

## CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1	Metodología cualitativa.....	131
4.1.1	El modelo etnográfico.....	133
4.1.2	El modelo de investigación acción-participativa (IAP).....	135
4.1.3	Investigación con estudio de caso.....	139
4.2	Fases de la investigación.....	140
4.2.1	Fase preparatoria.....	141
4.2.2	Trabajo de campo.....	142
4.2.3	Recogida de datos.....	143
4.2.4	Analítica.....	144
4.2.5	Informativa.....	145
4.3	Diseño y procedimientos de la investigación.....	145
4.3.1	La finalidad y cuestiones del estudio.....	146
4.3.2	La selección del caso.....	147
4.3.3	Los participantes.....	148

## ÍNDICE

4.3.4	El contexto y su acceso.....	150
4.3.5	Experiencia de la investigadora y sus roles en la investigación: observadora participante.....	151
4.3.6	Herramienta de recogida de datos.....	154
4.3.6.1	Diario de campo.....	155
4.3.6.2	Pruebas objetivas, listas de cotejo y rúbricas....	157
4.3.7	Técnica de triangulación de datos para cotejar la actividad con la investigación.....	159

## CAPÍTULO V: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1	El modelo de la Escuela Activa, referentes y contexto pedagógico.....	162
5.2	Fundamentos pedagógicos y didácticos de la experiencia educativa.....	166
5.3	Modelo basado en el aprendizaje centrado en el alumnado.....	170
5.4	Las modalidades organizativas de la experiencia educativa.....	176
5.5	Los métodos docentes de la <i>coreografía didáctica</i> .....	179
5.6	El método de proyectos como técnica didáctica.....	183
5.7	Metodología de diseño.....	186
5.8	Estrategias de E-A y evaluación de la experiencia educativa.....	199
5.9	Justificación del método pedagógico empleado en la asignatura <i>Proyectos de diseño de moda II</i> .....	202

## CAPÍTULO VI: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y SU *COREOGRAFÍA DIDÁCTICA.*

## ÍNDICE

6.1	La asignatura <i>Proyectos de diseño de moda II</i> .....	210
6.2	La <i>coreografía didáctica</i> .....	211
6.2.1	Competencias, descriptores y contenidos.....	212
6.2.1.1	Metodología para la adquisición de competencias.....	213
6.2.1.1.1	Modalidades organizativas.....	214
6.2.1.1.2	Métodos didácticos.....	217
6.2.1.1.3	Estrategias de E-A y evaluación.....	223
6.2.1.1.3.1	<i>Sketchbook</i> o cuaderno de ideas.....	223
6.2.1.1.3.2	Dossier de la memoria.....	226
6.2.1.1.3.3	Prototipo 3D.....	230
6.2.1.1.3.4	Presentación oral.....	231
6.2.2	Recursos educativos.....	232
6.3	Contenido de la asignatura, planificación temporal de las actividades y metodología de E-A.....	241
6.3.1	Distribución de los contenidos en Bloques Temáticos, unidades didácticas y actividades de aprendizaje.....	246
6.3.1.1	El proceso de investigación: Bloque Temático número uno.....	246
6.3.1.2	El proceso creativo: Bloque Temático número dos.....	253
6.3.1.3	El proceso técnico: Bloque Temático número tres.....	260
6.3.1.4	El proceso de comunicación: Bloque Temático número cuatro.....	267
6.3.2	Sistemas de evaluación.....	274
6.3.2.1	Listas de cotejo y rúbricas.....	279

## CAPÍTULO VII: PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

7.1	Los procedimientos de control.....	292
7.2	El desarrollo del análisis de datos.....	292
7.3	Proceso de trabajo de la profesora-investigadora al finalizar la experiencia educativa.....	294
7.4	Cómo comienza todo.....	296
7.5	Análisis de resultados.....	298
7.5.1	Análisis y evaluación de competencias.....	299
7.5.2	Análisis de las estrategias de E-A.....	314
7.5.2.1	El <i>sketchbook</i> .....	315
7.5.2.2	El dossier de la memoria y el prototipo 3D.....	321
7.5.2.3	La presentación oral.....	329
7.5.3	Análisis de aprendizajes.....	335

## CAPÍTULO VIII: RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1	La finalidad y cuestiones del estudio.....	346
8.2	Pregunta número uno.....	347
8.3	Pregunta número dos.....	350
8.4	Pregunta número tres.....	352
8.5	Pregunta número cuatro.....	358
8.6	Pregunta número cinco.....	360
8.7	Conclusiones.....	362

## ÍNDICE

8.7.1	Conclusiones respecto al modelo de enseñanza basada en el aprendizaje y centrada en el alumnado.....	363
8.7.2	Conclusiones relacionadas con el trabajo por competencias y créditos ECTS.....	365
8.7.3	Conclusiones relacionadas con los proyectos interdisciplinares y la colaboración entre asignaturas.....	367
8.7.4	Conclusiones respecto al uso de las metodologías activas.....	368
8.7.5	Conclusiones relacionadas con las estrategias de E-A y evaluación, utilizadas en la experiencia educativa.....	369
8.8	Futuras líneas de investigación.....	371

## CAPÍTULO IX: REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

9.1	Bibliografía.....	376
9.2	Legislación en materia educativa.....	404
9.3	Webgrafía.....	406

## ANEXOS

Anexo I. CD-ROM, que incluye: Dosieres y presentaciones orales.....	1
---	---

Índice de cuadros.....	1
Índice de figuras.....	3
Índice de gráficos.....	4
Índice de tablas.....	5

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### 1.1 Introducción

“El vestido es una magia, (...). Y como prueba de ello, podemos decir que habla. Desde el fondo del armario y desde el fondo del cajón, cuenta cosas. Desde el fondo de la historia. Desde el fin del mundo...” (Toussant, 1990, p. 23).

En efecto, si se le escucha con atención, el vestido es capaz de hablarnos. Porque tejidos, adornos y prendas contienen cantidad de evidencias que muestran cómo ha evolucionado el ser humano. Cómo, a lo largo de los siglos, el hombre ha ido cubriendo su cuerpo para adaptarse y protegerse de las condiciones climáticas de su entorno. Su atuendo ha sido el testigo silencioso de la historia que le ha permitido combatir el frío gracias a materiales más aislantes y a la superposición de tejidos. O, por el contrario, en zonas más cálidas, este testigo ha visto cómo las capas se reducían y se empleaban elementos más finos. En definitiva, “el vestido ha evolucionado hasta encontrar muchas utilidades prácticas y de protección” (Jenkyn, 2005, p. 17).

Pero no sólo es el vestuario en sí el que nos suministra información. Además de los tejidos, también la tecnología disponible en cada lugar y momento histórico y el papel fundamental de la misma nos informa del desarrollo y evolución de la indumentaria. En este sentido, es comprensible que la mayor revolución del vestido comenzara en el mismo momento en que los medios de producción se mecanizan, empiezan a producir objetos de consumo personal y a cubrir ciertas necesidades y demandas sociales, conviviendo la producción de productos a escala (Jenkyn, 2005, p. 43).

A este respecto, autores como Codina y Herrero (2004), Jenkyn (2005), Ruiz (2012), Rojas (2005) y otros sostienen que la moda ha sido uno de los primeros lenguajes que el ser humano ha utilizado para comunicarse. Se trata de un fenómeno social que se produce de manera cíclica y que supone un cambio que afecta a la forma de comportarse de un grupo: el vestido, los adornos, las actividades o el entorno son algunas de las características y elementos que confieren carácter e identifican personas de un mismo clan.

Dado que la moda es un fenómeno social marcado por las costumbres, la moral, la religión, la política, la economía, etc., está presente en todos los sectores de la actividad de las personas y forma parte de la cultura, reflejando así



## PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

la manera de vivir y relacionarse de los colectivos, Y, debido a la gran demanda por parte de la sociedad en cumplir las caprichosas necesidades de estos colectivos, la industria del sector textil se aplica en contribuir con una variedad de productos para cubrir las necesidades de un público deseoso de consumir; no en vano, la industria de la moda y el sector textil empresarial se esmeran en dar cumplimiento a tales peticiones sociales.

La moda es uno de los sectores profesionales más dinámicos y de mayor impacto en el mundo globalizado del S. XXI. En los últimos años, estamos asistiendo a una auténtica revolución en el ámbito de la producción, del diseño y del desarrollo estratégico en todas sus áreas. “Cada temporada es un nuevo reto, la recesión global, que afecta seriamente a la industria de la moda, está obligando a la reevaluación, a la reinención y la reinterpretación” (Jones y Rusthon 2006, p. 10). Con el fin de garantizar la permanencia y el éxito de las marcas en un campo tan competitivo, las empresas de moda textil apuestan por la formación y cualificación de sus diseñadores para conseguir resultados positivos en la producción, venta y posicionamiento de los productos en el mercado.

Hidalgo (2007, p. 7) opina que

La moda habla. La moda vive. Y crece. Las listas de los calendarios de moda internacionales se multiplican cada año con nuevos nombres ávidos de transmitir su visión particular del momento. Proliferan concursos que premian las habilidades creativas de agujas prometedoras y surgen nuevas escuelas que se suman a las que ya gozan de prestigio y que se encargarán, asimismo, de formar profesionales de un sector en alza.

Y señala que las jóvenes promesas del diseño son los protagonistas, teniendo en sus manos la responsabilidad de plasmar y dar vida a todo aquello que el público decida consumir entre tanta variedad de productos. “La moda de estos jóvenes es la que redefine la realidad cambiante y acelerada que nos rodea y que tiene la incertidumbre como eje común que une lo social con lo estético” (p. 7).

## Capítulo I

De esta forma, el panorama del diseño mundial está cada vez más unido, más fusionado. Ya no se habla solo de diseño industrial, gráfico, interiorismo o indumentaria, sino de una combinación de especialidades y disciplinas que aúnan conceptos, metodologías, procesos y pensamientos; retrato de una concepción multidisciplinar generadora de productos.

Llegados a este punto, cabe decir que los especialistas del diseño tienen la gran labor de elaborar novedosas propuestas de proyectos que cubran la gran demanda que impera en nuestra sociedad consumista, sujeta a las leyes del mercado, de oferta, demanda y costos de producción. Hay que gestar propuestas que sean capaces de transmitir y comunicar una serie de ideas, valores y emociones, sobre las que se asiente la labor del diseñador, quien no ha de ser únicamente un artista, porque también se le pide que sea un profesional con sensibilidad artística y con capacidad de adaptarse a las necesidades de nuestros consumidores, dando respuesta con un producto capaz de ser vendido.

Para darle peso al razonamiento se ha acudido a Mora (2004-b, p. 20), quien considera que

La globalización del contexto de la educación superior es casi una obviedad. El mercado laboral, sobre todo el de los graduados universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no solo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global. Esa globalización y, por tanto, la de sus requerimientos formativos, afecta de manera muy directa al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a unas necesidades de formación, que ya no son las específicas de un entorno inmediato.

Para formar a estas promesas —que aportarán nuevos valores y productos al mercado de la moda—, las escuelas superiores de diseño ofrecen una formación académica, cualificada y de calidad, con el fin de adquirir un perfil profesional que responda, satisfactoriamente, a las demandas de un sector en constante cambio y evolución, como es el de la moda.

### 1.2 Naturaleza del proyecto de investigación

Las nuevas exigencias demandadas por la Convergencia Europea y planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen necesario el replanteamiento en la estructura de la enseñanza superior, produciéndose cambios en la forma de trabajar, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (E-A), en la organización, en los nuevos ambientes de aprendizaje, etc. Estos entornos requieren nuevas maneras de organizar los procesos de E-A, que promuevan la creación de situaciones educativas centradas en el estudiante y en el diseño de estrategias pedagógicas en las que se fomente la autonomía (Alonso, Conde y Pozuelos, 2007, p. 205), así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo entre los estudiantes.

En el R.D. 633/2010, de 14 de mayo (BOE, núm. 137, de 5 de junio de 2010, p.p. 48517-48533), se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) de Diseño, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17165-17166). Se describe su finalidad, así como el perfil profesional en el artículo 3, apartados 1 y 2:

1. Las enseñanzas artísticas de Diseño tendrán como objetivo la formación cualificada de profesionales en el ámbito del diseño, capaces de comprender, definir y optimizar los productos y servicios del diseño en sus diferentes ámbitos, dominar los conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos y los métodos y procedimientos asociados a ellos, así como generar valores de significación artística, cultural, social y medioambiental, en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos que se vayan produciendo.
2. El perfil del graduado en Diseño corresponde al de un profesional cualificado capaz de concebir, fundamentar y documentar un proceso creativo a través del dominio de los principios teóricos y prácticos del diseño y de la metodología proyectual, capaz de integrar los diversos lenguajes, las técnicas y las tecnologías en la correcta materialización de mensajes, ambientes y productos significativos.

## Capítulo I

En definitiva, se busca hacer del estudiante un/a profesional capaz de obtener la mejor solución a un problema de diseño, de estilismo o de investigación, y de mantenerse siempre informado, creativa y técnicamente, para atender las necesidades del mercado laboral.

El alumnado adquiere en su formación académica un perfil muy amplio y variado, apto para trabajar en cualquier puesto del sector de la industria textil y de la moda, tanto del panorama nacional como internacional.

Las salidas profesionales del alumnado con el Título Superior de Diseño, en la especialidad de Moda, son, por ejemplo:

- Empresas o estudios de Diseño: desempeñando la labor de diseñador, figurinista, estilista, maquetación, fotografía y técnico en dibujo plano.
- Departamento técnico y confección de prototipos: trabajando como patronista.
- Departamento de publicidad, comunicación e imagen: trabajando de estilista, de relaciones públicas...
- Agencias u observatorios de tendencias: para poder hacer tareas de cazador de tendencias o *coolhunting*.
- *Visual merchandising* en *retail*: cuyo trabajo se desarrollaría en empresas de grandes superficies, llevando toda la parte artística del diseño del espacio, la ambientación y la estética —tanto de tiendas como de centros comerciales—, escaparates, etc.
- Asesoría de imagen personal: asesoramiento personal —tanto estético y estilístico como emocional— para todo tipo de personas, ocupaciones y sectores sociales.
- Estilismo en editoriales de moda: en las que los estilistas se encargarán de todo, organizando las sesiones fotográficas, esto es, las prendas, los modelos, el atrezzo, el escenario, etc.
- Departamento de diseño escénico: cine, teatro, series. Con personas dinámicas, entusiastas y versátiles, capaces de imaginar y realizar un vestuario personalizado (caracterizando cada personaje), para que este sea creíble.

## PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

- *Freelance*: el trabajo por cuenta propia del diseñador hace que la selección de los proyectos sea personal e individualizada, decidiendo cada proyecto en función del perfil del diseñador, especializándose o bien realizando distintos trabajos.
- Docencia e investigación en el campo del Diseño.

Para conseguir las finalidades que propone la enseñanza superior en el contexto del marco de la Convergencia Europea y del plan de estudios de las EEAASS de Diseño, de la especialidad de Moda de Castilla y León, se ha confeccionado y puesto en práctica una *coreografía didáctica* como experiencia educativa en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*, de segundo nivel, con una muestra de 32 estudiantes, en el curso 2013-14, de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos (EASD de Burgos).

En el R.D. 3/2012, de 10 de febrero (BOE, núm. 36, de 11 de febrero de 2012, pp. 12483-12546), por el que se regula el plan de estudios de las especialidades de Gráfico, Interiores, Moda y Producto de las EEAASS de Diseño en la Comunidad de Castilla y León, se establece que la asignatura *Proyectos de diseño de moda II* consiste en la concepción de un proyecto de diseño de moda, y en la elaboración y correcto tratamiento de uno o varios diseños originales dirigidos al ámbito de la producción industrial, de la creatividad y de la experimentación en el campo del diseño, realizados individualmente por el alumnado con el fin de demostrar su capacidad con la adquisición de competencias de formación básicas y específicas necesarias.

Por eso mismo, se ha decidido que el alumnado realice la actividad *Diseño de una colección de moda femenina* como práctica que recoja lo establecido en el citado R.D. 3/2012, de 10 de febrero, con la puesta en marcha de la *coreografía didáctica* y que sirva para alcanzar las finalidades descritas en el R.D. 633/2010, de 14 de mayo.

De esta manera, se espera que la práctica de la estrategia creada es la idónea para lograr, por parte del alumnado, los aprendizajes significativos utilizando en el proceso educativo diferentes enfoques de pedagogía activa, interactiva e integradora.

## Capítulo I

Un aspecto a tener muy en cuenta para la consecución de estos aprendizajes es el desarrollo de procesos de E-A eficaces, que posibiliten al alumnado expresar y/o investigar su propia realidad, partir de su situación, profundizar en el tema que se esté trabajando, reorganizar conocimientos, analizar la situación general y algunos temas específicos, reflexionar sobre aspectos del área emocional y afrontar su situación. En definitiva, decidir la acción de proyectar sobre su realidad, desarrollar los recursos y habilidades necesarios, realizarla en la práctica y evaluarla (Rozo, 2000, p. 61).

Spengler, Egidi y Craveri (2007, p. 3) consideran que

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

De Miguel (2005, p. 40) piensa que “la única forma de lograr que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje es que participe activamente en la organización y gestión de la propia actividad”; es decir, que el alumno cree su propio proceso de aprendizaje.

De esta manera, el diseño de la *coreografía didáctica* es el resultado de una selección de estrategias metodológicas, consideradas las más adecuadas para conseguir los objetivos marcados en la guía docente de la asignatura y del plan de estudios. En conclusión, que una selección de recursos didácticos y de estrategias de aprendizaje y evaluación han sido expresamente concebidos para la experiencia educativa, convirtiéndose en el elemento central procedimental del aprendizaje.

Dicha *coreografía* se realiza con el fin de proporcionar al alumnado las competencias de formación y una serie de normas metodológicas para que pueda, por él mismo, decidir qué métodos (o combinación de estos) funcionarán para realizar su actividad profesional en un futuro, preparándose así para afrontar los cambios que la sociedad del conocimiento y la industria demanden.

De ahí la importancia de la diversidad de recursos didácticos utilizados durante el periodo educativo, como señalan Fullana y Sastre (2012).

En este sentido, el propósito del estudiante-diseñador será el de asumir esta metodología como instrumento de trabajo y adaptarla de forma creativa a su labor basándose en su experiencia, sus necesidades y sus costumbres, generando con ello una práctica personal. No en vano, como sentencia Munari (2004, p. 26), “la metodología del proceso de diseño es adaptable a la personalidad y a las formas de cada proyectista”.

### 1.3 Objetivos

- Evaluar la *coreografía didáctica* utilizada en la experiencia educativa.

Este es el gran objetivo general del que nacen los siguientes objetivos específicos:

- I. Diseñar, concebir y analizar una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje significativo, a partir del desarrollo de la actividad Diseño de una colección de moda femenina.
- II. Experimentar en las aulas el desarrollo teórico-práctico a través de la *coreografía didáctica*, con la finalidad de ir revisándola y reajustándola permanentemente, resolviendo los problemas que surjan en su ejecución.
- III. Evaluar el proceso de E-A y las herramientas diseñadas para este fin.
- IV. Analizar, discutir y evaluar los resultados de la propuesta.

### 1.4 Interés profesional

En el empeño de mi actividad docente a lo largo de siete cursos, he impartido prácticamente todas las asignaturas del Departamento de Proyectos de Investigación, dentro de los Estudios Superiores de Diseño, en la especialidad de Moda. Con los cambios de un sistema educativo —que comprende tanto la Convergencia Europea como el EEES, con las EEAASS de nivel de Grado— y con el devenir de las nuevas propuestas de un plan de estudios a otro, he sido partícipe del tránsito de trabajar con objetivos, contenidos y criterios de

## Capítulo I

evaluación incluidos en las programaciones a hacerlo por competencias, créditos europeos (ECTS) y guías docentes.

Debido a todos estos cambios, en la comunidad educativa hemos modificado la forma de hacer y proceder, e impulsados por el nuevo modelo educativo, nos hemos visto embarcados en la experimentación de metodologías y estrategias de aprendizaje más eficientes y significativas.

Con las nuevas titulaciones de las EEAASS de Diseño se han tenido que ir mutando conceptos, costumbres, metodologías, etc. Ahora no es necesario alcanzar objetivos, sino adquirir competencias.

Este proceso de transformación en el sistema ha influido para decidir la línea de investigación de la tesis, pues mi experiencia no comienza como docente de los estudios de Diseño sino como alumna. Cursé los estudios de Diseño Gráfico y fui estudiante de la primera promoción de los Estudios Superiores de Diseño, en la especialidad de Moda (promoción del 2007), estudios impartidos primeramente como un título experimental en la Escola Superior de Disseny en Palma de Mallorca —una de las dos escuelas, junto con la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia, que ofertaban los estudios en el territorio nacional—. Dado que la creciente demanda de la especialidad promovida por el sector textil y la moda, y la profesionalización y formación de los trabajadores de este ámbito necesitaban acceder a un sector que requería de personal cualificado y con titulación académica reconocida, se introducen paulatinamente las EEAASS de Diseño en Escuelas Superiores de Diseño del territorio nacional, de tal forma que se hace necesaria la contratación de personal docente cualificado y especializado en el ámbito del diseño y la docencia.

Será en este proceso de implantación de los estudios de Diseño, con la anexión del personal docente, el momento de mi incorporación como profesora en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos en el curso 2008-9, y cuando surja mi inquietud por la investigación a través de nuevos planteamientos didácticos y metodológicos que favorezcan la adquisición de conocimientos y el aprendizaje significativo, que constituye la base fundamental que apoya la línea de investigación en la que trabajo. Al haber vivido en primera persona los cambios de un sistema a otro y al haber manifestado, del mismo



## PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

modo, mi interés personal y profesional respecto a la adaptación a un sistema educativo del nuevo plan de estudios de Diseño (aún no afianzados), considero que mi labor diaria como docente y como investigadora han hecho posible que se materializase la investigación de la presente tesis.

Para enfrentarse a estos retos didácticos se ven necesarias una serie de mejoras en el sistema educativo, comenzando por una revisión y actualización de los contenidos de las materias, una modificación de las estrategias de la práctica docente y de los sistemas de evaluación y, por supuesto, de las metodologías de trabajo. En consecuencia, nuestro rol como docentes ha de cambiar y adaptarse a los nuevos modelos de enseñanza que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por lo tanto, a estos procesos de actualización de los nuevos planteamientos didácticos y metodológicos esbozados respecto a la materia de educación en esta investigación de la tesis, incorporaremos el diseño de una *coreografía didáctica* confeccionada para adquirir los aprendizajes significativos y autónomos del alumnado.

Ya no es suficiente transmitir única y exclusivamente conocimiento, también hay que incidir en la pedagogía y en enseñar a aprender, requiriéndose que los docentes seamos capaces de cambiar y modificar nuestras prácticas habituales. A propósito de esta valoración, y según sugiere García (1999, p. 131), “no se trata de transmitir más información, sino de ayudar al alumnado a superar las dificultades que les plantea el estudio en las distintas materias”. Guiar al alumnado, darle herramientas, ayudarle a entender cuáles son las formas de solucionar los problemas enseñándole a ser autónomo y a gestionar la información utilizándola de forma correcta, son metas que sólo se alcanzarán si nuestro papel como docentes cambia en el aula y repercuten en el estudiante para conseguir formar personas autónomas y profesionales capaces de adaptarse al cambiante mundo en el que vivimos y lograr, de este modo, un puesto en el sector de la industria de la moda.

Respecto a la función investigadora, nuestro rol como docentes se encuentra en permanente construcción de saberes que condicionan la propia actividad académica. Tanto en el aula como fuera de ella indagamos en diversos

## Capítulo I

campos del conocimiento, donde convergen una serie de significados, valores, actitudes, aptitudes y prácticas alrededor de un núcleo común, el currículo, compartiendo un ambiente simbólico y físico en un contexto cultural, orientando y permitiendo la interacción con la comunidad académica.

Así pues, la importancia de nuestra labor como docentes investigadores es decisiva en la formación de los profesionales que demanda nuestra sociedad en un mundo en constante transformación, que es global, complejo, impredecible e imprevisible.

### 1.5 Fuentes generales de la investigación

Una vez que se ha elegido el tema y definido los objetivos que marcan la línea, métodos y procesos de investigación que se llevan a cabo en la tesis doctoral, se hace una revisión sobre los temas que fundamentan y contextualizan el marco histórico, legislativo, teórico y metodológico, acudiendo para ello a diversas fuentes de investigación, tanto primarias como secundarias.

Para acceder a las fuentes primarias se asiste a congresos y jornadas sobre educación y diseño, se acude a exposiciones, museos, eventos relacionados con la moda el arte y las audiovisuales, se visitan ferias nacionales e internacionales sobre textil y moda, se pasa por institutos y observatorios de tendencias y se frecuentan las presentaciones de proyectos de diseño de escuelas de Arte.

De estos lugares se extrae una variada información escogida de primera mano, que ayuda a tener una visión objetiva de las tendencias, tanto del diseño y la moda como en lo referente a materia de educación del territorio nacional e internacional.

En el caso de las fuentes secundarias se accede a bases de datos, bibliografía, páginas de internet, revistas, manuales sobre textil y moda, cuadernos de tendencias, recursos didácticos, informes, decretos, etc. Una variada selección de recursos sobre distintas áreas del conocimiento que aportan una visión teórica y conceptual acerca de la realidad estudiada.

Se ha revisado la historia y teoría del vestido y la sociología de la moda en profundidad, se han consultado referencias bibliográficas sobre historia, literatura, sociología, marketing de la moda y diccionarios especializados. Se ha

## PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

acudido a referentes tan conocidos como: Baudot (2008), Baudrillard (1974), Jenkyn (2005), Jones (2006), Lipotevsky (1990), Nii y Koga (2004), O'Hara (1994), Rivière (1998 y 2014), Steeling (2000) y algunos más.

En lo concerniente a la documentación extraída de fuentes de investigación primaria se acude a exposiciones, institutos de tendencias, mercadillos, museos de historia y del traje como por ejemplo el Museo del traje de Madrid, el Museo de Balenciaga en Cetaria, Museo Textil y de la Indumentaria en Barcelona, Musée de la Mode et du Textil en París, etc.

Las fuentes de documentación utilizadas con respecto al plano legislativo, que son tanto primarias como secundarias. Se acude a congresos cursos y eventos sobre educación y diseño, se visitan las páginas web del BOE y sus comunidades (BOCYL, DOGA), se accede a los portales de educación estatal y de comunidades autónomas, así como al dedicado al EEES, se revisan informes sobre las EEAASS de la Confederación de Escuelas de Arte (CEA) y otros, se investiga en agencias que emiten informes nacionales e internacionales sobre el estado de la situación en materia de educación (ANECA, UNED), se hacen lecturas de artículos y revistas especializadas, etc.

Sobre los referentes utilizados en relación al aspecto metodológico de la investigación de la tesis doctoral se ha seguido a autores como Eisner (1998), Elliot (1990), Escudero (1987), Martínez (2006), Rodríguez, Gil y García (1996), Sandín (2003), Stake (1998) y otros.

En el caso del modelo basado en el aprendizaje y centrado en el alumnado, las metodologías de aprendizaje activo, las estrategias de E-A y evaluación, los recursos y materiales didácticos y los procesos de diseño, se ha acudido a distintas fuentes de investigación: congresos de educación y diseño, escuelas de arte y superiores de diseño, bibliografía especializada, páginas de internet, manuales didácticos, proyectos de diseño revistas, etc.

Es importante mencionar que se han manejado una buena cantidad de recursos y materiales didácticos elaborados por la profesora sobre metodología, procesos y proyectos de diseño, que han sido realizados a lo largo de su práctica como docente de los Estudios Superiores de Diseño, en la especialidad de Moda. Estos sirven como material de apoyo para trabajar los contenidos teóricos,

## Capítulo I

prácticos y actitudinales, las competencias de formación, básicas, específicas y transversales del plan de estudios y el desarrollo de habilidades programadas para realizar las actividades de la experiencia educativa.

### 1.6 Estructura de la tesis doctoral

Al margen de las páginas preliminares, donde se recogen la portada, agradecimientos, el resumen con las palabras clave, y el índice, el estudio de investigación de la tesis doctoral se estructura en nueve capítulos, que se exponen a continuación:

**Capítulo I:** En el primer capítulo se plantea la naturaleza del proyecto de investigación, se analiza su situación, se exponen los objetivos, se explican los intereses profesionales, la motivación que ha llevado a materializar la investigación de tesis doctoral, se comentan los aspectos metodológicos y didácticos y, para finalizar, se presenta la estructura de la tesis.

**Capítulo II:** Aquí se presenta una revisión sobre la literatura existente sobre genealogía del vocablo “moda” para que, una vez aclarado el origen y evolución del término, fijar acto seguido el contexto histórico trazando una línea evolutiva que comienza con los orígenes de la moda, se detiene en la historia del traje y hace especial hincapié en las décadas del siglo XX hasta nuestros días. Este apartado busca aportar un marco contextual al tema que nos ocupa. Para ello, es imprescindible centrarse en las ciencias sociales, las cuales siempre arrojan luz y facilitan una mayor comprensión del *statu quo*.

**Capítulo III:** Se define la investigación desde un marco legislativo, en el que se comienza haciendo referencia al Proceso de Convergencia hacia el EEES, a la situación actual del papel de las universidades y las EEAASS en la Unión Europea y en el EEES, y al recorrido legislativo de las EEAASS y la legislación vigente que las atañe. Asimismo, se hace hincapié en la organización del plan de estudios de la especialidad de Diseño de Moda en EEAASS, de Castilla y León, en la que una descripción del plan de estudios y en la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*.

**Capítulo IV:** Se concreta el modelo de investigación más apropiado a las particularidades que se pretendan analizar respecto a las características educativas

## PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

de la estrategia. Por lo tanto, a lo largo de este capítulo, se describe el diseño de la metodología de investigación, expuesto con una justificación teórica de la metodología de investigación cualitativa con modelo de investigación-acción participativa (IAP), modelo etnográfico y con estudio de caso.

Posteriormente, se describe el modelo de diseño elegido para conseguir las finalidades que den respuesta a estas cuestiones, utilizando el estudio cualitativo según el modelo de IAP y etnográfico con estudio de caso. Además, se definen la finalidad y las cuestiones de la investigación siguiendo con el diseño y proceso metodológico de la misma. En los siguientes apartados del capítulo se exponen la elección del caso y las características de los participantes: las del alumnado que ha participado en la investigación así como el escenario y el contexto de la acción, sin olvidar el papel de la profesora-investigadora, la elección de las herramientas y técnicas de recogida de datos (incluyendo los recursos, etapas y tiempos) y una breve descripción de las mismas. Finalmente, se exponen los aspectos básicos sobre el análisis de datos de la metodología de investigación.

**Capítulo V:** Se describe la metodología de aprendizaje que fundamenta teóricamente la experiencia educativa teniendo como base las finalidades del modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, las metodologías activas, el método de aprendizaje orientado a proyectos, los métodos y modalidades organizativas y estrategias de E-A y evaluación que se han utilizado para que el alumnado adquiera los aprendizajes significativos y autónomos.

**Capítulo VI:** En este capítulo se muestra el desarrollo de la experiencia educativa llevada a cabo, con la puesta en marcha de una *coreografía didáctica* que incorpora una selección de métodos de E-A y el diseño innovador de estrategias de aprendizaje y evaluación, que posibilitan la adquisición de las competencias y los créditos ECTS del plan de estudios.

Se ofrece una descripción de la experiencia educativa, que pone de manifiesto las características más relevantes del método pedagógico utilizado para adquirir los aprendizajes, significativos y autónomos de los estudiantes. También se expone la manera de realizar la experiencia educativa, resumiendo

## Capítulo I

los momentos importantes para aportar información sobre el qué y el cómo se desarrolló la *coreografía didáctica* y la experiencia educativa.

**Capítulo VII:** Se presentan el balance y los resultados obtenidos durante la recogida y análisis de datos del proceso metodológico de la investigación, categorizando, triangulando y cotejando la información recabada con el propósito de responder a las preguntas de investigación. En el proceso de trabajo seguido se muestra el análisis y los resultados de las estrategias de E-A, y evaluación utilizadas en la experiencia educativa, con el objetivo de garantizar la mejor selección de la información y dar así estabilidad, autenticidad y realidad a los datos obtenidos por el alumnado sobre los procesos de aprendizaje.

**Capítulo VIII:** Aquí se exponen las conclusiones principales que, de acuerdo con los objetivos fijados, muestran la aportación que ofrece esta investigación en el ámbito educativo de las EEAASS de Diseño, en la especialidad de Moda. En este capítulo también se presenta la discusión de los resultados obtenidos en relación al análisis de datos sobre la *coreografía didáctica*, basándonos en las preguntas de investigación que tuvieron como punto de partida y teniendo en cuenta las investigaciones de programas y proyectos de innovación educativa. Se muestran también las principales conclusiones que han sido extraídas del proyecto.

Finalmente, se proponen algunas líneas de investigación con el fin de plantear un nuevo horizonte acerca de los proyectos pedagógicos relacionados con la materia.

**Capítulo IX:** Dedicado a referencias, bibliografía y webgrafía. En este apartado se encuentra una relación bibliográfica y direcciones de internet de los cuales se ha extraído las referencias utilizadas en la tesis doctoral.

### ANEXOS

Esta estructura se complementa con el anexo numero uno que incluye un CD-ROM, en el que se ha incorporado los pdf de los proyectos del alumnado que ha servido como referencia en el análisis de datos de la tesis doctoral, y que representan a los dosieres y presentaciones orales.

Y por último nos encontramos con el índice de los cuadros, las figuras los gráficos y las tablas.

## CAPÍTULO II: MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Genealogía del vocablo moda: definición terminológica

La lengua francesa fue la primera que incorporó a su vocabulario el término “moda” en el siglo XV. El vocablo *mode* tenía a su vez origen en el latín *modus*, cuyo significado es “manera, género, medida para medir algo”, así como “moderación, límite”.

Para definir el término “moda” desde una perspectiva etimológica, expondremos que se trata de una palabra de origen francés, *mode*, que hace referencia al uso o costumbre que tiene una comunidad determinada en un momento concreto (Ruiz, 2012, p. 27).

Manuel Estany (1988, p. 195), en su *Diccionario enciclopédico de la Vestidología*, dice que “moda es todo aquello que marca una tendencia en el hábito y costumbre de las personas, especialmente en el vestir, y que define los estilos y colores más en boga, más extendidos en una comunidad”.

En el *Diccionario de Usos del Español*, del María Moliner (2004, p. 433), encontramos que la palabra *moda* está relacionada con el “gusto general de la gente, o el conjunto de usos, costumbres y tendencias, circunscritas a una época determinada, en cualquier aspecto: vestido, mobiliario, literatura, arte, etc.”.

Otra acepción la hallamos en el *Diccionario visual de la moda*, de Ambrose y Harris (2008, p. 172), para quienes la moda “es aquello que se estila en un momento determinado. Lo que está de moda cambia con frecuencia por distintos motivos”.

En el año 2014, María Rivière recoge, en su *Diccionario de la Moda*, que bebe a su vez de la R.A.E. el concepto de moda que ha llegado a nuestros días como el “Uso, modo o costumbre que está en boga durante algún tiempo, o en determinado país, con especialidad en los trajes, telas y adornos. Entiéndase principalmente de los recién introducidos” (Rivière, 2014, p. 196). Sin embargo, no fue hasta el año 1700 cuando, según Joan Corominas, autor del *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, se incorpora al castellano (derivado del francés y del italiano), recogiendo y fijando el sentido con el que nació en sus países vecinos.



## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El nacimiento de un nuevo concepto no es fruto de la casualidad. Los pueblos aceptan e incorporan los vocablos que les son útiles para sus necesidades expresivas, siempre en continuo cambio. Las nuevas palabras se erigen en símbolo y consecuencia de dicha transformación. Si contamos con esta premisa, era lógico que el término surgiera en Europa Occidental en el momento en el que una nueva clase social, la burguesía, empezaba a provocar cambios decisivos en las estructuras económicas, sociales y de pensamiento.

Los hombres y mujeres empiezan a valorar el hábito que identifica al individuo o al grupo, y le diferencia del resto de la sociedad. En definitiva, las élites necesitan marcar su posición social a través de su vestuario. Necesitan la palabra “moda”.

Consecuencia de la evolución histórica y de formas de vida más sofisticadas, el concepto sufrió una ampliación en el siglo XX. Ya no se refiere en exclusiva a una forma de vestir variable según los cánones del momento, ni a un privilegio aristocrático. Ahora engloba tanto aspectos visibles y tangibles del vestido, como comportamientos y actitudes que estén de actualidad. Y, por tanto, apunta Ana Martínez, hay que “acotarlo y delimitarlo” (Martínez, 1998, p. 21).

Ella establece que, si tomamos como referencia el *Diccionario de terminología Científico Social*, habría que diferenciar tres significados:

El primero de ellos es su concepto estadístico, que indica el valor que aparece con mayor frecuencia en una serie de datos. El segundo es la moda en sentido general, refiriéndose al uso o novedad que consigue una amplia aceptación, y puede afectar a la vida social en general. El tercer significado es la moda en sentido estricto, que alude exclusivamente al fenómeno social vinculado al cambio de vestido. Se caracteriza por ser un fenómeno social, pues no es factible sin sociedad o sin grupo social (Martínez, 1998, p. 21).

Asimismo, gracias a este avance en el significado del concepto paralelo a los nuevos tiempos, se hace necesario establecer un límite entre la moda como sistema y la moda como tendencia. Margarita sostiene en *Historia Informal de la Moda* que ya en la Francia revolucionaria, en el año 1790, se instaura por

## Capítulo II

decreto la necesidad de sistematización: “Cualquiera es libre de llevar el vestido o adorno de su sexo que le convenga” (Rivière, 2013, p. 2).

Teniendo en cuenta el enriquecimiento y la consecuente complejidad del concepto, así como las transformaciones del siglo XX, se hace imprescindible ponerlo en relación y distinguirlo de otros términos con los que puede compartir similitudes.

Es innegable, pues, que el vocablo “moda” o este “desorden organizado”, como lo define Baudot (2008), está en continua metamorfosis para dar cabida a todos los fenómenos que lo conforman y rodean; por tanto, resulta complejo mantener las distinciones y las fronteras por su misma naturaleza terminológica. En consecuencia, como ha demostrado la evolución de su significado hasta nuestros días, “la moda es un reflejo cambiante de nuestra forma de ser y de los tiempos en que vivimos” (O’Hara, 1994, p. 9). Mientras la sociedad esté viva, el concepto también lo estará.

Siguiendo a Ruiz (2012), entendemos que la moda en la actualidad puede tratarse desde dos perspectivas diferentes:

En el primer enfoque, el fenómeno es interpretado como una tendencia adoptada por una gran parte de la sociedad, que se refleja fundamentalmente en la indumentaria. Por ello, el término se ha relacionado intrínsecamente con el modo o forma de vestir de las personas, y se ha calificado como un mecanismo que regula las elecciones de los individuos, que se ven sometidos a una cierta presión social, cultural y mediática. Ruiz (2012, p. 28) manifiesta que “Esta coacción les induce a consumir un tipo de objetos concretos y hace que las personas que no sigan sus mandatos, sean marginados de alguna manera: usar algo fuera de la moda está mal visto”. De igual modo, la moda puede definir la forma de actuar y comportarse que tiene una sociedad determinada, “el vestido es un modo de expresarnos” (Cruz, 2004, p. 53).

Así, la moda se convierte en un fenómeno social que se origina de manera cíclica, suponiendo un cambio que afecta en los comportamientos de un grupo. En este sentido, Simmel (2007, p. 26) nos recuerda que, desde la sociología, interpretamos la moda como “la modificación obligatoria del gusto”, lo que quiere decir que está condicionada por los cambios que se producen en las

estructuras sociales y que se difunden a través de los medios de comunicación de masas.

Este posicionamiento permite hablar de moda como sinónimo de “lo moderno” frente a “lo tradicional”. Implica, también, un tipo de cambio que suele afectar a cualquiera de los aspectos sociales o a su totalidad y que acostumbra a producirse por la entrada en “escena” de factores que modifican las estructuras (Ruiz, 2012, p. 28).

La moda es un fenómeno social marcado por las costumbres, la moral, la religión, la política, la economía... Está presente en todos los sectores de la actividad humana y forma parte de la cultura de los pueblos. Además, refleja la manera de vivir del propio colectivo.

En el segundo enfoque que plantea Ruiz (2012), se puede interpretar el concepto moda como si se tratara de un espectáculo en el que se produce una renovación de la belleza, que también tiene un carácter cíclico, y que implica un cambio de estilo y de estilismo de la manera en la que vestimos y adornamos el cuerpo. La moda se emplea aquí como sinónimo de indumentaria. Y suele estar asociada a lo que tiene que ver con el diseño de ropa. Así lo entiende también Del Olmo:

La industria de la moda es una de las primeras creadas por el hombre, pese a lanzar al mercado productos básicamente tradicionales. La rápida evolución de sus mercados, lo efímero de sus productos y la implicación de estos en otras disciplinas, como la cultura, el arte, la sociología o la psicología del consumo, convierten el producto moda en uno de los más difíciles y evolucionados del mercado de bienes de consumo (Del Olmo, 2006, p. 179).

El sector empresarial que se dedica a la concepción, producción, distribución y comercialización de las prendas de vestir y de los complementos se denomina industria de la moda. De hecho, como considera Mora (2004-a, p. 206), la producción industrial de vestimenta y accesorios con alto contenido estilístico, definidos como moda, “es un fenómeno que se interesa por la globalización tanto desde un punto de vista económico como del cultural”.

### 2.2 Los orígenes de la moda

El origen de la moda significa el nacimiento de la fascinación por lo nuevo y, como tal, es un fenómeno moderno, que se ha ubicado en tiempo y espacio por historiadores y sociólogos, en una determinada mentalidad en continuo desarrollo y dentro de un mundo en constante cambio, que sería germen del universo global en el que hoy vivimos.

¿La moda es universal? ¿Es antropológica? ¿Existió ya desde las antiguas civilizaciones en Egipto, Roma o el Lejano Oriente? La respuesta es un rotundo no, que desautoriza la idea, más o menos generalizada, de confundir el lento cambio de estilos tradicionales con los acelerados devenires de la moda, tal y como la entendemos.

El caso más claro de este error se encuentra en la obra de Gabriel de Tarde, sociólogo del siglo XIX, quien habló del concepto de “la sociedad es la imitación” (Tarde, 2011, p. 5). Lo significativo reside en que Tarde concibió la moda como un fenómeno inherente a todas las culturas humanas, distinguiendo dos clases de imitación: la que se realiza de generación en generación (tradicción) y la que reproduce las conductas de los contemporáneos (moda). Sin embargo, estudios más recientes como por ejemplo Baudot (2008), Lipotevsky (1990), Rivière (2014), Steeling (2000) descalifican esa tesis.

En las civilizaciones tradicionales y/o ancestrales no arraigó el sistema de la moda ni la fascinación por lo moderno ni la celebración continua de unas formas y apariencias que se imitan, cambian y transforman con rapidez. Para encontrar esa valoración de la novedad más allá de la vanidad, la cosmética o la demostración del poder a través de la indumentaria, hay que echar la vista hacia Occidente, y en concreto, hacia Europa y a una época definida: la Baja Edad Media. Es entonces cuando empieza un fenómeno que se desarrollará a partir de ese momento. No es otro que la confirmación de un poder aristocrático y la ascensión social y económica de las clases burguesas europeas.

Según Margarita Rivière:

La moda [...] es un fenómeno de la modernidad, igual que las ciudades, los burgueses, la producción en serie, los libros, los periódicos o los transportes.

Y nació, como estas cosas, por el afán humano de controlar las condiciones de vida y transformar la naturaleza. Con la moda y el traje, los hombres y las mujeres transformaron su cuerpo... (Rivière, 2013, p. 25)

Frente al repertorio estricto que tenían las civilizaciones tradicionales, comienza el continuo gusto por las novedades, la búsqueda de la distinción y, de manera significativa, la posibilidad de la imitación entre las diferentes clases sociales. Todos estos aspectos no se hallaban en otras culturas o civilizaciones anteriores, donde lo inmutable era la clave. Por ejemplo, en la Antigüedad, el cambio en las apariencias, en trajes, en peinados, vivía en función de acontecimientos, importaciones puntuales, influencias extranjeras, siempre dentro de un conservadurismo extremo. Se variaba en ocasiones muy puntuales, aunque la norma era no moverse dentro de un repertorio estricto y poco imaginativo.

Esta idea se refuerza con una anécdota documentada en 1609, cuando el secretario del Shogun, un gran señor feudal japonés, presumía ante un emisario español de que la indumentaria imperial japonesa no se había modificado en más de mil años. Fuera o no del todo cierto, lo que está claro es que esa observación obedece a la urgencia por preservar y al miedo a la modificación, dos aspectos que se oponen radicalmente a lo que significa en esencia la moda.

Y no sólo era la realidad de la ausencia de cambio en la apariencia, sino la alabanza de la misma. Ninguna cultura que comulgue o acate la moda como algo propio alardea de que sus armarios no hayan cambiado en diez siglos.

¿Cuándo se podría empezar a hablar de moda? Para rastrear el origen oficial de la moda como “ese reino de lo efímero sistemático, de las fluctuaciones cercanas sin futuro” (Lipovetsky, 2013, p. 29), hay que remontarse hasta el citado panorama medieval en el continente europeo. El final de las invasiones bárbaras proporcionará una estabilidad cultural sin precedentes; desde entonces, las guerras se quedan en casa y la civilización cristiano-occidental camina ya hacia

## Capítulo II

la pujante sociedad renacentista. Es en esta Baja Edad Media cuando la nobleza se aleja de la vida de caballería, asienta definitivamente en los castillos y se desarrolla la vida cortesana. Y, de hecho, será el ajuste de la indumentaria militar a su nueva vida de paz y privilegios lo que permitirá la creación del pantalón en los hombres, primera ocasión donde el traje comienza una clara distinción entre sexos.

Rivière (2013, p. 30) apunta que:

Gracias a que la armadura fijó la nueva estructura del traje masculino, los sexos se diferenciaron plenamente según el vestido: a partir de entonces, ellos exhibieron sus piernas, enfundadas en las nuevas medias de género de punto y luego en calzas y pantalones, mientras las mujeres siguieron ocultándolas bajo largas faldas hasta los años veinte del siglo XX...

Dos factores clave fueron el renacimiento de las ciudades y la expansión del comercio hacia fronteras desconocidas, que permitieron el enriquecimiento de la aristocracia y la creación de una clase financiera urbana, en contacto con el exterior, que traerá, desde las rutas orientales, las más extravagantes y coloridas telas hasta los salones de Europa. La aristocracia que las compra y las luce es también la que subsistirá frente a las enormes dificultades de supervivencia que trajo consigo el siglo XIV. Las brutales pandemias y el abandono de las zonas rurales ante las hambrunas pudieron condenarlos, pero no fue así y florecieron, pese a todo, reubicados en nuevos lugares de poder. Fue, por ejemplo, el gran momento de las repúblicas italianas.

El escenario de la moda y su relación con el estatus tuvo su primerísima puesta de largo en la corte del Ducado de Borgoña. Ese espacio se convirtió en líder del buen gusto y marcó tendencia gracias a un estallido de colores y formas caprichosas que lo consagró como el ensalzamiento del gótico tardío.

Lipovetsky (2013, p. 69), lo describe:

...con los trajes mitad rojo, mitad violeta o azul y amarillo, con los tocados femeninos elevados, con el “capirote”, con el cabello rapado en las sienes y por encima de la frente, las caperuzas en forma de cresta de gallo, las mangas hasta el suelo.

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La corte borgoña y su culto al ornamento era la afirmación definitiva del concepto de clase. En ese espacio se celebraba y presumía de un presente de poderío económico, con la mirada puesta en un futuro lleno de posibilidades. Era la élite que se había librado de la preocupación por la subsistencia inmediata y se entregaba al disfrute del lujo, sin más preocupaciones que la búsqueda de la felicidad.

Pero, ¿cuál es el sutil pero profundo cambio en la mentalidad europea occidental desde la Baja Edad Media hasta el Renacimiento?

El sociólogo Gilles Lipovetsky (2013, p. 65) lo recoge con acierto:

La exigencia de ser uno mismo, la pasión por las muestras de personalidad, la celebración mundana de la individualidad, tuvieron como consecuencia favorecer la ruptura con el respeto a la tradición, multiplicar los focos de iniciativa y de innovación, estimular la imaginación personal, en adelante al acecho de novedades, de diferencias, de originalidad.

Los momentos finales de la Edad Media observan ese cambio hacia el descubrimiento del yo. La individualidad se convierte en un símbolo de excelencia social y, en ella, está el derecho a cambiar, a buscar el placer de lo nuevo. La moda es consecuencia de esa búsqueda, de la que se nutre para consolidarse. Aunque este cambio no sólo afecta a esta área, se comparte con el resto de las artes. El amor en Literatura empieza a expresarse con más cortejo y menos con proezas heroicas. La delicadeza y el refinamiento comienzan a apreciarse. El estilo y la teatralidad ya se tienen en cuenta para garantizar la seducción.

Y será gracias al furor por el amor romántico por lo que se potencie la distinción entre sexos en los trajes. Los primeros triunfadores de la moda son precisamente esos caballeros que, terminadas las guerras, convierten sus armaduras en trajes, cambiando la forma de mostrar su hombría y su poder, y haciéndolo ahora a través de la apariencia.

Las mujeres, por su parte, se identifican con las túnicas. La apariencia se sexualiza y la moda será la respuesta a esa búsqueda incansable del yo cambiante, personal, que quiere mirar y ser mirado. Es entonces cuando aparece

## Capítulo II

el aprecio por lo terrenal y la preocupación por lo mundano. De un universo donde lo sobrenatural e irracional ocupaban grandes parcelas de la percepción de la realidad, el ser bajomedieval redescubre el mundo sensible. No hay más que echar un vistazo al arte para ver cómo los dragones y los padres castigadores son sustituidos por prados, jardines, bebés y vírgenes más humanas. Y aunque la Iglesia criticara la moda al percibirla como una frivolidad derrochadora de las clases pudientes, el origen del yo presumido está, como sostiene Lipovetsky, en el propio desarrollo del pensamiento cristiano a lo largo de la Edad Media.

Lipovetsky manifiesta que:

La moda no nació de la sola dinámica social, ni siquiera de la difusión de los valores profanos, precisó de un esquema religioso único, el de la Encarnación, que a diferencia de las demás religiones, llevó a la inversión de los términos del aquí y abajo y a la dignificación de la esfera terrestre, de las apariencias y las formas singulares... En el marco de la religión de la plena humanidad del Salvador, el mundo creado podrá loarse por su belleza; la originalidad y el encanto de la apariencia podrán ganar legitimidad, el traje dibujará y pregonará la belleza del cuerpo. La moda sólo ha podido arraigar en Occidente, en el mismo lugar donde se desarrolló la religión de Cristo... (Lipovetsky, 2013, p. 65)

Por primera vez, el ser humano quiere exhibir sus triunfos, sus deseos, sus fantasías, sus ganas de competir y su necesidad de despuntar. En definitiva, aprovechar al máximo la vida. Y el Renacimiento no hará más que promocionar esa idea a través del arte: el hombre como el centro del universo, el hombre como ese ser que necesita descubrirse a sí mismo. Como cuenta James Lavern, la expansión de esta nueva visión estuvo garantizada.

La invasión de Italia realizada por el monarca galo Carlos VIII introdujo, indudablemente, las modas francesas en este país, pero, en general, la influencia fue a la inversa.

El Renacimiento se difundió al otro lado de los Alpes; de modo que si Carlos VIII era todavía un monarca medieval, Francisco I fue ya un monarca renacentista... (Lavern, 2006, p. 76)



Y, según Rebecca Arnold (2009, p. 6),

Una vasta e internacional industria de la moda se ha desarrollado desde el Renacimiento. Se piensa generalmente que la moda empezó en este período, como un producto del desarrollo del comercio y las finanzas, el interés en la individualidad del pensamiento humanista y los cambios en la estructura de clase que hicieron deseable la exhibición visual y asumible por un rango de población más amplio...

Detrás de los avances, también están presentes los descubrimientos de lejanos territorios y la llegada de noticias de que existe un Nuevo Mundo, lleno de posibilidades. Los estados europeos, cada vez más fuertes, se convierten en monarquías sólidas lideradas por reyes y reinas que demostrarán su poder a través del vestido. En lo que respecta a la corte española, allí se vestirán de negro. Según cuenta la leyenda, no será tanto por sobriedad como por lucir aún más el oro llegado de América, el que la convierte en Imperio y en árbitro de la moda en sus territorios durante los siglos iniciales de la Edad Moderna.

El siglo XVI también marcará los primeros pasos de la ilustración de la moda, ya que se comienzan a recoger documentos gráficos que muestran lo que otros lucían.

Según señala Blackman (2007, p. 6), se inicia el interés plástico por la estética universal, y además considera que

La historia de la ilustración de moda empieza en el siglo XVI, cuando el aumento de las exploraciones y los descubrimientos llevaron a una fascinación por el vestido y el traje de todas las naciones del mundo.

Entre 1520 y 1610, más de 200 colecciones de grabados, aguafuertes y xilografías se publicaron, conteniendo imágenes de figuras vistiendo ropa de su peculiar nación y rango. Uno de los más famosos, *“De gli habiti antichi et moderni di diversi parti del mondo”* (1590), comprimía 420 xilografías que mostraban vestidos de Europa, Turquía y el Oriente...

## Capítulo II

El absolutismo y su escenografía se confirmarán como uno de los grandes escenarios de la moda, cuya tradicional relación con los dictados del poder y la jerarquía jamás fue tan clara. Si el monarca marca la tendencia, serán sus súbditos y vasallos quienes se decidan a imitarla. Esto fue lo que sucedió durante el reinado de Luis XIV. El monarca cubre su calvicie con una peluca y sus cortesanos, ansiosos por atrapar algo de su poder e influencia, se rapan la cabeza y se ponen pelucas, personalizando su atuendo con detalles, síntoma clave de una era *fashionista*. Porque el cortesano quiere ser como Luis XIV, pero también distinguirse de él y que le admiren por ello. Por eso, el toque propio será la clave. En definitiva, la corte se consolida como el lugar donde brillar, donde para conseguir la honorabilidad es decisiva la apariencia.

Pero son las repúblicas italianas y los efervescentes enclaves comerciales a quienes también hay que dirigir la atención, ya que son ellos los que nutren de lujosas manufacturas a esas cortes en continua renovación de vestuario. Y, además, es allí donde se confirma la lenta, aunque progresiva, ascensión social de la burguesía. La pujante artesanía y el florecimiento de la industria financiera caminan con paso firme a un fenómeno novedoso, muy decisivo para la moda: el consumo, que empieza a consolidarse. Y será la burguesía quien otorgue esa característica universalista de la moda desde su deseo de ser recibida en los, hasta ese momento, inalcanzables lugares del primer estamento. Porque, aunque en muchas ocasiones, son más ricos que los nobles, en el universo del Antiguo Régimen la cuna era lo que mandaba.

Por tanto, la lucha de la Edad Moderna será la persecución continua de la clase por los burgueses, que se visten como los cortesanos, desafiando las reglas, soñando con alcanzar ese estatus. Por una vez en la historia, una clase se atreve a imitar en indumentaria y apariencia a la aristocracia, la cual, alarmada, cambia rápidamente para volver a distinguirse. Y así entran en la dinámica de la moda: la necesidad de anticiparse y de ser —y resultar ante los ojos de los demás— continuamente nuevo.

En su conflictiva y contradictoria relación con el arte, nacida desde el primer día, la moda encontraría, no obstante, su mejor aliado en el Barroco, ya que su teatralidad y excesos comulgan perfectamente con su esencia.

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el arte, alternaron las formas barrocas y clásicas y a veces se mezclaron; en la moda, el espíritu barroco nunca renunció a imponer su ley por completo.

La aparición de la moda testimonia esa evolución del gusto prendado de la belleza amanerada de las formas y constituye más un signo del progreso de disfrute estético que del aumento de riquezas o incluso del nuevo sistema de relaciones sociales propio de las sociedades cortesanas... (Lipovetsky, 2013, p. 70)

En el XVII se dieron las más disparatadas muestras de exhibicionismo cortesano a través de la indumentaria, en un mundo artístico caracterizado por el *horror vacui* y por la fe como complemento. Enlazado con el imparable ascenso de poder fáctico y simbólico por los monarcas absolutistas, reinó la necesidad de demostrar dicho poder a través de la apariencia, en función de una máxima: “más es más”. Porque, al contrario de lo que sucediera en el siglo XX, la moda se encontraba en lo mayúsculo.

La moda sale de las cortes, donde el despilfarro está a la orden del día. Los cortesanos son un grupo más caprichoso que nunca y sus desorbitadas indumentarias, el reflejo del carácter despreocupado y privilegiado y de su desprecio por el trabajo. El ejemplo más extremo de esta visión se viviría en los salones, donde la reina María Antonieta de Francia lucía sus vestidos. Su gusto desmedido por el traje y las joyas centraban las aspiraciones y envidias de su círculo social y la denuncia del resto de la sociedad. Hasta el punto que la imagen de esta reina sería una de las utilizadas en el movimiento revolucionario como símbolo de su protesta: la moda irrumpe como desencadenante de la historia.

A lo largo del siglo XVIII, la decadencia del Imperio hispánico y el florecimiento de la identidad-país permitieron el desarrollo de las modas nacionales y el vestido se deja influenciar por el orgullo y la conciencia patrióticas.

Los llamados “mercaderes de la moda” serán los protagonistas de este período y también los auténticos padres de la figura del diseñador. Al contrario que éste, su trabajo se fundamentaba en la obediencia al cliente, a quien, no

## Capítulo II

obstante, podían recomendar nuevos complementos y cobrarle en exceso por ello. Esos “mercaderes de la moda” eran ambiciosos y su fortuna se iba incrementando, cosa que modificó su carácter y personalidad. Y los productos de lujo que proporcionaban buscaban llamar la atención ante cualquier mirada sensible. De hecho, la sastrería, la costura, la peluquería y las labores de zapatería serán alabadas en escritos y crónicas por sus prodigiosas creaciones y sus detalles, que, en ocasiones, eran pura ingeniería.

A continuación entran en escena las revoluciones liberales. Éste será el momento decisivo de la burguesía. En lo que respecta a la moda, la propia revolución encuentra en la indumentaria la imagen precisa para venderse por toda la nación. En definitiva, el modo de vestir será lo que dicte la pertenencia o el rechazo a este movimiento. Hasta podría decirse que la revolución se pone de moda. De nuevo, la ideología del cambio es el espíritu motor de la moda. Y la población se da cuenta de que es posible cambiar y además rápidamente; es posible desobedecer las reglas de los antepasados y empezar algo nuevo; es posible ser otros.

La Francia de la Revolución, a través de la Asamblea Constituyente escribe dos leyes esenciales en la historia de la moda. Por un lado, la abolición de los gremios. Hasta entonces, la fabricación de antemano y el almacenaje estaban prohibidos; ahora esa abolición abriría el camino hacia las primeras casas de moda. Y, por otro, se suprimían las diferencias de clase en cuanto al vestido. Se daba alas a la imitación y a la apropiación de símbolos de poder e influencia. En definitiva, ya no había freno: cualquiera podía vestirse como un rey. El Siglo de las Luces ratificó la llegada de lo nuevo como el valor supremo que debía regir el motor de las sociedades. Frente a la veneración de un pasado arcaico del que había que librarse, llegó la noción del progreso a las mentes europeas.

Acto seguido empieza la Revolución Industrial y se inicia el cambio radical que trae consigo la aparición de la sociedad contemporánea.

El comercio se expande y acelera, se inicia la producción en serie y se dan los primeros pasos para la creación de los grandes almacenes. La moda comienza a llegar rápida, barata y muy variada, a un sinfín de rincones hasta los que, escasos años antes, hubiera sido impensable.

Y es en este siglo, y gracias a todas las transformaciones vividas, por lo que tiene lugar un acontecimiento decisivo para la evolución de la moda. En 1853, abre sus puertas la primera casa de Alta Costura. Sucedió en París, de la mano de Charles Frederick Worth, modisto personal de la emperatriz Eugenia de Montijo.

La Alta Costura instituye las bases de la moda contemporánea al convertirse en modelo de referencia por temporadas —de invierno y de verano— que se exhiben, por primera vez, en colecciones de pasarela lucidas por modelos humanas... (Rivière, 2013, p. 50)

Entre la producción libre y la confirmación de la nueva aristocracia, síntesis de la vieja nobleza y la nueva burguesía acaudalada, nacieron las primeras *fashion houses*, lugares que seguían unos estándares. Debían tener, como mínimo, veinte empleados ocupados en la fabricación de la ropa, exhibir dos colecciones al año en desfiles de moda y presentar un cierto número de patrones a los clientes. Por tanto, la figura del diseñador entra en juego y la moda comienza a dictarse de manera autónoma. Dicha figura, a la que hay que respetar y de cuyo criterio hay que fiarse, se hace una autoridad en la materia. Pero es una autoridad sutil, que ofrece un abanico de elecciones a su cliente, quien ya se ha convertido en un consumidor y tiene la última palabra, favoreciendo así la fórmula del consumismo: el diseñador propone, el cliente dispone.

Hay que dejar constancia de que, hasta el siglo XIX, la moda era una cuestión que no solía tratarse con seriedad. No se le prestaba atención más que para burlarse de ella y de todos los que la seguían con fidelidad. La austeridad, predicada por la Iglesia y avalada por la mayoría de la sociedad, entraba en conflicto moral y estético con el derroche de los privilegiados. Sin embargo, el fenómeno de los cambios en la vestimenta y cómo éstos definían la ambición social comenzaron a preocupar y fascinar a los intelectuales, hasta el punto de aparecer en los escritos de autores tan reputados como Balzac, Baudelaire, o incluso Proust.

Este siglo supone además la era dorada de la burguesía y el instante en que se comienza a dar nombre a aquellas iniciales *fashion victims*. Su presencia se constata en las ciudades en las que desarrollan su actividad.

## Capítulo II

En el momento en que la moda se afirma como objeto sublime, se enriquece el léxico que designa a la persona a la moda y el “último grito” en materia de elegancia.

A partir del siglo XIX se habla de los “bellos”, de los “fashionables”, de los “dandys”, de “leones y leonas”, de “currutacos”, de “lechuguinos y lechuguinas”[...] A la multiplicación de los discursos de moda corresponde una aceleración y una proliferación del vocabulario “a la moda”, redoblando el culto moderno de lo efímero... (Lipovetsky, 2013, p. 95)

La moda deja huella y se escribe y se habla sobre ella. Y asimismo, a medida que cobran más importancia social, se extiende y consolida el carácter arquetípico de los diseñadores, sus ayudantes y sus seguidores: la insolencia, la suficiencia, la actitud de superioridad sobre los demás.

Pero el siglo XIX, el que viera el nacimiento de la sociedad industrial, fue también el momento en el que la moda deja de ser cosa de hombres para convertirse en terreno y preocupación exclusivos de las mujeres. La manera de vestir de ellos se guía por la sobriedad y el pragmatismo, por el universo de Brummell, que marca unas estrictas normas de etiqueta desde Londres. Se diseñan trajes de colores oscuros, formas rectas y cómodas, justo en la misma centuria donde se pone de moda la crinolina, que convierte a las mujeres, según Lavern (2006, p. 181) “en un majestuoso barco”.

La revalorización del trabajo, el ahorro y los deportes por parte de la sociedad burguesa podría explicar esa necesidad del traje funcional masculino sobre cualquier otra concepción. De los grandes pelucones del Barroco, los hombres pasan a evitar la coquetería o la reducen a anecdóticas muestras en corbatas o pañuelos. También esta “gran renuncia masculina” vive en consonancia con el rechazo del papel histórico de las mujeres como los pasivos símbolos de belleza, vedadas del mundo laboral y las cuales deben ofrecer imágenes de juventud y continua sensación de renovación física a la sociedad, en general, y a sus maridos, en particular.

Rivière (2013, p. 83) considera que

... a medida que los hombres se dedicaron a cosas tan serias como los negocios y el dinero, la moda, ese juego de cambio, de belleza y de estatus, pasó a ser un feudo femenino: el pedestal en el que el nuevo mundo capitalista colocaba a esa mujer/objeto decorativo que embellecía la vida.

Desde entonces y hasta finales del siglo XX, la moda se pensará y creará con las mujeres en mente, ya que son ellas quienes se erigen en principales consumidoras de las novedades. Y serán ellas también quienes luzcan las propuestas de los diseñadores en los desfiles de moda y quienes consuman los últimos gritos en las *boutiques*, en las publicaciones periódicas sobre el tema y en todas las áreas que conquistaría el consumo masivo. Por supuesto, éste se facilitó gracias a la confección industrial y a los avances en la comunicación, que propiciaron la moda al minuto y a la completa veneración a las novedades. Éstas ya no se entienden, como sucedía siglos atrás, como una prueba de excentricidad. Ahora exaltarlas significaría legitimarlas.

Con el final del siglo XIX, la moda llega decidida a consagrarse como la definitiva aspiración de las masas, con el objetivo de democratizarse y hacerse consumible para las mayorías. Y, para ello, caerá la fastuosidad y el exceso. Ahora la ostentación será considerada de mal gusto y reinará la sobriedad. Las diferencias de clase no estarán ni mucho menos tan marcadas como en la época de la corte, en un camino en el que la imagen a imitar pasará de ser la de reinas como María Antonieta a actrices como Audrey Hepburn.

Despreciada por los intelectuales como el último ejemplo de la indiferencia de la sociedad y criticada también hasta por el propio público que la devora, la moda y sus innovaciones estéticas son, según el antes citado Gilles Lipovetsky, causa y contradicción de la conciencia del ser democrático, gestada a lo largo de los siglos. En efecto,

Antes que signo de la sinrazón vanidosa, la moda testimonia el poder del género humano para cambiar e inventar la propia apariencia y éste es precisamente uno de los aspectos del artificialismo moderno, de la empresa de los hombres: llegar a ser

## Capítulo II

los dueños de su condición de existencia... (Lipovetsky, 2013, p. 35-36).

Se podría afirmar que la sociedad se ha creído moderna desde el día en que se anticipa a lo que sucedería al siguiente.

### 2.3 Historia del traje

Desde el principio de los tiempos, el ser humano ha buscado cubrirse. Esto nace de una primera y básica necesidad física; sin el fuerte y abrigado pelo que crece sobre la piel de otros animales, las civilizaciones humanas tuvieron que cazar para encontrar el calor en los tejidos o en las fibras. Aprender a tratarlas y manejarlas con el objeto de utilizarlas como vestimenta es, por tanto, un capítulo esencial en la historia de la supervivencia de nuestra especie.

¿Y qué hay que vincular a la historia del traje? Su vida aparece ligada a las técnicas, a los acontecimientos, a las características sociales, a las invasiones, a las influencias, a las rutas comerciales y, de manera profunda, a las mentalidades y sensibilidades de todas y cada una de las civilizaciones humanas. Para François Boucher, la indumentaria correspondería al simple hecho de cubrirse el cuerpo, mientras el traje es el resultado de la elección de un vestido con una forma determinada y para un uso concreto (Boucher, 2009, p. 3).

Así podemos afirmar que el armario humano ha vivido en función de condiciones materiales y de normas sociales. Vestirse no significa sólo protegerse de las inclemencias, sino también ser visto, ser entendido, incluso ser respetado y admirado. Añade Margarita Rivière que “vestirse siempre ha sido construir identidad” (2013, p. 5).

La evolución del traje en su recorrido por la historia está condicionada por asuntos tan elementales como los materiales y técnicas disponibles en ese momento. Así, desde los muy básicos y tan necesarios abrigos prehistóricos de piel de animal —fibras aún trabajadas por las esquimales para mantenerlos húmedos— hasta las cadenas estándar de producción de ropa industrial, pasando por los armazones que soportaban los vestidos de la aristocracia de la vieja Europa, el traje encuentra esa primera y básica premisa: la de ser posible.



Otra variable que también hay que tener en cuenta es la climatología. Las condiciones climáticas de la localidad que estudiemos para una historiografía del traje y la indumentaria también resultan esenciales, aunque, en muchos aspectos, contradictorias. Porque, por ejemplo, no es lógico que nadie en un clima cálido vistiera abrigos de visón en verano ni que un señor de los países escandinavos olvidara sus guantes antes de salir a la calle tras una nevada. Sin embargo, la llegada de la moda y sus caprichosas propuestas favoreció curiosas respuestas al clima. Ahí están las mujeres europeas de las primeras décadas del siglo XIX, con sus ligerísimos vestidos camisón y sus exagerados escotes, buscando una figura estilizada, aunque fuera a costa de estar muertas de frío. Porque, más allá de lo que nos ponemos encima, están las razones simbólicas. Lo que implica vestirse de un modo y no de otro. A este respecto hay que tener en cuenta que la calidad del traje está relacionada con la economía de la persona que lo viste, con su estatus social y con el mundo en el que se desarrolla. Así, los poderosos han usado la indumentaria como una extensión más de su poder: su imagen era una herramienta más para que su poder entrara por los ojos. Boucher (2009, p. 4) cuenta que:

El traje responde [...] al deseo de inspirar terror o sumisión.

Para el jefe es la búsqueda de atributos que expresen su poder; para el guerrero, es obtener un elemento de superioridad que le favorecerá en la lucha cuerpo a cuerpo y hará de él un superhombre...

Los reyes y los aristócratas se distinguían de sus súbditos y vasallos con los vestidos. De hecho, en culturas ancestrales, las leyes suntuarias se despliegan para evitar que sean copiados por los estamentos no privilegiados.

En la modernidad europea, bien sabemos que la imitación entre clases estaba a la orden del día, pero la importancia de la clase alta en estas cuestiones siempre estuvo fuera de toda duda. En las cortes en competición, los monarcas y los nobles eran los encargados de poner de moda unas cosas —Luis XIV y las pelucas, por ejemplo— y de evitar otras —la escasa estatura de la reina Victoria puso de moda la pequeñez para no competir con ella—. En todo caso,

## Capítulo II

subrayaban la noción de poder a través de un despliegue de ornamentos. Porque ellos eran los árbitros de la elegancia.

Asimismo, la historia del traje también es la historia del efecto contrario, la de la sobriedad, la pulcritud o la discreción propia de las clases trabajadoras, del universo protestante o de la progresiva estilización de formas, colores y accesorios que desembarcarían en la moda industrial del siglo XX. Porque, además de una marca de estatus o de una carencia de él, el traje y sus elementos pueden definir la etapa de esplendor económico que se atraviesa. Así, la llegada de la fantasía a los armarios aparece en las ricas repúblicas italianas, abiertas a las rutas comerciales en la Baja Edad Media, mientras en épocas de crisis, los trajes aparecen mucho más descuidados y fabricados con materiales más bastos, incluso entre las clases privilegiadas.

Hay que tener en cuenta que el poder adquisitivo de una civilización ha sido esencial para la calidad de sus vestimentas, para la posibilidad de experimentación y para la apertura a un mercado internacional que permitiera descubrir nuevas telas y diferentes formas de tratarlas. Y, de esta manera, si el traje marca la pertenencia a un grupo social, también ha sido un poderoso distintivo de género, sobre todo en épocas fuertemente patriarcales. Porque a lo largo de la historia del traje es claro que existe una evolución de unas formas determinadas para el hombre y otras para la mujer; formas que pueden encontrarse y confundirse en más de una ocasión, pero la tendencia general es a diferenciarse a simple vista, llegando a ese punto en el que ciertas prendas no se conciben correctas para un sexo por ser muy identificables para el otro.

De manera que el traje y su sexualidad también vive en relación con los papeles que la sociedad concede a los dos sexos y, en particular, a la mujer. Por ejemplo, las enaguas de principios del siglo XIX eran perfectas para que las damas inglesas se estuvieran quietas y no hicieran nada, ni siquiera tareas domésticas. Por eso, la introducción de prendas más prácticas fue objeto de críticas moralistas e incluso de burlas, por lo que el uso de ese nuevo vestuario sólo pudo generalizarse en el siglo siguiente con la incorporación de la mujer al trabajo.

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Además de dicha distinción sexual, está la propia concepción del traje como sexualizador, lo que los expertos llaman el “principio de seducción”. Y es que el vestido cubre, pero también insinúa; y, según los cánones del momento, aquellos y aquellas que buscan seducir tendrán que adecuar su traje a esa tendencia, con mayor o menor sutileza. Por ejemplo, estaba marcado cómo había que insinuar los tobillos en la época victoriana, el cuello en el Japón imperial o el pecho en tantísimas épocas y culturas.

Claro que el traje también representa la propia personalidad, el oficio y el estado de ánimo. La persecución del yo, como hemos visto, está en la base del desarrollo de la moda y del estilo propio, y las muestras de amaneramiento o de sobriedad viven entre los que prefieren sobresalir por espectáculo o los que prefieren destacar por omisión.

Un claro ejemplo de que el oficio marca la ropa se encuentra en los cuerpos de seguridad, con un vestuario propio que les distingue del resto desde épocas inmemoriales, mientras que la falta de vestuario puede evidenciar la falta de derechos de la persona: los esclavos desnudos de Egipto.

Los estados de ánimo también condicionan los trajes y se imprimen como normas sociales, como sucede con algo tan habitual como el luto. La muerte no siempre implicó el negro, pero éste sí significó oscuridad, sombras, tristeza. Las reglas del duelo definieron armarios durante generaciones, mientras las demostraciones de alegría, desde bodas a coronaciones, recuperaban el protagonismo del traje como el elemento imprescindible de la fiesta y la celebración.

Porque las normas sobre qué vestir y qué evitar ponerse se han convertido en cuestiones ideológicas. El traje simboliza y adquiere un significado espiritual, y transgredir lo considerado correcto por la mayoría es entrar en el tabú. Y es que las mencionadas diferenciaciones sexuales o de estatus social en cuanto al traje implicarían también la formación de “tabúes de clase”. El resultado era que se veía imposible que miembros de clases bajas vistiesen ropas únicamente permitidas en privilegiados de alta cuna, mientras la apropiación de cualquier elemento del vestuario del sexo contrario sólo podía ser considerada un acto de transgresión.

## Capítulo II

La llegada de la moda y la búsqueda incansable de la novedad permitiría un coqueteo constante con los tabúes, si bien dentro de unos límites razonables para la sociedad, lo que Edward Sapir llamó “la variación en el seno de una serie conocida” (Lipovetsky, 2013, p. 34).

La historia del traje es también la historia de los estilos, que marcan y reconocen a las culturas que se han ido sucediendo.

En lo que a materiales se refiere, el uso de las pieles animales se consideraba algo natural. Vestido con la piel de otro ser vivo, el ser humano de tiempos prehistóricos entendía que el espíritu del animal se transfería, por lo que muchas de esas pieles quedaron identificadas con actos rituales o acontecimientos de corte religioso. Quizá por esa misma razón, y ante la sacralización de algunas especies, el uso de ese tipo de fibras para la fabricación de indumentaria estaba prohibido por el Antiguo Egipto.

Lo que sí está demostrado es que el traje se marca desde las altas esferas de manera tradicional. Lo que lleva la reina es lo que rige la pauta de sus súbditos, tanto para imitarla como para no atreverse a copiarla. Pero el poder no es el único que ha determinado el traje, y también lo han hecho el arte, las novelas y, ya en épocas recientes, los medios de comunicación masivos. Porque vestirse como un personaje legendario también ha definido líneas y épocas.

A medida que nos acercamos al siglo XX y se consolida la sociedad industrial a lo largo del planeta, los estilos aceleran sus cambios, se olvidan de la tradición y buscan la continua renovación de sí mismos. Así la historia del traje pasa de la lucha entre culturas estáticas, que apenas cambian su repertorio en milenios, a las sociedades industriales nacidas en Occidente, que apuestan por el reino de lo efímero. Y la vestimenta evoluciona de los trajes rituales, desempolvados una y otra vez para las puestas de gala y las ceremonias, a las propuestas de algodón, que se desechan y sustituyen por otras nuevas cada temporada.

Para estudiar dicha evolución es preciso mencionar antes cuáles son las fuentes utilizadas de manera habitual por los historiadores del traje. Hay que tener en cuenta que, como toda historiografía, la visión tiene un límite, pero los

huecos de lo desconocido se rellenan poco a poco, a veces, precisamente por el significado de dicha ausencia de noticias.

Tanto James Lavern (2006) como François Boucher (2009), hacen uso de los hallazgos arqueológicos y las pruebas testimoniales para abordar las líneas esenciales del desarrollo del traje y del vestido a lo largo de los siglos. Para estos autores, la arqueología toma protagonismo desde el momento en que las trazas de fibras son explorables y desde el instante en que los muertos se entierran vestidos por tradición con sus mejores galas, porque el paso hacia la otra vida es, desde las culturas milenarias hasta nuestros días, un momento de excepción en el que siempre se piensa en la elegancia del difunto.

Por supuesto, la conservación de los restos funerarios es esencial para una comprensión del traje en la civilización estudiada y, como cualquier yacimiento, dependerá esencialmente de las circunstancias climatológicas y las condiciones del suelo.

Además de la arqueología funeraria, cualquier otra investigación del traje también se interesará por la vida doméstica y la esfera privada. Baúles, armarios y desvanes, pueden contener tesoros importantes para aclarar qué llevaban nuestros antepasados, tanto para salir a la calle como para la intimidad.

Otro elemento a tener en cuenta para el estudio es el de las manifestaciones artísticas. Los frescos, las pinturas, los mosaicos, etc., son fundamentales para elaborar la historia porque suelen representar homenajes al individuo, ya sea en términos de poder, ritual o guerra. El vestido, como siempre, define acción y estatus. Así, los mosaicos de San Vital de Rávena nos cuentan cómo vestían los emperadores de Bizancio, mientras el mural que recoge la batalla de Issos, protagonizada por Alejandro Magno, proporciona detalles sobre la indumentaria militar.

Entender el traje de las cortes de la Edad Moderna sería impensable sin los numerosos retratos de cámara pintados por los grandes artistas de la época, que representaban a reyes con sus vestimentas más lujosas. Aunque, como siempre, las licencias que se toma el artista pueden dar pie a confusión, como aquel error de considerar que los griegos iban desnudos a la guerra, ya que era así cómo aparecían en las pinturas cerámicas de la Hélade clásica.

## Capítulo II

Las novelas como elementos representativos de épocas y reflejo de sensibilidades también ocupan un lugar importante en las fuentes artísticas para entender el traje y poder rastrear sus cambios. De hecho, es donde se puede apreciar cómo el vestido se convierte en un elemento dramático más, al representar a través de él una entrega a la vanidad, o una muestra de la hipocresía o de la resistencia a superar el pasado. En definitiva, y de manera directa o indirecta, la literatura narra el traje, sus problemáticas y su desarrollo, cada vez más acelerado en el tiempo.

Como la vida de la moda y los caprichos de la aristocracia a los que ha estado ligada han conocido más críticas que alabanzas entre intelectuales y pensadores, la historia del traje también investiga todas aquellas críticas que se han promovido contra él. Porque tanto el mundo de las apariencias como el universo de lo absurdo preocupaba a los moralistas y ocupó cuentos tan memorables como “El Traje Nuevo del Emperador”, de Hans Christian Andersen, donde un monarca de lo más ostentoso se paseaba con lo que le vendieron como el “último grito”: no llevar absolutamente nada encima.

También las ilustraciones y los grabados son testimonios directos o indirectos sobre formas de vestir. La preocupación por registrar el vestuario de otras culturas nació al tiempo que el descubrimiento de territorios desconocidos por los europeos. Y gracias a la curiosidad y al hábito de documentar los trajes de los pueblos indígenas en ilustraciones descubiertas, podemos tener valiosos testimonios sobre otras culturas.

Uno de los cambios más decisivos en la historia del traje fue la aparición de las láminas de moda en el siglo XVIII, ya que desde entonces ya no se cuenta sólo cómo se vistieron, sino cómo debían vestirse. Es decir, significa la llegada de la propuesta. Ahora las publicaciones se adelantan y crean líneas de moda, a medio camino entre lo que dictan los entendidos y lo que desean los lectores. Es el momento donde la historia del traje y la historia de la moda se encuentran de manera definitiva.

Otra fuente de estudio para la historiografía de la traje la componen las leyes suntuarias, relativas a la prohibición o permisividad de llevar determinadas prendas. En función de los tabúes o las normas de ordenación social, esta

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

legislación se mantenía para obstaculizar la imitación entre clases que, durante la Edad Moderna, comenzó a ser desafiada por la pujante burguesía. Dichas leyes y su posterior abolición durante las revoluciones liberales nos hablan no sólo sobre qué podían llevar o no los diferentes estamentos sociales, sino de hasta qué punto era ya importante la indumentaria en la vida cotidiana que incluso había que legislarla.

Como sucede en la investigación histórica, hemos de ser muy conscientes de que la supervivencia de la documentación es tan importante como el hecho de que ésta nos ofrece una visión general sobre la sociedad. Aunque, bien sabemos que no siempre sucede así y que lo que se encuentra, se cuenta o se retrata pertenece, de manera general, a la clase poderosa o a la nación victoriosa que era la que, en definitiva, marcaba lo que se considera bello, adecuado o valioso para una cultura determinada. Por tanto, es la documentación indirecta la que, a veces, se erige como el único refugio de estudio para poder conseguir una visión más completa y real de lo que sucedía. Porque definir un marco global sobre la historia del traje no debería comprender sólo los espectaculares vestuarios de los monarcas absolutistas y las clases privilegiadas, sino también, el de los míseros campesinos que vivían y morían en la misma época. Y es que, aunque su vestuario sea mucho menos sugerente y cambiante que el que lucen los jerarcas, los modos de cubrirse y lucirse de las clases trabajadoras, así como su desarrollo a lo largo de la historia, son tan interesantes como decisivos en la evolución de la vestimenta humana y su psicología.

A continuación, se desarrolla una historia del traje en las culturas más conocidas, buscando la síntesis, pero, sobre todo, recorriendo las importantes innovaciones que permitieron tanto la sofisticación del vestido como su transformación en el elemento básico de la moda, llegando hasta los inicios del siglo XX, momento en el que las consecuencias de la industrialización global se reflejan en nuestros armarios.

Para las sociedades prehistóricas cubrirse fue una necesidad vital y urgente, ya que el clima en Europa durante el Paleolítico fue extremadamente frío como consecuencia de las glaciaciones y la búsqueda de abrigo era esencial.

## Capítulo II

Los cazadores de la última Edad del Hielo, que vivieron hace unos 100.000 años, fueron probablemente los primeros seres en llevar ropa [...] Esa primera ropa debía estar compuesta por simples túnicas, pantalones, faldas de cuerda, cinturones y mantos... (Bingham, 2005, p. 6)

Los animales del mundo prehistórico que aparecen como protagonistas en las pinturas rupestres, se convirtieron en la principal fuente alimenticia, pero también en la base de la ropa humana. No obstante, estas pieles animales necesitaban de la creación de un tratamiento que evitase su secado. Y por eso, las maneras de tratar la piel, desde el mascado hasta humedecer y el golpearlas con un mazo, dieron un paso adelante con el descubrimiento del aceite de ballena y también con la temprana llegada de los tintes naturales.

Así lo cuenta Lavern (2006, p. 12):

La corteza de ciertos árboles, sobre todo del roble y del sauce, contiene ácido tánico que se obtiene por un proceso de maceración de la corteza en agua, sumergiendo la piel en esta solución durante un buen rato. Las pieles, gracias al baño, se hacen definitivamente flexibles e impermeables.

Pero sería la aparición de la aguja con ojo el invento decisivo para el desarrollo de los trajes, ya que permitía una doble solución: en primer lugar, la de coser telas de diferentes animales y, en segundo, que las pieles quedasen ajustadas al cuerpo. Mientras, en otras latitudes más cálidas, las fibras vegetales como el lino, el cáñamo o el algodón, empezaban a demandarse y tratarse, al tiempo que la lana se abría camino en las tribus pastoras del Neolítico.

Con la sedentarización se impuso una mayor complejidad en el tratamiento del tejido. La confección daba un paso muy significativo, aunque a pequeña escala: el uso del telar. En las primeras culturas mesopotámicas florecientes del Tigris y el Eúfrates, se puede apreciar ya un grado inicial de complejidad de los trajes, con la introducción del colorido y el comienzo de la distinción social de una persona a través de su indumentaria. Además, ya desde los tiempos de los sumerios, la ropa comenzó a formar parte de la exportación comercial, mientras el peinado se convertía en accesorio imprescindible de lo



vestido. Como apunta Bingham, “incluso tenían una diosa de la ropa y la tejeduría, de nombre Uttu” (Bingham, 2005, p. 9).

La aparición de la idea de civilización también implicó la diferenciación de trajes. Así, lo ajustado al cuerpo se consideraba bárbaro, mientras que las vestimentas drapeadas, más costosas de mantener, se convertían en imagen y requisito de las culturas más prósperas, que ya se concentraban en ciudades en las que desarrollaban su poder.

Para las civilizaciones de Próximo Oriente y el Mediterráneo esa vestimenta drapeada, que busca el pliegue a través de túnicas y mantos sujetos con fíbulas, es la base del vestuario durante la Antigüedad. Para ellos estas prendas eran cómodas e ideales para un clima más caluroso. Y lo que es clave, cuando eran invadidos por pueblos procedentes de las montañas o de lugares más fríos, éstos tendían a aceptar el drapeado al asentarse en su nueva localización.

El caso del Antiguo Egipto es muy significativo al englobar toda esta confluencia de tendencias, pero también es el ejemplo más claro de una civilización que impone normas, prohibiciones y tabúes para garantizar la tradición milenaria en las formas de vestir. De manera general, la lana era rechazada en cualquier telar, del mismo modo que las fibras animales no se consideraban dignas para fabricar trajes humanos. Ya que, como se apunta con anterioridad, la sacralización de algunas especies en la religión egipcia explicaría que vieran inconcebible la idea de vestirse con sus pieles. Sólo tras la invasión de Alejandro Magno se aceptó la lana en las vestimentas, pero jamás entró en criptas funerarias o fue utilizada por los sacerdotes.

En cualquier caso, la vestimenta del Antiguo Egipto era ligera y más bien escasa. La desnudez permanente y casi total de las clases bajas y los esclavos explica la idea sostenida por James Lavern: "El ir vestido era una especie de distintivo, de privilegio de clase". (Lavern, 2006, p. 18)

Junto a la frecuencia en la práctica de la desnudez, el ir descalzo era lo habitual, aunque el uso de sandalias no era extraño; la búsqueda de la higiene y el despliegue de tocados capilares era otra de las características que definían a esta civilización.

## Capítulo II

Y se aferraban a la ley del mínimo cambio. Durante miles de años, la ropa del Antiguo Egipto permaneció sin modificaciones sustanciales, teniendo al lino como material principal. Y se busca el color, sobre todo gracias a la espectacular joyería lucida por los estratos privilegiados. Sólo con la llegada del Imperio Nuevo se abrió paso a la renovación, pero siempre guiados por la tradición y el tabú.

Tras la conquista griega, el traje egipcio fue cambiando paulatinamente como consecuencia de las invasiones extranjeras; si bien el conservadurismo extremo de este pueblo mantuvo las antiguas tradiciones, al menos en las ceremonias religiosas y de gala (Lavern, 2006, p. 23).

El descubrimiento del palacio de Knossos en la isla de Creta dio una imagen grandiosa de la cultura minoica y también de la complejidad de sus trajes, cosa que quedó reflejada en los grandes frescos. Por la variedad y el tratamiento de las fibras animales y vegetales, se observa cómo aprendieron de sus antepasados del Neolítico, mientras la sofisticación de la indumentaria les coloca como pioneros en lo que respecta a la Antigüedad. Llama la atención el pecho al descubierto de hombres y mujeres, pero también los grandes cinturones, la búsqueda de cinturas de aspecto fino o los complejos peinados de las mujeres.

En cierto modo, es, desde luego, una indumentaria primitiva; en la que el traje masculino consiste en una pampanilla, que deja el torso desnudo. El traje femenino muestra una serie de volantes, con una cintura muy ajustada, y un corpiño que termina bajo el pecho. Pero la forma de la pampanilla masculina era mucho más variada que el schenti egipcio y además podía variar el material: lino, lana o cuero. En el caso de la mujer, su primitiva pampanilla se habría alargado hasta alcanzar el suelo y, luego, por un proceso de superposición de telas se habría llegado a una indumentaria de un efecto visual increíblemente similar a la moda europea de finales del siglo XIX. Esas cinturas tan exageradamente finas acentuaban esta similitud, y el resultado era tan chic, desde un

punto de vista moderno, que una de las imágenes más atractivas de los frescos acabó con el apodo de La Parisienne... (Lavern, 2006, p. 24)

Y también apostilla Boucher (2009, p. 70):

En su conjunto, el traje femenino cretense señala un gusto muy profundo por los colores vivos, cuyo resplandor y variedad valorizan aún más la riqueza de los dibujos: los rojos, amarillos, azules y púrpuras formaban conjuntos o contrastes de los cuales las pinturas murales de los palacios conservan matices casi intactos...

A propósito del colorido, la primera y equivocada imagen de la Grecia clásica es la hegemonía del blanco en el arte y el traje, leyenda iniciada por el Renacimiento, que encontraría los restos escultóricos de la Hélade y no entendería que el color había desaparecido como consecuencia del deterioro por el paso de los años. En lo que respecta al vestido, es cierto que el colorido y motivos decorativos eran casi exclusivos de las clases privilegiadas, pero no sólo de ellas. Precisamente, Heródoto menta una de las primeras prohibiciones interclasistas en torno al traje, cuando escribe que se había vetado la entrada a los teatros de aquellos que llevaran el traje teñido.

La falta de cambios en el vestuario durante los siglos de esplendor de las polis griegas también fue la norma, así como la escasa imaginación del mismo.

Lavern (2006, p. 27) apunta que:

El traje griego, en todo este período, se caracterizó por carecer de forma propia. Los trajes consistían en rectángulos de tela de tamaño variable que se enrollaban o colgaban del cuello sin cortar la tela para ello. Había, por supuesto, una gran variedad en la forma de ponerse las prendas, pero las características básicas permanecieron inalterables.

Esa tela básica o *chiton* se complementaba en los jóvenes con la *clámide*, manto ideal especialmente entre los jinetes. El material tejido ya tenía un lugar importante en las actividades cotidianas y las mujeres adoptaron el protagonismo del tratamiento de las telas. El mito lo cuenta mejor que ningún

## Capítulo II

otro documento: Penélope tejiendo sin descanso, esperando paciente la llegada de Ulises.

Por otro lado, la desnudez no era extraña en la Antigua Grecia, especialmente en actividades deportivas. Y taparse el cuerpo o destaparlo parecía venir en función del clima y las circunstancias. Sin embargo, para la Roma clásica, cubrirse con una toga no sólo era indispensable, sino la señal del Imperio. Esta prenda fabricada en lana fue heredada de los etruscos, y se convirtió en clave en las bases de la Antigüedad itálica hasta llegar a la Roma republicana, donde cualquiera que llevase una prenda ajustada al cuerpo era visto como un bárbaro. Así, la toga, complicada de colocar y poco práctica, perteneció por derecho propio a las clases altas y, particularmente, a los senadores, que, con ella, resguardaban sus túnicas de lino. Además, la opulencia, consecuencia del enriquecimiento del Imperio, ocupó, más que nunca, los armarios del patriciado romano, que incorporó lujo, joyas y llegó a decorar hasta el calzado.

Todos estos aspectos relacionados con el atuendo, así como la progresiva complicación de los peinados se exportarían con las invasiones y la expansión de las fronteras imperiales. Tanto la ocupación primera como las siguientes invasiones que acabarían con el Imperio Romano, trajeron la entrada de toda clase de influencias en la vestimenta de una cultura tan conservadora como sus antecesoras, pero más adicta al lujo que ninguna. Y aparecería la difusión de líneas que caracterizarían los últimos tiempos de la Antigüedad.

Además, el descubrimiento del Este con la consiguiente amplitud de miras para el vestuario en cuanto a posibilidades de extravagancia estética no sólo llenaron los armarios imperiales, sino que también terminarían por implantar un nuevo centro de poder. La división del Imperio en Occidente y Oriente permitió el esplendor de Bizancio, situado en Asia Menor, que se mantuvo en pie desde la época tardorromana hasta el final de la Edad Media, cuando Constantinopla fue invadida por los turcos.

De esa época son los ya mencionados mosaicos de San Vital de Rávena, los cuales ilustran al emperador Justiniano y su mujer Teodora como monarcas eclesiásticos y, a la vez, sátrapas orientales. El papel del cristianismo como religión de estado y la espiritualización se evidencia en la indumentaria. Las

protagonistas son prendas complicadas, ceremoniales, jerárquicas, excesivas. La lana cedió paso definitivo ante el algodón y los linos traídos de Egipto y la China. Así lo atestigua Carolyn Bradley (2001), citada por Lavern: “La sencillez del antiguo traje romano se sustituyó por el colorido alegre, de franjas, borlas y joyas del Este. La función del traje en esta época era esconder y oscurecer el cuerpo” (Lavern, 2006, p. 47).

De regreso a Occidente, los sucesos que llevaron al fin del Imperio Romano y la entrada en la Edad Media estuvieron presentes también en las vestimentas, que conocerían la fusión de préstamos culturales, entre los primitivos pueblos bárbaros y los últimos reductos de la dominación latina. Se produciría una maraña de influencias poco conocida por la escasa documentación y por la gran cantidad de culturas que se sucedían una a otra, se hacían la guerra, terminaban por confundirse o desaparecían sin dejar rastro.

Sólo el período carolingio a mediados del siglo VIII permitió una etapa de relativa paz y estabilidad, que está mejor documentada, y que florecería en torno al reinado de Carlomagno, quien se coronó como emperador del proclamado Sacro Imperio Cristiano-Romano en el año 800. La vestimenta imperial de Carlomagno estuvo a la altura de sus grandes pretensiones, con lujo traído de Oriente y mucha pedrería, aunque eran las simples y cómodas túnicas de lino las que parecían dominar su vida cotidiana.

Las invasiones y las guerras siguieron facilitando el préstamo entre culturas y, por primera vez, se producía un intercambio entre Francia e Inglaterra en cuanto a vestimenta —asunto que, en siglos muy posteriores, marcaría la historia del traje y la moda—, cuando los ingleses olvidaron su sencillez, se cortaron el pelo y acortaron sus túnicas al estilo francés, ese que habían conocido durante sus campañas normandas. También las conexiones con Oriente se recuperaron a golpe de batallas.

Las Cruzadas fueron decisivas en la evolución de la indumentaria del hombre medieval, que terminó aceptando los trabajos de orfebrería y la sofisticación técnica oriental en sus tejidos. Lo mismo sucedió en la España cristiana que reconquistaba los territorios ocupados por los musulmanes y, a la vez, asumían sus avances artesanales y científicos, así como en la invasión vikinga

## Capítulo II

de la isla de Sicilia, donde los sometidos pasaron a bordar los nuevos trajes de los monarcas recién llegados.

El inicio del siglo XIV confirmó la idea de la extravagancia como un privilegio y un espectáculo. Los productos llegados de las rutas comerciales facilitaron esta tendencia. Se puede decir que la aparición de la variedad era una invitación a introducir más fantasía en los armarios. Y este hecho se puede interpretar como el origen de la moda en el Occidente europeo.

[...] Se crean en los Países Bajos y en las ciudades de Milán y Florencia unas industrias, apoyados por el capitalismo mercantil, que aprovechan el perfeccionamiento técnico de la tejeduría y los tintes.

Esta mejoría de las condiciones generales se traduce en la reanudación de la acuñación de monedas de oro en todos los Estados europeos, mientras que el gusto por el lujo y el aumento del poder adquisitivo tendrán, como siempre, repercusión en el traje (Boucher, 2009, p. 154).

El que había sido el intocable mundo de las túnicas antiguas se quedaba atrás y cedía paso a la primera ropa encorsetada, a la persecución de la forma, y también a los escotes. Regresaba el principio de seducción, con el destape de parte del pecho, y se decía adiós al velo para sustituirlo por complejos tocados. El jubón en los hombres y la larga serie de tocados en ambos sexos son los protagonistas en la evolución del traje en la Baja Edad Media, que se complementaba con una gran variedad de sombreros y con zapatos terminados en puntas pronunciadas. Esto trajo como consecuencia la aparición de las primeras denuncias de la Iglesia ante la vestimenta de sus parroquianos y las originales leyes suntuarias, que dictaron hasta la longitud permitida de la punta del calzado, aunque fueron desobedecidas enseguida.

Las particularidades de las repúblicas italianas serían esenciales durante este período, pero, por encima de todo, el inicio de la idea de individuo y su necesidad de distinguirse del grupo, es lo que da el pistoletazo de salida a la difusión del traje como señal estética de una corriente cultural y un cambio de mentalidad. Fue entonces cuando las modas italianas empezaron a diferenciarse

del resto del continente y, de algún modo, a marcar la pauta con la sustitución del traje medieval por sensaciones más naturales o, en todo caso, distintas. En las cortes del siglo XV, se experimenta con dicho cambio. A propósito del reinado de Enrique VIII, James Lavern (2006, pp. 79-80) certifica que:

La línea dominante ahora, en vez de vertical, era horizontal. Los zapatos dejaron de ser puntiagudos para hacerse achatados, como si constituyeran un eco del nuevo estilo de arquitectura, con sus arcos aplanados. Los tocados de las damas ya no eran réplicas de los pináculos góticos y empezaban a parecerse a las ventanas del estilo Tudor. Y con el advenimiento del nuevo siglo un curioso germanismo comenzó a influir en los trajes de quienes seguían las corrientes de moda tanto en Francia como en Inglaterra...

Esta última frase ya nos cuenta la importancia de la influencia compartida y extendida en cuestiones de traje y moda, de la implantación de las monarquías francesa e inglesa como los más destacados centros de poder y de la necesidad de buscar nuevas formas, traspasando las fronteras, contradiciendo el propio estilo nacional y las líneas marcadas por la tradición. En definitiva, la Edad Moderna llega a la historia del traje, lo que implica que éste empieza a ser afrontado como una cuestión estética con la que experimentar y cambiar todo lo que sea preciso. El vestido se convierte en un regalo y también se deja influir por el *horror vacui*.

A mediados del XVI se vive un estallido de colores, que es interrumpido bruscamente por el poder creciente de Imperio hispánico, que impondrá un negro sepulcral en la moda hacia finales de siglo. Con ella llega lo pomposo, las cinturas pequeñas y la introducción del punto. La corte española se vende como sobria y devota, pero también es arrogante, rígida y le gustan las frivolidades aristocráticas, reflejadas en esas gorgueras que lucen.

El siglo XVI es la centuria del verdugado y sus temibles armazones, del vestido femenino tal y como lo entendemos, de las capas, de los zapatos con tacón, de las botas y de los guantes. Para los poderosos vestirse no se complica, sino que implica ceremonial y etiqueta. La idea de elegancia empieza a calar profundamente. “A finales del siglo XVI, la ropa y los accesorios de las clases

## Capítulo II

altas habían adquirido realmente un grado de refinamiento y elegancia sorprendentes” (Lavern, 2006, p. 104).

La influencia española continuó, con modificaciones, a lo largo del siglo siguiente. La gran paradoja del siglo XVII en el traje y su simbolismo aparece en la Holanda protestante, que, a pesar de ser libre de la dominación hispánica, sigue fiel al negro y a unas gorgueras que además aumentan de tamaño. Eso sí, en otras latitudes, disminuirán su tamaño, mientras el almidonado hace su acto de presencia, sustituyendo a los incómodos armazones.

El uso de lunares pintados en la cara repugna a la Iglesia y a la moral, pero se mantiene durante un siglo e irrumpe en la Restauración inglesa, comienzo del derroche terminado por Carlos II, que impone el *vest*, origen del traje masculino tal y como lo entendemos desde la actualidad, aunque, por entonces, la introducción de ese “protochaleco” se consideró influencia persa.

En la corte francesa de Luis XIV ya hacían uso del detalle de la corbata anudada, y continuaban los préstamos entre Francia e Inglaterra, que sufrían modificaciones de un día para otro. Y cuando el monarca cubre su calvicie con pelo artificial, se inicia la moda universal de las pelucas en los hombres, que se llevaban generalmente empolvadas y, en ocasiones, coloreadas. Las mujeres no llevaban esas pelucas, pero no se quedaron atrás en la espectacularidad de sus peinados en horizontal, buscando volúmenes tan exagerados como La Fontagne, también experimentado y difundido desde Versalles.

Llegamos al siglo XVII. Es entonces cuando se popularizará el sombrero de picos entre todas las clases sociales, aunque sólo las más privilegiadas pueden lucir las tres puntas, al tiempo que se define finalmente el traje masculino con la combinación de tres piezas: casaca, chaleco y calzones.

La muerte de Luis XVI en 1715 marca el verdadero inicio del siglo XVIII y trae consigo la respuesta a los excesos de la corte del Rey Sol. Se incorporan el bordado y el miriñaque, cosa que significa otro cambio: la búsqueda en las damas de la horizontalidad, más que la verticalidad. Los hombres, en cambio, visten sin grandes modificaciones en tanto en cuanto continúan con sus trajes y sus sombreros de tres picos.



## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

A mediados del siglo, la corte francesa, ya en decadencia, cede el testigo hacia la ebullición de la vida de la campiña inglesa. La consecuencia es el triunfo de los trajes de campo de Inglaterra, que se valoran como el ejemplo de la simplicidad y lo práctico que buscan los nuevos tiempos.

Las casacas eran más sencillas, tenían puños más estrechos y los faldones, a veces, desaparecían en la parte delantera para permitir una mayor comodidad al montar a caballo. Incluso el sombrero de tres picos, de uso generalizado, empezó a ser reemplazado, al menos para actividades como la caza, por un sombrero de ala estrecha y copa alta que se usaba a modo de casco rudimentario y en el que ya se puede ver la línea que caracterizará el sombrero de copa del siglo XIX (Lavern, 2006, p. 141).

Sería curiosamente en Inglaterra donde nacerían durante el siglo las primeras láminas de moda, unas ilustraciones que buscaban, por primera vez, anticiparse antes que retratar. Su popularidad crecería, al tiempo que la Francia heredada de Luis XVI miraba con envidia la mayor libertad y aparente felicidad de la sociedad inglesa.

La llegada de la Revolución Francesa marcó las décadas finales del siglo XVIII y los revolucionarios utilizaron un sombrero con historia: el gorro frigio, especie de caperuza, de forma cónica pero con la punta curvada, confeccionado habitualmente con lana o fieltro. Este gorro, que tenía un uso variado en la Antigüedad, parece que fue empleado en esta ocasión por su carga simbólica, ya que era lo que solían llevar los libertos en la época romana. Desde entonces, ese tipo de sombrero ha quedado asociado con movimientos y espíritus revolucionarios.

Este ejemplo no hace más que demostrar que la caída de las viejas estructuras significa que todo cambiaría, incluida la manera de vestir. “El traje del Antiguo Régimen fue totalmente abolido. De repente, ya no hubo más abrigos bordados ni vestidos brocados ni pelos empolvados, ni tocados elaborados, ni más talon rouges...” (Lavern, 2006, p. 149-150).

La búsqueda de la simplicidad y la anglofilia serían los faros del vestuario francés de los últimos años del siglo XVIII, que se libraba de las pelucas tanto

## Capítulo II

como despachaba a nobles y traidores en la guillotina. Sin embargo, la asimilación de estilos sin ton ni son, el *robe en chamise* de las mujeres y los revueltos cabellos masculinos ya sin las pelucas harían especialmente extravagante la figura de los *incroyables* de la década de los noventa.

La llegada de Napoleón terminaría con el eclecticismo y apostaría por las formas neoclásicas, que se implantarían en Europa con la crisis del absolutismo y se acelerarían con los descubrimientos, importaciones y expolios de tesoros de la Antigüedad durante las campañas napoleónicas.

La búsqueda de la fragilidad y el estilo de las estatuas clásicas definen el vestuario femenino a la moda en los epígonos del XVIII y también la entrada del siglo XIX. Entra el vestido camisón, de escote pronunciado, con bolso de mano, y los chales de cachemira para protegerse del frío. También llega el orientalismo, consecuencia de la exhibición de los botines de Napoleón que influyó tanto en el arte como en el modo de vestir. Por ejemplo, los turbantes se pusieron de moda en Francia e Inglaterra.

Empieza el siglo XIX y con él la era del dandismo, donde entró, más que nunca, la figura de Henry Brummell, que confirmó desde entonces la sencillez del traje inglés como la opción para los hombres. Las formas rectas, sin arrugas y la sobriedad de los trajes de Brummell se abrieron paso y marcaron lo que se concebía como la elegancia varonil, a la que sumaron la introducción de los bastones y los sombreros de copa.

La huida de Brummell a América para escapar de sus acreedores permitió cierta vuelta a la extravagancia colorida en los trajes masculinos, pero fue repudiada en cuestión de décadas. Porque una vez marcadas esas pautas, el XIX sería el siglo en que lo sombrío se adueñaría de la vestimenta de los hombres y la moda dejaría de interesarles. Mientras, el vestuario femenino se complicaba y se abría a todo tipo de experimentos. Volvía el corsé, se ponían de moda los sombreros de alas anchísimas, los abanicos, los manguitos, los bolsos de mano, las joyas de todo tipo y los quitasoles, que eran meramente decorativos.

La victoria del Romanticismo se observaba también en los armarios en los que triunfaba lo remilgado, junto a figuras pálidas, enaguas imposibles y con todo el vestuario diseñado para asegurar su permanencia. La reacción fue

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

responder con la participación en deportes, como la equitación, que condenarían a las enaguas y las convertirían en objeto de burlas.

Sería también en el siglo XIX donde los cambios en el vestuario no sólo se aceleran, sino que conocen todo tipo de experimentos y operaciones de fallo/error entre la consagración de las mujeres como las nuevas víctimas/seguidoras de la moda y la necesidad de éstas de liberarse de las abultadas faldas en plena época victoriana.

Avanzamos hasta la segunda mitad de la centuria, cuando se asiste al florecimiento de la burguesía en una etapa de esplendor económico. Además, la liberación femenina de las faldas ocupa los anhelos y las críticas, y entra la crinolina o miriñaque. Consistía en una estructura ligera con aros de metal que mantenía abiertas las faldas de las mujeres, sin necesidad de utilizar para ello las múltiples capas de las enaguas, método utilizado hasta entonces. Las damas se liberan de las pesadas enaguas, pero las tentativas de vestir pantalones chocan de lleno con una sociedad patriarcal.

Esta nueva propuesta de Mrs. Bloomberg se rechaza por una sociedad que viste a sus mujeres hacia la anchura, para dar la sensación de amplias caderas y fertilidad mientras la crinolina apuesta por una sensación entre lo innacesible y lo volátil, que define la compleja e incluso conflictiva relación de la era victoriana con el sexo.

Otro de los grandes acontecimientos acaecidos en el siglo diecinueve es ver el nacimiento de la alta costura y de la figura de Charles Frederick Worth, inglés asentado en París —símbolo de la relación entre las dos capitales y consumidoras de la moda—, quien redujera el tamaño de la crinolina y se forjara una personalidad de divo tratando con insolencia y superioridad a sus clientas, llegando a rechazar a algunas, mientras todas se morían por ser recibidas y aconsejadas por el llamado primer diseñador de moda. Pero aún más significativo que Worth fue la llegada de la máquina de coser, porque simboliza la definitiva industrialización del traje, incluso a escala doméstica.

La industrialización inglesa pasó precisamente por la construcción de un telar eficiente para procesar el algodón y desplegar su fabricación en cadena, por lo que la ropa y sus manufacturas fueron en parte responsables de un cambio de

## Capítulo II

paisaje en el que aparecieron multitud de fábricas, ferrocarriles y mercancías que recorrían kilómetros y que eran cada vez más rápidas y baratas.

Gracias a la industrialización, la difusión del traje empezaría a estar marcada antes por economía que por lo que había primado hasta el momento: las aspiraciones aristocráticas y la primacía de la estética, aunque los nobles de la vieja Europa se resistían a perder la batalla. Así es que el siglo tampoco pierde de vista nuevas modas de las clases altas, como la llegada del polisón y la colocación de postizos en el cabello. Sin embargo, en cuestión de dos décadas, el polisón desaparecería de la moda y los vestidos cortados al biés ocuparían los armarios de las privilegiadas, mientras sus maridos podían permitirse pocas extravagancias más que el sombrero de copa, el bastón, el frac y el *blazer*.

Teniendo en cuenta la necesidad de la economización del traje y la creencia en la belleza de lo mínimo surgen dos movimientos: “Traje Estético” y “Movimiento para un Traje Racional”, alternativas contra las “tendencias malsanas de la moda”, o el uso del corsé, los armazones y las licencias del artefacto. Y por fin, gracias a la popularización de las bicicletas en la última década del siglo, llegó la victoria de los pantalones o *bloomers* en las mujeres británicas y unas cuantas reacciones escandalizadas. Pero, especialmente entre las jóvenes, se hicieron oídos sordos.

Eso sí, el victorianismo no moriría sin ver aquellos sombreros pequeños y ladeados de los últimos veinte años del siglo, mientras el zar visitaba París en medio de una excitación general y ponía de moda los abrigos de piel entre las mujeres, como si se descubriera por primera vez la que había sido la tela básica de la helada Prehistoria.

La faz del mundo no sólo había cambiado con las fábricas, sino con las nuevas riquezas que llegaban a las capitales europeas.

La década de los noventa fue un período de cambio de valores. Aquella sociedad vieja y de moldes rígidos estaba empezando a resquebrajarse, con los millonarios sudafricanos y otros *nouveaux riches* asaltando las ciudadelas de la aristocracia. Entre los jóvenes, se respiraba un nuevo aire de libertad,

simbolizado en la indumentaria de deporte y en la extravagancia de sus trajes cotidianos... (Lavern, 2006, pp. 212-213).

El victorianismo muere con el fin de siglo y da paso a la época eduardiana y la Belle Époque, llegando al siglo XX.

### 2.4 Las décadas del siglo. XX

Empieza una nueva centuria. Y, ya desde la primera década el desarrollo de la individualidad, el cambio en los sistemas y valores junto a las conquistas sociales de las mujeres se constituyen en el motor de las transformaciones que, a su vez, se traducirán en conquistas estéticas. La sociedad decimonónica ni siquiera intuye que está a punto de resquebrajarse en la Gran Guerra, mientras los signos de evolución sólo empiezan a sentirse, muy lentamente, en una *belle époque* que tiene en Francia el centro del mundo: “París se erigió en capital mundial de la moda, un título que ha ostentado durante todo un siglo” (Steeling, 2000, p. 15). Un hervidero de talentos como Apollinaire, Picasso, Stravinski, Cocteau..., al que se unen los grandes diseñadores que visten a la rancia aristocracia y a los nuevos ricos que verán y provocarán, sobre todo estos últimos, que la moda sufra una rápida transformación estructural.

Aunque, como apunta Nii y Koga (2004, p. 90), el explorar nuevos estilos con la premisa de una mayor funcionalidad no es exclusivo de Francia, la alta costura parisina siguió marcando tendencia, hasta el punto de sentar las bases para mantener su hegemonía, pese a que “los sastres londinenses pasan por ser los mejores del mundo”, según sostiene François Baudot (2008, p. 50). Revistas como la recién nacida en Nueva York, *Vogue* (1982), o la francesa *Gazette du Bon Ton* (1912), son algunos de los vehículos que se utilizaron para difundir los avances de las grandes casas de costura como *Paquin*, *Chéruit*, *Callot Soeurs* o *Margaine-Lacroix*. También fue en esta década cuando empezaron a controlarse las autorías con el afán de evitar las imitaciones. Asimismo, se inicia la contraposición de dos universos, costura y confección, cuyo desarrollo y rivalidad en décadas posteriores supondrán un cambio decisivo en la forma de entender el mundo de la moda. En palabras de Baudot (2008, p. 52), “Uno está destinado a las privilegiadas. El otro se dirige a cualquier señora”.

## Capítulo II

En lo que respecta a los nombres propios del diseño, el denominado “rey de la moda”, el modisto francés Paul Poiret, es el primer revolucionario de la recién estrenada década del 1900 al romper siglos de costumbre y consolidar la figura del modisto. Percibió que las actividades al aire libre y los paseos en automóvil empezaban a ser frecuentes y que en el vocabulario se usaba un nuevo término, *sport*, así que actuó en consecuencia. Su hazaña: variar por completo la apariencia femenina, liberar a la mujer del corsé en la primera década del siglo y sustituirlo por el sujetador, la faja, el corsé ligero e, incluso, el liguero. “Si la comparamos con las bellezas encorsetadas y emperifolladas de la *belle époque*, la nueva mujer Poiret era modesta, joven y de movimientos descaradamente libres” (Steeling, 2000, p. 24). Para Nii y Koga (2004, p. 90), su logro fue el de pasar el centro de gravedad de la cintura a los hombros y la moda evolucionó a una forma más natural, aunque parece ser que su motivación no fuera, nada más y nada menos, que una búsqueda de nuevas formas de belleza que no necesiten de un corsé para moldear la silueta. Además, el discípulo de Jaques Doucet y de Charles Frederick Worth fue uno de los precursores de la incorporación de la inspiración oriental a sus diseños y materiales. Y se erige en visionario de un modelo de negocio. Como detalla Baudot (2008, p. 42), “diez años antes que Chanel y quince años antes que Lanvin, Paul Poiret lanza, bajo el nombre de Rosine, el primer perfume totalmente concebido por un modisto”. Afirma Steeling (2000, p. 28) que Poiret “ya no podía calificarse únicamente de modisto, puesto que se había convertido en el primer diseñador del siglo al marcar todos sus proyectos con su sello estético”. Sin embargo, su mayor época de gloria desaparece con el comienzo de la Primera Guerra Mundial y su llamamiento a filas.

Hubo un antes y un después de la Gran Guerra (1914-18). Se resquebrajó el mundo, tal y como se había entendido hasta ese momento. La sociedad cambió. Y el universo de la moda prácticamente se paraliza, perviviendo únicamente para dar respuesta a las necesidades de unos civiles que reclamaban: ellas, diseños sencillos y gamas monocromas de tonos oscuros, ellos, amplitud de movimiento, conseguida gracias a chaquetas más holgadas y bajos más estrechos en los pantalones. Estaba claro que debía satisfacer a un nuevo estilo de vida, donde la

## MARCO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

clase media empezaba a alcanzar pujanza económica y afortunadamente la mujer estrenaba más protagonismo en el mundo de puertas para fuera de su hogar. Había salido durante la guerra para asumir las responsabilidades de los hombres que iban al frente y sustituirles en la industria. Eso obligó a que surgiera las prendas sastre, faldas cortas, batas de enfermera y pantalones. “Las mujeres se acostumbraron a llevar uniforme. El estilo militar sin ornamentos se puso de moda” (Steeling, 2000, p. 59).

Termina el conflicto y hay que crear tendencias para el cambio, para escuchar jazz, bailar charlestón, tomar el sol, montar en automóvil... La vida renace y los nuevos diseños no tardan en aparecer. “Los modistos no querían quedarse al margen y pronto se propusieron convertir a aquellas chicas emancipadas en damas” (Steeling, 2000, p. 91).

Con la llegada de los dorados años 20, un nuevo nombre se abre paso con fuerza y no tarda en revolucionar el mundo: Gabriel “Coco” Chanel. Su mérito: decir adiós a la opulencia de “los años locos” y hacer evolucionar el atuendo. Para ello, como define Nii y Koga (2004, p. 92), diseña desde la practicidad, racionalización y simplificación estilística con vestidos más sencillos, pantalones y jerseys, introduciendo el punto de lana (tejido antes utilizado sólo para la ropa interior) sin perder el toque chic. “Fue, además, una gran estilista que siempre supo valorar el impacto de un lazo o un broche estratégicamente colocado” (O’Hara, 1994, p. 10). Necesitaba que los cambios sociales se reflejaran en la funcionalidad y la dinámica de sus vestidos y se replantea un nuevo ideal estético de la feminidad. “Chanel ya era una diseñadora en el sentido moderno de la palabra, una predecesora de Calvin Klein y Ralph Lauren, puesto que no se limitaba a vender a sus clientas una nueva figura, sino toda una manera de entender la vida” (Steeling, 2000, p. 103).

Adaptando la esencia de la moda masculina, aparece el estilo *garçonne*, que tan bien ejemplifica la propia Chanel, con una mujer que no renuncia a gustar, aunque para ello utiliza otras armas. Los trajes chaqueta de punto, los vestidos negros o los pantalones de estilo marinero no se entienden sin una de las creadoras más famosas de la historia. Junto a esta hija de campesinos pobres, cuya casa perdura de forma brillante, otra mujer tuvo un papel fundamental:

## Capítulo II

Madeleine Vionnet. Esta “gran arquitecta del vestido”, en acertada expresión de como la denomina Baudot, (2008, p. 65), inventó una amplia gama de diseños, entre los que cabe destacar el corte al bias o el corte circular, con el denominador común de crear una gran libertad de movimiento.

Steeling (2000, p. 71) constata que

Vionnet estudió el cuerpo femenino como lo haría un médico, ya que su intención era conservar su belleza natural. Con precisión de cirujano, consiguió que las costuras, hábilmente colocadas, obligaran al vestido a adaptarse a la silueta. Se trataba de un propósito revolucionario...

A raíz de la subida del largo de la falda en los años 20, los diseñadores de calzado como Perugia vivieron su época dorada, ya que los nuevos cortes otorgaban a los zapatos un protagonismo no vivido hasta el momento. A ellos se suman boas y bordados como complementos que marcan el fin del sufrimiento de la dura contienda. Y, por supuesto, los sombreros. Cada hora del día, y cada actividad, tiene el suyo. Carolina Reboux fue la reina en este ámbito.

El nacimiento de la fotografía en color y de la fábrica de estrellas de Hollywood, que empiezan a consumir y mostrar alta costura, vino a erigirse en la mejor pasarela para los diseñadores. Además, sigue avanzándose en la recién sembrada semilla del *prêt-à-porter*, gracias fundamentalmente a las propuestas de los diseños para las prácticas al aire libre que siguen extendiéndose en el período de entreguerras.

Los nuevos avances en el campo del arte y de la tecnología fueron decisivos para el desarrollo de la moda en los años 30. La influencia del arte con todos sus ismos (surrealismo, dadaísmo...) tiene en la creativa italiana Elsa Schiaparelli a una de sus máximos exponentes. “Junto a Lanvin, Vionnet y Chanel, completa el cuarteto de ases de la costura parisina de entreguerras” (Baudot, 2008, p. 88). La rivalidad entre la francesa y la italiana tuvo una clara beneficiada: la moda. Entre ambas, pese a sus diferencias, lograron un objetivo común el de conseguir un estatus superior a los modistos.

A Schiaparelli se le debe la perfecta simbiosis de arte y moda —estampó creaciones de Salvador Dalí o Jean Cocteau en sus obras— y la experimentación



con nuevos materiales, como rayón, látex, vinilo, plástico, cuero barnizado y celofán que respondían a unas necesidades creativas. “La diseñadora adaptó los principios surrealistas a la moda, al separar los objetos cotidianos de su entorno habitual y mostrarlos en un contexto totalmente nuevo. Es célebre el zapato que convirtió en sombrero al doblar, con un toque de descaro, la suela de color rojo hacia arriba” (Steeling, 2000, p. 149). Sus manos, animadas por su amigo Poiret, transforman las telas sintéticas en objeto chic, haciendo sombra a la mismísima Chanel. También creó prendas deportivas, así como vestidos de noche y su famoso jersey negro de lazo blanco empieza a asombrar al mundo al copiarse por miles. Como apunta Nii y Koga (2004, p. 93), “sus diseños fascinan a una sociedad sumida en las consecuencias del *crash* bursátil de 1929”. Sin embargo, las quiebras y el paro tuvieron como consecuencia el que la alta costura francesa perdiera a grandes clientes norteamericanos, aunque nadie renunciaba a lucir elegante. Para Steeling (2000, p. 138), “los complementos eran indispensables, ya que para muchas mujeres eran la única opción al alcance de su bolsillo para estar a la moda”. Fue entonces cuando las gafas de sol se convirtieron en el último grito.

Es también durante este período de entreguerras cuando al lenguaje se incorpora un nuevo término: el de *boutique*. “Se trata de los primeros productos de serie con la marca de las grandes casas”. Las bases del *prêt-à-porter* siguen sentándose aunque, de momento, sean sólo de lujo. Y, paralelamente a la alta costura, se desarrolla la salida al mercado del perfume de los modistos, amparados por el éxito del N° 5 de Chanel.

La Segunda Guerra Mundial (1939-45) vuelve a trastocar los cimientos de la sociedad post-industrial y su final marca las normas de un nuevo juego.

Según establece Nii y Koga (2004, p. 98), “la intención de los alemanes era transferir toda la industria de la moda de París a Berlín o Viena”. En consecuencia, el declive de la moda parisina fue muy notorio. Fue un botín de guerra más del que los alemanes trataron de apropiarse. Muchas casas de alta costura se vieron obligadas a cerrar por la escasez de clientes y materiales. No obstante, el París ocupado vive la aparición de algunas nuevas casas: *Jacques Fath, Nina Ricci, Marcel Rochas...* La proclama era no dejar de trabajar.

## Capítulo II

Momento en que la moda norteamericana irrumpe en el mercado. Sus productos estrella: la ropa informal y los productos de confección que empezaron a definir el “estilo americano” acorde a un nuevo modo de vida y a una belleza más funcional, empleando tejidos sencillos hasta entonces utilizados en uniformes de trabajo, como el dril de algodón y la zaraza. Aunque no fueran ellos los inventores de la ropa de sport, sí consiguieron convertirla en su abanderada. “Gracias a una industria competitiva, bien gestionada, innovadora en cuanto a las técnicas de marketing, el *ready-to-wear* experimenta un desarrollo importante” (Baudot, 2008, p. 122).

En Europa, la imagen de la época vino determinada por la imperante moda militar y las restricciones en los tejidos, que afectaron más a la moda masculina, que dependía en su mayoría de materiales que en esas circunstancias eran imposibles de utilizar. Nace entonces la vestimenta *zazou* —inspirada en el *zootsuit* de origen afroamericano—, emparentando por primera vez moda y música a ambos lados del océano. En lo que a moda femenina se refiere, ese racionamiento no afectó a los complementos. Así, sombreros, turbantes y zapatos desarrollaron unas líneas de diseño más atrevidas que daban el toque chic al modelo completo.

El fin de la guerra trajo de vuelta la influencia de la alta costura parisina. En opinión de Steeling (2000, p. 210)

En 1945 la alta costura realizó una inusual pero efectiva maniobra para recordar al mundo su existencia. No era posible organizar grandes desfiles a causa de la escasez de materias primas, así que alguien tuvo la idea de crear el Théâtre de la Mode: los modistos vestían a pequeñas muñecas de alambre, demostrando así su gran talento con un gasto mínimo.

Los estadounidenses liberaron la capital francesa y se llevaron su influencia al otro lado del charco, aunque también dejaron a cambio su impronta marcando el desarrollo de las próximas décadas al exportar un nuevo concepto: la sociedad de consumo.

Consecuencia de esta nueva visión, en la década de los 50 se produce otro de los hitos que marca un antes y un después en el sistema de la moda: el fin de

la confección a medida, destinada a quedarse aislada de las emergentes sociedades de consumo, y la generalización del *prêt-à-porter*, que supone “la mutación más profunda jamás conocida por la historia del vestido” (Baudot, 2008, p. 170). Un nuevo impulso a la eliminación del elitismo y a la democratización de vestuario implantada en décadas anteriores y asentada ahora en la producción en serie que garantiza buena calidad a bajo precio, permitiendo así a las masas populares acceder por primera vez libremente a indumentaria acorde a las nuevas sensibilidades.

Martínez (1998) considera que

Se entra en una nueva vía de producir industrialmente vestidos accesibles para todos, sin dejar de ser moda, en oposición al vestido de confección que tenía un corte y acabado defectuoso y con falta de fantasía. Hacia 1950, el *prêt-à-porter* hace fusionar la industria y la moda al tomar conciencia de la necesidad de contratar a estilistas y de ofrecer una ropa con el valor añadido de la moda y la estética. (pp. 38-39).

Una de las claves de esta renovación de las industrias textiles fue la incorporación masiva de fibras sintéticas probadas durante la contienda, como es el nilón. “De su uso para los paracaídas pasa a la sección de lencería o calcetería” (Baudot, 2008, p. 141).

La confección se centró primero en la moda masculina —en la que conviven la indumentaria clásica de influencia deportiva con la evolución del *zazou*, para vestir a los “chicos malos” exportados por el estilo estadounidense—, para luego dar el salto a la femenina y empezó a dar respuestas en los 50 a la creación de un mercado para los jóvenes que no pasara únicamente por los salones de los modistos. No obstante, la alta costura tradicional siguió marcando pautas desde París, que seguía siendo foco de reunión de periodistas y compradores en las exhibiciones de temporada. De hecho, continuó dando grandes nombres en ésta y en la década siguiente.

La recuperación del lujo y el exceso tras la contienda se personificó en un nombre: Christian Dior. Y en una colección: *The New Look* —o “línea corola”, como la denominó su creador—, lanzada al mundo en 1947 y bautizada así por

## Capítulo II

la prestigiosa *Vogue*, este pionero de la diversificación en la moda presentaba a una mujer con una cintura estrecha y ceñida, una falda larga y amplia y hombros torneados. En definitiva, una vuelta a una imagen más femenina nostálgica de la *belle époque* que corría en paralelo a la conquista de los derechos femeninos — como el derecho al voto— y que “marcó las pautas de la moda durante la siguiente década y convirtió de la noche a la mañana a un desconocido Christian Dior en el rey de la alta costura” (Steeling, 2000, p. 212). Para Baudot (2008, p. 144), una de las claves del éxito de la moda de Dior es que no se ofrece para que las masas la consuman, pero sí para que ellos, y todo el conjunto de la sociedad, la admiren como espectáculo, promoviendo de este modo la vida agradable a una sociedad que tanto ha sufrido.

Junto a Dior, los grandes diseñadores que habían despuntado y marcado las pautas en entreguerras regresan con energías renovadas, aportando su experiencia a los nuevos tiempos. Entre ellos, el español Cristóbal Balenciaga, que, si bien ejemplificó la vanguardia junto a sus compañeras diseñadoras en los años 20, fue en la posguerra cuando adquirió el título de “el maestro” de la alta costura, creando formas complejas con su técnica de corte. “Buscaba la perfección en cada corte y en cada costura. Sus diseños de líneas creativas, con un original espacio extra entre la prenda y el cuerpo, y unos colores exquisitos, parecían obras de arte” (Nii y Koga, 2004, p. 128-129). Y, por supuesto, resurge Chanel, mostrando la increíble adaptación de su estética a las variaciones de los gustos. Si en los años 20 se había mostrado como una adelantada a su tiempo, ahora triunfaba con la versión actualizada de su traje chaqueta de punto que terminó simbolizando el estilo moderno del siglo XX. Al igual que el diseño estrella de Balenciaga, con un modelo de cuello redondo y vestido suelto sin cinturón, ligeramente entallado y para el que no hacía falta ropa interior, fueron la base de las prendas femeninas de la segunda mitad de siglo. Sin embargo, “durante los años cincuenta, la mujer se vio atrapada de nuevo en un estrecho corsé, tanto en sentido literal como figurado” (Steeling, 2000, p. 239). Junto a ellos, Valentino y Givenchy empiezan a asombrar al mundo.

Por su parte, revistas tan prestigiosas como *Vogue* o *Elle*, empeñadas en democratizar las grandes tendencias del consumo, empiezan a incluir contenidos

sobre *prêt-à-porter*, confirmación de que esta revolución ya no tiene marcha atrás. Steeling (2000, p. 245) piensa que

Dior daba el tono y el resto le seguía voluntariamente. Incluso el *prêt-à-porter*, recientemente introducido en Francia por Lempereur y Weill siguiendo el modelo *readytowear* americano, adoptó la tendencia de la temporada sin dudarlo. El activo intercambio comercial y de ideas de la comunidad atlántica hizo más por la democratización e internacionalización de la moda de lo que se esperaba: por primera vez, las mujeres de todo el mundo se unieron voluntariamente bajo un único dictado de la moda.

*The New Look* y su evolución marcaron unos hombros suaves y caídos, caderas redondeadas y cinturas extremadamente estrechas. Los vestidos camiseros y los conjuntos de jersey y chaqueta de punto y faldas plisadas marcaban la tendencia para las ocasiones no oficiales. Los trajes entallados también predominaban en los modelos diurnos. Las formas geométricas regresaron a finales de la década, mientras las faldas fueron subiendo hasta debajo de la rodilla.

Llegan los 60, con la producción en masa y la sociedad de consumo en pleno apogeo y acontecimientos protagonizados por la nueva generación que vio llegar al hombre a la luna, lideró revueltas estudiantiles en el París de mayo del 68, sufrió la Guerra Fría, el asesinato de Kennedy, de Martin Luther King, bailó al ritmo de *The Beatles*, visitó cines de arte y ensayo y empezó a rebelarse contra la Guerra de Vietnam. En suma, una nueva generación informada de las últimas novedades por la prensa a color, los transistores y la televisión, que necesitaba diferenciarse de la anterior lo máximo posible y que utilizó la moda para expresar sus ideales y su visión de la vida. Para Martínez (1998, p. 42), “en el contexto de la juventud, el seguimiento de la rapidísima sucesión de las modas cobra una importancia de primera magnitud”. Toda una nueva juventud que, como manifiesta Baudot (2008):

Aspira a acceder a los beneficios del renaciente consumo, los privilegios se vuelven menos evidentes y las diferencias más discretas. El gran hermano americano, vencedor absoluto, impone

## Capítulo II

su modelo democrático. Las jerarquías propias de la vieja Europa sufrieron un fuerte cambio. Junto a ellas evolucionan los signos exteriores de distinción. (pp. 15-16).

Se consolida el *prêt-à-porter* y la moda deja de regirse única y exclusivamente por las normas de la alta costura y por la parte de la sociedad a la que sirve, las élites. Llega nueva savia de diseñadores —Daniel-Hechter, Cacharell, E. Kahn...— que ya está al margen de la alta costura y que plantea diseños de los estilos más diversos; conviven en igualdad de importancia el clásico, con el moderno o el sport, en un momento en el que la distinción entre sexos ya no es tan definida entre los hijos del *baby boom*, reflejo de una mayor igualdad democrática. Además, dan respuesta al nuevo estilo de vida planteado por el movimiento de la cultura juvenil que busca el rejuvenecimiento de los prototipos de moda y los demanda de manera continuada, cosa que obliga a los nuevos estilistas a concebir con casi un año de antelación las novedades que “la calle” les empieza a demandar.

¿Qué cambiará en el mundo de la fabricación? Hay una transformación estructural de la confección basada en tres pilares: “Una creciente división del trabajo, de un maquinismo más perfeccionado y de los progresos de la industria química, con nuevos tejidos a base de fibras sintéticas” (Martínez, 1998, p. 36). Este giro produce una uniformización o, lo que se ha venido a denominar, la “democratización de la moda”, sin que ello signifique la igualdad en la apariencia. La moda se desprende de la identidad nacional y se tienden a diluir las diferencias entre clases sociales. Los gustos de la época marcan más que el estatus —aunque éste no deje de marcarse—, pero “en signos más sutiles, como firmas, cortes o tejidos” (Martínez 1998, p. 37).

Este movimiento post-moderno, crecido al calor de la cultura hedonista y juvenil y en el que la preeminencia la tiene el capital cultural frente al económico, provoca el declive del lujo de la alta costura que, para François Baudot, pasa a ubicarse como “el primer nivel del *prêt-à-porter*”.

Para Lipovetsky (1990):

El origen del nuevo sistema de la moda no está en las luchas simbólicas y de clase, sino en la acción a largo plazo de unos

valores consustanciales a las sociedades modernas, en donde figuran el ideal igualitario, el arte moderno, los valores deportivos y el nuevo ideal individualista del look joven. (pp. 133-134).

En consecuencia, los fines estéticos y expresivos tienen más peso en esta nueva sociedad de consumo. Es entonces cuando el tabú del uso de los pantalones por las mujeres en la alta costura cae definitivamente, hasta el punto de que Courrèges se atrevió a incluir en 1964 un conjunto pantalón como vestido de noche. Aunque, sin duda, una de las prendas más emblemáticas y representativas de esta década fue la “mini”. Siguiendo la estela del acortamiento de las faldas de entreguerras, este nuevo corte fue también aceptado por las principales casas, cosa que incidió en la aceptación por parte de la sociedad. Después de la minifalda, cuya reina indiscutible fue Mary Quant, vendrán “los maxiabrigos, los shorts, las cazadoras, las botas hasta la rodilla o el muslo; muchas revoluciones en la esfera de las apariencias y, sin embargo, la píldora contraceptiva se impone sólo con dificultad en una sociedad que reserva a las mujeres tareas generalmente subalternas” (Baudot, 2008, p. 189). Steeling (2000, p. 399) afirma que la combinación entre la minifalda y las botas altas, cuya unión introdujo André Courrèges, es el “primer indicio de que la mezcla de la moda de la calle con la alta costura podía producir tendencias permanentes”.

Uno de los diseñadores abanderados de esta nueva hornada y sensible a sus nuevos valores fue Yves Saint Laurent, quien empieza a ejercer su soberanía, primero en Dior y, a partir de 1961, en su propia casa. En su caso hizo uso de los pantalones sastre para marcar tendencia, aunque es imposible estudiar su aportación al mundo de la moda de esta década sin hacer hincapié en la simbiosis con el mundo del arte, hasta el punto de crear el estilo *Mondrian Look* y el *Pop Art Look* en 1965.

Steeling (2000, p. 344) sostiene que:

Por primera vez en la historia, la moda de la calle entró en la alta costura. Una prueba de la genialidad de Yves Saint Laurent, el primer diseñador que captó los signos del tiempo, es que en 1960 ya había mostrado jerseys negros con cuello alto y cazadoras

## Capítulo II

de piel, como si correspondiera vestir a las juveniles novias roqueras conforme a su posición social.

Sin duda, “el pequeño príncipe de la alta costura” supo crear un lenguaje propio que se adaptó a todas las categorías imperantes en el momento. Su estética es formalmente poco innovadora, a diferencia de otros contemporáneos, como Pierre Cardin, el primer modisto que se atrevió a presentar una colección *prêt-à-porter*. La tendencia futurista tan marcada en la época llegó de su mano, con prendas geométricas y diseños novedosos, que recrean la fascinación del momento por este movimiento de vanguardia artística.

La apertura de mentalidad también se tradujo en el uso de nuevos materiales. Uno de los precursores y fieles defensores del uso de nuevos tejidos artificiales fue Paco Rabanne, quien tomó el guante lanzado por Schiaparelli y dio un paso más en su dimensión al crear un vestido confeccionado casi en su totalidad por plástico. “Su moda ‘utópica’, hecha de plástico y metal, recordaba los trajes de los astronautas” (Steeling, 2000, p. 353).

Sin duda, la introducción de fibras artificiales en la moda amplió enormemente las posibilidades de las mentes creativas, pero también dio respuesta a una tendencia que fue ganando terreno hasta imponerse en los 60, y es la necesidad de trabajar con tejidos de grandes prestaciones y exclusivas texturas que abaraten costes y mantengan niveles adecuados de calidad. La consolidación de las fibras artificiales fue causa y consecuencia del auge del *prêt-à-porter* en esta década y el negocio de franquicias, eje económico de las casas de alta costura. Aunque “la moda, como la cultura de masas, se dirige a todos para poner a cada uno en su lugar, es una de las instituciones que mejor restituye y cimienta, so pretexto de abolirlas, la desigualdad cultural y la discriminación social”, concluye Baudrillard (1974, p. 34).

A finales de los 60, el rechazo del materialismo, la anarquía no violenta o la preocupación por el medio ambiente son algunos de los valores que empujan con fuerza. Estaba naciendo el movimiento *hippie*, y con él una conmoción del orden establecido y, cómo no, de la moda que ha visto florecer toda una nueva oleada de jóvenes modistos y de boutiques fruto de los contratos de franquicia para unos compradores que han aumentado su poder adquisitivo.



En los años 70, consecuencia del rechazo de las convenciones burguesas y de la sociedad industrial, a través del *flowerpower*, “el estilo pop cede ante la cultura hippie. Sus experiencias supondrán una antimoda propia” (Baudot, 2008, p.226). Se descubren de nuevo las indumentarias propias de la clase obrera o campesina y comienza el liderazgo de una prenda, que usan indistintamente ambos sexos y que simboliza el triunfo de la *americanway of life*: el pantalón vaquero. Nii y Koga (2004, p. 131) registra cómo, mientras los neoyorquinos luchaban por conseguir su autonomía estética, los diseñadores de París se sumaron a la incorporación de la moda del otro lado del Atlántico y lo que llegó a significar. “Con una popularidad sin precedentes, los vaqueros se confirmaron como uno de los ejemplos de ropa capaz de atravesar todo tipo de fronteras generacionales, de género, clase y nación”. En esta década surgen estrellas norteamericanas del *prêt-à-porter* cabeza de marcas como Ralph Lauren o Calvin Klein o el rey de las noches neoyorquinas, Halston.

Pero este estilo naturalista que potencia un aspecto descuidado masculino –por primera vez se generaliza el pelo largo en el hombre– no es ni mucho menos el único de la época. Esta década viene definida también por una aceleración en cuanto a novedades, marcadas en parte por nuevos fenómenos, como la vuelta a la elegancia de la corriente retro o la rebeldía de las modas callejeras. Desde este momento se instaura el hecho de que las tribus urbanas dejen su impronta en el mundo de la moda. La cultura urbana tiene sus propias tendencias y que remueven y hacen tambalear las jerarquías de una alta costura que ve necesaria una renovación que incorpore elementos propios de las utopías intelectuales y de movimientos contraculturales como, por ejemplo, del *punk*.

Steeling (2000) defiende que

La palabra clave era anti-moda. Desde económicos atuendos de algodón hasta los trajes de alta costura: todo estaba permitido mientras no transmitiera una imagen normal” [...]. Camisas de poliéster de colores estridentes, mallas de lycra, tops de cuello halter con minishorts de lurex plateado, viejas camisas de encaje con vaqueros centelleantes, vestidos de seda artificial e imitación de los cuarenta, vestidos de cóctel de los cincuenta, los recatados

## Capítulo II

vestidos largos y floreados de la abuela, o modernos trajes de noche con cortes escandalosos. Todo se exhibía, y si era preciso también la piel desnuda, ingeniosamente pintada. (pp. 413-416).

Para Baudot (2008, p. 212), la figura del estilista de los 60 se modifica hasta convertirse en “creador de moda”, porque “ya no se compra la marca, sino la creación de un talento”. En este momento saltan a la palestra las creaciones de la dama del punk, Vivianne Westwood, el uso entusiasta del pantalón de Oscar de la Renta, impulsor de la noción de lujo europea y de una mujer segura y sobria, Giorgio Armani y su colega compatriota Gianni Versace, que empezaron a llevar el foco de la moda a Italia a finales de los 70, consolidándola en los 80, o el inventor del cuello Mao, el francés Gilbert Feruch. Y la tendencia unisex se ejemplifica en una prenda: los pantalones vaqueros.

Steeling (2000) lo recoge con estos fragmentos:

Llegan los 80, una época llena de grandes contrastes en la que se dispara el consumo junto a la brecha entre pobres y ricos auspiciada por el conservadurismo político con figuras como Margaret Thatcher y Ronald Reagan y con un símbolo social: el yuppie.

El hombre yuppie se vestía de acuerdo con el denominado *power look* o estilo agresivo: los trajes cruzados de Armani, Hugo Boss o Ralph Lauren, con hombreras extremadamente remarcadas. [...]. De día, la mujer yuppie, tan generalizada como su complemento masculino, llevaba un traje de estilo agresivo muy entallado, con hombreras igualmente exageradas, falda corta y estrecha, y una elegante blusa. Además del traje de negocios, el traje pantalón se generalizó como uniforme de trabajo entre las mujeres de cargos directivos. La moda nocturna también era agresiva; era todo lo contrario del traje de tonalidades discretas que usaban en el trabajo, aunque los hombros seguían siendo muy remarcados. Las prendas rayaban el histerismo: faldas globo, mangas abullonadas y tejidos brillantes de colores estridentes (pp. 488-489).

Por eso, Christian Lacroix, que fue quien mejor entendió la opulencia de la época, se alzó con el puesto del diseñador más codiciado al dibujar a una mujer neobarroca.

Baudot (2008, p. 208) hace hincapié en las “marcas concepto”, sobre todo desarrolladas en Estados Unidos y que se basan en la venta de un “concepto global” apoyado en grandes campañas de comunicación. El marketing se convierte en el gran aliado de los diseñadores. Nii y Koga hablan del *Power Dressing* como uno de los movimientos más destacables de la década, presentando a una mujer con una imagen de autoridad combinada con un “pequeño toque sexual” (Nii y Koga, 2004, p. 132).

Las prendas buscan de nuevo mostrar con más claridad la importancia del cuerpo para una generación que quiere exteriorizar su poder. Por eso, diseñadores de vanguardia de la nueva ola parisina como el *enfant terrible*, Jean-Paul Gaultier, utilizan lencería tradicional –corsé o ligas– como prendas exteriores, creando una estética que se ríe de los clichés y que es comprada con éxito por la juventud. Este enfoque predominará hasta la siguiente década. Los desfiles se vuelven mediáticos y así, la imagen del diseñador y las top-models se transforman hasta convertirse en “las nuevas estrellas del rock” con una renovación más periódica en sus colecciones y un aumento muy significativo en su competencia se viste a las *fashionvictim* (Baudot, 2008, p. 279). Para Rivière (1998) “la moda en la indumentaria, al mismo tiempo que se revela como uno de los mayores negocios, permite a una mayoría de individuos de las sociedades occidentales sentirse como los aristócratas del Renacimiento y los burgueses de la Industrialización” (p. 98). En su opinión, “Este carácter regresivo de la moda en la etapa consumista queda siempre oculto tras el carácter dinámico permanente y la intención aparentemente innovadora de sus sucesivos mensajes estéticos y sociales” (Rivière, 1998, p. 97).

A la luz de lo dicho se regresa a los estereotipos de los años cincuenta y sesenta y a los vestidos de fiesta, nicho en el que triunfa por sus líneas impecables y su alta calidad una recién llegada Carolina Herrera, quien entiende muy bien las necesidades de una jet set que quiere mostrarse elegante y sin complejos, y que no tiene ningún problema en dejarse influenciar de nuevo por el barroco. El

## Capítulo II

Madrid de “La Movida” también cuenta con su diseñadora estrella: Sybilla. Funcionalidad, seducción y originalidad son las bases de un universo que hacen de ella uno de los referentes españoles que se mueve como pez en el agua en el ámbito internacional.

Los cambios radicales que acaecieron a partir de los 90, como la disolución de la antigua U.R.S.S., la caída del muro de Berlín o los progresos en las tecnologías de la información fueron causas y consecuencias de la evolución de la industria de la moda. Las claves que resumen este final de siglo son la influencia de las marcas nacidas en los 80 y que se desarrollan hasta convertirse en auténtica pasión, y cuyo objetivo son las élites de consumo, junto a la búsqueda del minimalismo. Esos son los vehículos por los que se expresan las ideologías. La ropa que se lleva en los 90 da información sobre lo que uno es, por tanto no es un mero objeto, y debe tratarse en consecuencia. Es el momento del aligeramiento para mostrar una anatomía esculpida en el gimnasio cuyos ejemplos a seguir son las todopoderosas top-models, aunque ya atisban su decadencia. Sirvieron al propósito de “disimular el hecho de que la moda sufría una crisis profunda, al tiempo que mantenían la llama del glamour” (Steeling, 2000, p. 541). El minimalismo terminó arrinconando a la alta costura parisina en detrimento del saber hacer de los americanos con el marketing. Y Ralph Lauren, Calvin Klein y Donna Karan se convierten en los elegidos por las mujeres europeas. “Lo atemporal y América están de moda” (Steeling, 2000, p. 555)

Pero la década de los 90 no sólo es el período en el que el lujo comienza a democratizarse, también lo es de la aparición de la “segunda mano”, de la ropa reciclada que denotaba una preocupación mayor por el medio ambiente y por los materiales de construcción de la moda. En consecuencia, según valora Nii y Koga (2004, p. 182) “las prendas nuevas que tenían un aspecto antiguo se convirtieron en las más preciadas de la temporada”. Y también entra en escena con fuerza el concepto *basics*, materializado en “blazers de corte clásico, trajes pantalón, faldas estrechas y jerseys de cuello alto” (Steeling, 2000, p. 550).

Baudot (2008, p. 321) elige esta década como el momento en el que las marcas internacionales se deciden a deslocalizar su producción en países del Tercer Mundo para rentabilizar el negocio, cosa que tendrá como consecuencia

la homogenización. El presupuesto que antes se dedicaba a dicha producción ahora va a parar a otro de los grandes elementos de la moda de la segunda mitad del siglo XX: la publicidad.

A finales del segundo milenio, el cuerpo se erige como el elemento principal a mostrar. Es entonces cuando los tatuajes y los *piercing* hacen acto de presencia como tendencias de moda que complementan el vestuario. Los diseñadores tendrán en cuenta este nuevo concepto y continuarán a su vez buscando nuevos métodos para dar forma a sus creaciones, ayudados por el avance tecnológico aplicado al diseño. El culto al cuerpo y la necesidad de tener un cuerpo perfecto se traduce en la aparición en 1994 del *wonderbra*, “obra cumbre de la ingeniería corsetera”, como lo define Rivière (1998, p. 61).

### 2.5 El siglo. XXI: Albores del nuevo milenio

¿Es cierto, como sostiene el crítico norteamericano Robert Hughes y como recoge Rivière (1998, p. 22), que “desde el punto de vista artístico vivimos en un período de mierda”?

Entramos en el nuevo siglo que abre el milenio con la pregunta de si está ya todo creado y los cambios vendrán únicamente de los procesos de fabricación, comercialización o marketing, apartado este último en el que se han volcado gran parte de los recursos económicos, siguiendo la tendencia comenzada en la centuria anterior.

La moda es parte del engranaje de la economía de mercado. Los productos originales de las grandes casas conviven con sus falsificaciones, a las que no son ajenos tampoco el resto de productos salidos que rodean a las firmas de moda y han sido fuentes básicas de financiación, como son los perfumes o los complementos. Para el diseñador Raf Simons, ésta es una época de gran incertidumbre. Las grandes capitales de la moda siguen ahí. Pero junto a París, Milán, Nueva York y Londres, empiezan a emerger nuevos talentos asociados a otras ubicaciones –por ejemplo, Dirk Bikkembergs en Amberes, Miguel Adrover en Mallorca, Alexandre Herchcovitch en Sao Paulo...–, así como escuelas de diseño que hacen crecer el sector y que aprovechan las nuevas tecnologías para incrementar la tendencia vista en el siglo pasado en lo que respecta a la

## Capítulo II

deslocalización de la producción, aspecto que, con la internacionalización iniciada décadas antes, favorece la globalización y la exportación de valores estéticos que configuran la gran aldea global en la que vivimos. Hay más boutiques de alta costura y más puntos de venta que nunca por todo el mundo. Según Helmut Lang, citado por Steeling (2000, p. 607). “el antiguo sistema de clasificación alta costura, *pret-a-porter*, moda de calle ha quedado totalmente desfasado. Las divisiones han desaparecido, las corrientes puras ya no existen. Las marcas influyentes de hoy en día utilizan elementos de las tres categorías como parte de un todo”.

Las economías emergentes se han incorporado al panorama y hacen que se amplíen también las miras hacia puntos impensables en décadas anteriores. Las grandes empresas de moda han cambiado definitivamente su sistema de fabricación. La búsqueda de mano de obra barata, como sostienen Jones y Rusthon (2006, p. 4), es la premisa para abastecerse de proveedores, ya que la relación calidad-precio les hará ser más competitivos en un mercado cada vez más informado y con acceso a las tendencias gracias a los enormes tentáculos de la sociedad de la información. Herramientas como los blogs hacen que se homogenice y popularice la moda. ¿La sobreinformación juega a favor o en contra de la moda? ¿Todo es considerado moda? Riviére (1998, p. 24) no puede evitar hacerse estas preguntas. Para ella, “la moda en el sentido de identidad ha muerto, aunque vivamos obsesionados con nuestra imagen, no deja de ser un entretenimiento más” (Riviére, 1998, p. 24). Gracias a la forma de entender la moda hoy “todos tenemos mil caras” y el “mestizaje” es la tónica dominante (Riviére, 1998, p. 27). La dicotomía de mal y buen gusto que tan bien funcionó en siglos pasados, ahora se desdibuja con unas fronteras difusas. La conclusión es, “si todo es moda, ya nada es moda” (Riviére, 1998, p. 33)

La tendencia a marcar la individualidad hace que el fenómeno de las tribus urbanas del siglo XX se haya diluido. Para Helmut Lang, según recoge Steeling (2000, p. 614). “la moda es más madura y global, y al mismo tiempo se ha convertido en algo más individual”.

Pero, junto a la ideología o los gustos la ropa, aunque de forma aún minoritaria, comienza a escogerse también por criterios éticos. El consumidor

empieza a decidir no sólo qué diseñador ha creado la prenda, sino si se ha utilizado algún animal para su fabricación. Según Jones y Rusthon (2006, p. 4), “hay varias empresas preparando el terreno para la organización de un movimiento ecologista en el seno de la moda”.

La crisis del lujo y de lo superfluo se suma a la gran crisis económica que ha afectado enormemente a un sector que no ha dudado en reinventarse y en estar redefiniéndose constantemente. Tendencias y estilismos del siglo XXI, a los que las grandes firmas siguen aportando su visión, junto a nuevos diseñadores que surgen por todo el planeta y que exploran el lenguaje de la moda desde todas las vertientes posibles. Para Jones y Rushton (2006, p. 8), diseñadores como Miguel Adrover “interpretan en sus colecciones la forma de vestir cotidiana”.

La moda, como canal transmisor de tendencias, ha muerto en lo real ahogada por la pluralidad, el mestizaje, la libertad y lo espontáneo. Hoy, la imagen no sólo es inversión en dinero, sino necesidad para la supervivencia: “si no hay presencia en este mundo virtual de imágenes, no se existe” (Rivière, 1998, p. 15). En este sentido, la autora estima que todos los grupos se consideran capaces de crear su propia moda, lo que supondría la muerte de lo que *sensu stricto* hemos considerado moda, entendida como ortodoxia única. La población tiene la información suficiente para vestirse como quiere. Por eso, cree que la moda ha dejado de ser “esa máquina de ganar dinero y movilizar voluntades que siempre fue”.

Para el diseñador Yohji Yamamoto, el auténtico reto de la moda en los albores del siglo XXI es el de encontrar nuevas formas de explorar la belleza. ¿Estará ya todo dicho y el margen de maniobra será sólo el de la búsqueda de nuevos materiales o formas de fabricar y comercializar más rentables?

*Casual, urban, vintage, business.* “La estética siempre refleja estructuras éticas y formas de comportamiento; así, la moda o las modas pueden ser consideradas una fotografía del tiempo en el que existen en todos sus aspectos” (VV.AA., 2004, p. 39). Es el momento del desembarco y la preeminencia de diseñadores anglosajones en París. Nombres como John Galliano, Alexander McQueen, Marc Jacobs, Stella McCartney, Michael Kors dominan las pasarelas

## Capítulo II

mientras se marcan las siguientes pautas: “Eclecticismo, individualismo, la moda como espectáculo. Desmantelamiento del glamour como mito. Importante reacción contra las marcas más consumidas del mercado. Resurgimiento de las técnicas de confección manual y del estilo *vintage*” (Jenkyn, 2005, p. 23)

Según Rivière (1998), el *statu quo* al que nos enfrentamos con el nuevo siglo es el siguiente: “La industria clásica de la moda de la indumentaria sobrevive gracias al retraso que en estas cuestiones arrastran zonas del mundo anteriormente marginadas del proceso, como los nuevos mercados de los países del Este de Europa, China, o ciertos países árabes o latinoamericanos” (p. 101)

En conclusión, las diferentes etapas de la historia de la moda nos enseñan que las nuevas tendencias se desarrollan a partir de lo que las ha antecedido y, a su vez, servirán de fuente de inspiración, aunque sólo sea para rechazarlas, a lo que les sucederá. La moda es movimiento.



## CAPÍTULO III: MARCO LEGISLATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1 El Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En la actualidad, las universidades europeas están embarcadas en una intensa aventura a la que se ha denominado Proceso de Convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a una forma compartida de diseñar y desarrollar un modelo de aprendizaje enfocado a la formación integral del estudiante.

Dada la demanda y las exigencias de una sociedad globalizada, y de los sistemas de educación superior occidentales en la que nos encontramos inmersos, y ante la necesidad de revisar la universidad, sus funciones, organización y prácticas, se ha originado durante esta quincena de años un proceso de cambio enfocado a modificar las estructuras de la enseñanza superior, y así dar solución a estas cuestiones planteadas por la Convergencia Europea con un nuevo sistema educativo. Por lo tanto, es importante comprender el contexto en el que esto ocurre para responder de manera satisfactoria a los cambios en la educación superior, a fin de ofrecer un servicio a la sociedad y los ciudadanos.

Bajo estas consideraciones, Jiménez afirma que es necesario

Plantear la cuestión en términos curriculares y de renovación metodológica, emergiendo pujantes modos y estilos de aprendizaje, tecnológicamente compartidos con las exigencias de una sociedad globalizada y plural, y con visibles repercusiones en los comportamientos y hábitos de los alumnos que aprenden y en el ámbito de la formación inicial y permanente de los profesores (Jiménez, 2008, p. 18).

Para responder a los retos que se plantean, la Unión Europea (UE), comenzando sus actividades con una visión meramente económica, adecua la convergencia en distintos ámbitos entre los cuales se incluyen aspectos jurídicos, sociales y educativos.

En educación, dada la premura de cambio que apuntábamos al comienzo del epígrafe, se generó un movimiento importante encaminado al desarrollo de un EEES que, como exponen Pagani y González, permitirá un reconocimiento más sencillo de las titulaciones y acredita una formación de calidad de los

estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras. Estos autores anuncian que, entre las finalidades últimas del proceso, se deben considerar:

- “El establecimiento de una Europa del Conocimiento para favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos.
- El incremento en la competitividad a escala internacional.
- El establecimiento de un sistema educativo de calidad” (Pagani y González, 2002, p. 4).

A la luz de estas palabras, Delgado et al. (2005) señalan que la sociedad de la información y del conocimiento en todos los niveles de la educación, especialmente en la educación superior conduce a la UE a adoptar una estrategia global y común en los países miembros que pasa por una reforma de los heterogéneos sistemas nacionales de educación superior, para adaptarse a las necesidades de la nueva realidad social: “la Europa del conocimiento, en la que la educación es un factor clave para el desarrollo social y económico” (p. 7).

Con el afán de dar solución las cuestiones planteadas y establecer un sistema educativo que permita una formación integral de los estudiantes adaptándose a las necesidades de la nueva sociedad globalizada y plural, se inicia un proceso de construcción del EEES en el panorama educativo europeo.

Jiménez sostiene que:

La *Magna Charta Universitatum* apunta un compromiso firme de crear una Europa del conocimiento como factor decisivo para el crecimiento social y la formación de los ciudadanos y para incrementar la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior. La imbricación entre la formación de ciudadanos y la empleabilidad, además de simbolizar un nuevo centro de gravedad de las titulaciones universitarias, comporta un diseño educativo centrado en competencias, tanto transversales como específicas, que sirven para adecuar la formación de los estudiantes al entorno social y al mercado laboral (Jiménez, 2008, p. 30).

Todo comienza el 25 de mayo de 1998 con la Declaración de La Sorbona (París), en la que algunos países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino

### Capítulo III

Unido) manifiestan la necesidad de promover el Proceso de Convergencia hacia un EEES, que responda a las nuevas exigencias en materia de educación y formación, que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento, para establecer una “estructura armonizada de programas y títulos” (Teichler, 2006, p. 51). Un año después, el 19 de junio de 1999, en Bolonia, los ministros de Educación de 29 países miembros de la UE y de próxima adhesión, se reunían para afianzar con su firma una nueva declaración aceptando el reto y, asumiendo su papel en la construcción del espacio común de la educación superior, en el documento se incide en la importancia de que este proceso se lleve a cabo antes del 2010, y manifestando en el escrito la finalidad de lograr “una consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad del Sistema Europeo de Educación Superior y aumentar su grado de atracción mundial” (p. 51).

La Declaración de Bolonia (1999), en su página tercera, recoge entre sus principales objetivos:

I. La adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un Diploma Supplement, que permita promover el empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

II. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales: Grado y Postgrado.

El acceso al segundo ciclo requerirá la superación del primer ciclo de estudios, con una duración mínima de 3 años. El grado obtenido después del primer ciclo será relevante para el mercado de trabajo europeo con un apropiado nivel de cualificación. El segundo ciclo deberá conducir al grado de máster o doctorado, como en muchos países europeos.

III. El establecimiento de un sistema de créditos —como el ECTS— como el medio más adecuado para promover una amplia movilidad de estudiantes. Los créditos podrán también obtenerse en contextos externos a la educación superior, incluyendo el

aprendizaje a lo largo de la vida, supuesto que fuesen aceptados por las universidades de acogida.

**IV.** El fomento de la movilidad mediante la superación de los obstáculos que impiden el efectivo ejercicio de la libre circulación con especial atención:

-Para los estudiantes, el acceso a la enseñanza, la capacitación profesional y los servicios relacionados.

-Para los profesores, investigadores y personal de administración, el reconocimiento y valoración de los periodos de investigación, docencia y capacitación realizados en el ámbito europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

**V.** La promoción de la cooperación europea en las garantías de calidad, con vistas al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

**VI.** La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, en particular en los desarrollos curriculares, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudios, capacitación e investigación.

En el comunicado de Praga (19 de mayo del 2001), los ministros de Educación de 32 países consolidaron el compromiso de la construcción de un Espacio Europeo para el 2010. En dicha reunión se desarrollaron cada uno de los seis objetivos de la Declaración de Bolonia (y evaluaron los avances realizados por cada país en la próxima reunión, previsible para Berlín en 2003), y se introducen tres líneas adicionales.

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del Proceso de Convergencia.

### Capítulo III

- La promoción del atractivo del EEES mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

En marzo del 2002, en el Consejo Europeo de Barcelona tiene lugar la Cumbre de Jefes de Estado, suponiendo un hito importante en el proceso de construcción para EEES. En él se discuten las condiciones para garantizar la movilidad y la innovación, y se manifiesta la necesidad de excelencia, y se aboga porque los sistemas europeos educativos se convirtieran en una “referencia de calidad mundial” para 2010.

Al año siguiente, en la conferencia celebrada en Berlín el 19 de septiembre del 2003, se analizan los avances realizados hasta el momento, implantándose la investigación como elemento principal en el “Proceso” de Bolonia para alcanzar la excelencia.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, como señala Arias, “el papel que las universidades desempeñan en este nuevo contexto es fundamental”, participando en estos procesos a través de la educación y formación, investigación y la explotación y transferencia de tecnología al entorno. Esta es la razón por la cual la UE considera la Universidad como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, definiendo las estrategias necesarias para que el entorno universitario europeo logre la excelencia y permita la consecución de los objetivos fijados en el Consejo Europeo de Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2004, en aras de “convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social” (Arias, 2003, p. 23).

Continuando cronológicamente con los posteriores comunicados, en Bergen (Noruega) los días 19 y 20 de mayo del 2005, los ministros establecen el calendario de la implantación del EEES para el 2010, y ponen especial énfasis en las garantías de calidad y establecimiento de un marco de cualificaciones.

En el comunicado del 18 de mayo de 2007 en Londres se verifican los progresos existentes desde la reunión celebrada en Bergen, sacando conclusiones

sobre: la movilidad, dimensión social, marco de cualificaciones, aprendizaje para toda la vida, certificación de la calidad y el registro europeo de agencias de calidad, recogida de datos y empleabilidad.

Por último, se celebran reuniones los días 28 y 29 de abril del año 2009 en Bélgica, acudiendo los ministros de Educación de los estados miembros de la UE, un total de 49 países, los cuales consideran que es necesario intensificar el trabajo en los próximos diez años sobre la dimensión social, formación continua, empleabilidad, la formación centrada en el estudiante, la investigación e innovación también vinculadas a la educación, apertura internacional, movilidad y los instrumentos multidimensionales de la transparencia y la financiación. Asimismo, acordaron para el año 2020 que, por lo menos, el 20% de los estudiantes debería cursar un periodo de estudios de formación en el extranjero.

En estos parámetros son en los que se está trabajando actualmente, para dar respuesta al grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

### **3.2 El papel de las universidades en el EEES**

De Miguel (2004) indica que “un hito importante en el Proceso de Convergencia Europea será la armonización de las titulaciones universitarias con el objetivo de alcanzar la libre circulación e intercambio de titulados y estudiantes”, en el que cada uno de los países miembros de la UE tendrá que llevar a cabo, dentro de este proceso, reformas legislativas y normativas. Entre ellas, en nuestro país ocupa un lugar destacado la correspondiente a la homologación de planes de estudio que contemplen un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. “Este nuevo modelo supone una verdadera innovación en el diseño y organización de las enseñanzas universitarias” (p. 9).

Al hilo de este planteamiento, el Proceso de Convergencia vinculado a la declaración de Bolonia ha supuesto un fuerte cambio en la estructura y dinámica de actuación de nuestras universidades, y lo que subyace a todas ellas es que la convergencia es un vehículo para actuar como oportunidad para la mejora de la docencia universitaria, y, en este contexto, Zabalza (2011, p. 85) opina que hemos de mirar el cambio “como la gran oportunidad para progresar en la

### Capítulo III

cultura docente y para desarrollar nuevas estrategias de transformación de las metodologías”.

Por otra parte, De Miguel (2004, p. 14) considera que estamos ante una situación en la que, desde el plano legislativo y administrativo y desde el punto de vista académico, es necesario contar con unos marcos de referencia claros, que permitan la adaptación de las enseñanzas a esta situación. En esta línea, el Estado español ha sido participe de las reuniones realizadas de carácter político y académico, apoyando las decisiones relativas a la creación del EEEES, con un alto nivel de compromiso en los cambios que requiere la convergencia y la armonización de sus títulos y enseñanzas universitarias.

Para ello se han confeccionado diversas medidas, tanto a nivel político-administrativo como legislativo, desde el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, así como iniciativas de apoyo, información, formación y asesoramiento a las instituciones universitarias y las agencias de calidad.

En este marco, refiriéndose a la legislación, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001, de 21 de diciembre, (BOE núm. 307, lunes 24 diciembre 2001) promueve la integración del sistema universitario español en el nuevo escenario europeo, y dedica el Título XIII al EEEES. Concretamente, en el Art. 87 se afirma que “en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades, adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. En el Art. 88, dedicado a las Enseñanzas y Títulos, se abordan aspectos como el suplemento europeo al título, la estructura en ciclos, los créditos europeos y la movilidad de estudiantes, y se autoriza al Gobierno a acometer la reforma y adaptación de las modalidades cíclicas de las enseñanzas y de los correspondientes títulos.

Haciendo uso de esta habilitación legislativa, se han aprobado las siguientes normas: el R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, (BOE núm. 218, jueves 11 septiembre 2003) por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 224, jueves 18 septiembre 2003), por el que se regula



la normativa del sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; el R.D. 49/2004, de 19 de enero, (BOE núm. 19, jueves 22 enero 2004) sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; el R.D. 285/2004, de 20 de febrero, (BOE núm. 55, jueves 4 marzo 2004) por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior; el R.D. 55/2005, de 21 de enero, (BOE núm. 21, martes 25 enero 2005) por el que se asienta la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado; y el R.D. 56/2005, de 21 de enero, (BOE núm. 21, martes 25 enero 2005) por el que se normalizan los estudios universitarios oficiales de postgrado.

Por lo tanto, el papel que las universidades desempeñarán en este nuevo espacio del conocimiento es el de actores principales, ya que son los protagonistas en todo el proceso a través de la educación, la formación, la investigación y la creación y aplicación de los nuevos planes de estudios, los cuales se establecen como los promotores del cambio.

Celada considera que

No se trata de introducir los estudios superiores y la investigación en España, sino de consolidarla en nuestro modelo de desarrollo (I+D+i), desde las varias plataformas universitarias, hoy en trance de convertirse en el EEEES. En este proceso, no ya de consolidación sino de adaptación o, por mejor decir, de acomodación, siguen vigentes algunos de los principales objetivos que trazaron aquellos paladines: la innovación científico-tecnológica no es posible sin la modernización intelectual, sin el dialogo interdisciplinar que surge de la libertad y el pluralismo, sin la movilidad y la cooperación europea (2008, p. 57).

Por otro lado, Delgado et al, (2005, p. 9) estiman que, entre los nuevos elementos introducidos en el planteamiento inicial de la Declaración de Bolonia, cabe destacar lo siguiente: la idea de la formación y aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*) como forma de dar respuesta a los retos de la

### Capítulo III

competitividad económica y de las tecnologías de la información y la comunicación, y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, ya que la formación es un proceso integral, progresivo y continuo que debe adaptarse a las diferentes etapas de la vida.

Además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad globalizada; especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente, exigiendo una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación. El desarrollo de la economía y de la sociedad induce además a las universidades a participar de manera más activa en la vida ciudadana, al mismo tiempo que ejerce su misión básica de producción y transmisión de conocimientos. En estrecha relación con dicha misión, esta institución funciona concretamente hoy en día como una importante fuente de conocimientos técnicos y específicos en numerosos ámbitos.

Con los nuevos cambios en el sistema de educación superior español, se llevan a cabo un gran número de actividades, tanto para dar formación como para recabar información. Agencias de calidad y las propias universidades realizan estudios y análisis ofreciendo propuestas a la reforma de los planes de estudio. Concretamente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>1</sup> ha puesto en marcha el denominado “Programa de Convergencia Europea”, programa que, entre otras cuestiones, aporta información sobre el EEEES, promociona y difunde las experiencias educativas sobre las adaptaciones a los nuevos planes de estudios.

Por otro lado, en Galicia, la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG),<sup>2</sup> consciente de la importancia del Proceso de

---

<sup>1</sup> La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones ANECA desarrolla diferentes programas para llevar a cabo su actividad (evaluación, certificación y acreditación), con el fin de integrar nuestro sistema en el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>2</sup> La Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) que creada el 30 de enero 2001, bajo un marco jurídico del consorcio entre la Xunta de Galicia y las tres universidades gallegas. La Axencia está dotada de independencia jurídica para poder desarrollar sus objetivos. La ACSUG nace con la voluntad de conseguir que el sistema universitario de Galicia alcance un gran prestigio y reconocimiento dentro del contexto universitario nacional, europeo e internacional. Con la ACSUG se crea un marco de colaboración y coordinación entre la Administración, las universidades

Convergencia, desarrolla diversas actuaciones para dar a conocer y formar en las universidades gallegas sobre el EEES. En muchas otras universidades en el territorio nacional se han originado a lo largo de estos años una serie de actos para dar información sobre el EEES y se han realizado actividades formativas en torno a las consideraciones teóricas y metodológicas propuestas por la convergencia.

En lo concerniente a las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS), igualmente se producen una serie de encuentros. La Confederación de Escuelas de Arte y las Escuelas Superiores de Diseño de todo el territorio nacional impulsaron una variada oferta de jornadas, seminarios, cursos y talleres en los que el profesorado de las EEAASS de Diseño asistimos en los primeros años del cambio educativo. Los docentes de cada especialidad hemos apostado por confeccionar los planes de estudios, creándose grupos de trabajo organizados por comunidades autónomas y especialidades del diseño, en los que se programó la distribución de las competencias y el reparto y organización de créditos en las asignaturas y materias del plan de estudios dispuestas para cada especialidad.

En esta línea, el Proceso de Convergencia ha motivado que la mayoría de las universidades y Escuelas Superiores de Diseño hayan impulsado desde 1999 una gran cantidad de reuniones, encuentros, conferencias, seminarios y cursos para sensibilizar sobre la importancia de asumir las exigencias que plantea el introducir los nuevos créditos europeos (ECTS) a través de nuevas estrategias didácticas, encaminadas al diseño de los planes de estudios para dar respuesta a las demandas que las nuevas circunstancias exigen.

La convergencia plantea funciones nuevas entre las que se encuentran los cambios metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), en el cual, el profesorado juega un papel importante en este tránsito. Ya ha quedado patente que el reto de ser buen profesor no comienza con el proceso de la convergencia, pero dada la insistencia en alguno de los objetivos formativos de cambio y sus metodologías didácticas, este camino puede facilitar que

---

gallegas y otros organismos de Educación Superior y evaluación de la calidad, tanto nacionales como internacionales, para intercambiar opiniones, debatir y aunar esfuerzos para la mejora de la calidad y en el sistema universitario.

### Capítulo III

consigamos modernizar la planificación docente y el desarrollo y evaluación de los procesos de E-A en la Universidad.

Álvarez, Grau y Tortosa (2010, p. 76) señalan que

El Espacio Europeo de Educación Superior supone, entre otras cosas, cambios metodológicos importantes en el sistema de trabajo de las universidades. El punto de referencia sería la apuesta del EEES por el desarrollo y la mejora de competencias en los títulos, lo que precisa la utilización de metodologías basadas fundamentalmente en dos premisas: la evaluación formativa (también llamada continua) y las prácticas en empresa.

Ahora bien, es cierto, como sostiene De la Calle, que un modelo educativo universitario, no puede imponerse por decreto!, sino que “es necesario conseguir que los cambios se realicen por convencimiento de los implicados y para ello es necesario potenciar procesos de formación y reflexión. Los buenos profesores son imprescindibles como motores de cambio” (De la Calle, 2004, p. 252). Pero, para que esto sea posible, es conveniente un convencimiento personal y no un proceder autoritario. Dado que, para llevar a cabo los planteamientos metodológicos que promulga la convergencia, Álvarez, Grau y Tortosa (2010), Arias (2003), De la Calle (2004), Delgado et al (2005), De Miguel (2004), Mestre et al (2005) Yániz (2004) Zabalza (2003) y otros autores, consideran que es necesaria una educación centrada en el estudiante, esto requiere cambios en el modo de organizar y planificar las clases, en el desarrollo de actividades, en la disposición de los trabajos, en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y relación con el resto del profesorado.

En este sentido, la enseñanza orientada al aprendizaje, la formación técnica y pedagógica es más significativa: por ello es realmente importante para el profesorado tener la posibilidad de incluir en su práctica diferentes metodologías docentes, centradas en el aprendizaje desde el ejercicio y las competencias de la titulación. Este parecer lo confirman Álvarez, Grau y Tortosa (2010, p. 76) por cuanto que “permitirá hacer efectivo el principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante el desarrollo del aprendizaje

autónomo del alumnado, objetivo básico en la planificación de la enseñanza universitaria”.

Desde el punto de vista de la labor docente, supone un aumento de tareas al encargarse de guiar el aprendizaje y orientar a los estudiantes. Para desarrollar este planteamiento, según de De la Calle (2004, p. 253), “el profesorado necesita ayuda y formación, ya que tiene que establecer nuevos estilos de programación y de relación con el alumnado”.

Bajo un enfoque similar, Arias (2003, p.12) entiende ineludible el cambio en el entorno y en las dimensiones internas de las instituciones de educación superior. Provoca la necesidad de revisar el modelo, ya que son precisas las transformaciones del mismo, pero, con una buena gestión.

Por su parte, Zabalza (2003, p. 23) plantea que

La mejora de la calidad universitaria puede buscarse a través de diversas vías. Una de ellas es la reforma curricular. Pero en sí misma resulta de todo punto insuficiente. La reforma de los Planes de Estudio puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o superior importancia:

- La mejora de las infraestructuras y de la organización institucional.
- La formación del profesorado y la mejora de su status profesional.
- Un mayor contacto con la sociedad de la que forma parte la universidad.
- Una mayor apertura hacia el exterior (otras instituciones, otros países).
- Una mejora de la imagen y la autoestima de la institución y de quienes la integran.

Por lo tanto, estas medidas en las que coinciden los autores son entre otras, la base fundamental del desarrollo sostenible por el que se ha de trabajar en equipo, y alcanzar los objetivos que promulga la convergencia.

### Capítulo III

Según esta tesis, Pagani y González (2002) avisan que algunos de los retos a los que se enfrentan las universidades son a escala europea. Estos incluyen el favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos con un incremento en la competitividad a escala internacional, así como el establecer un sistema educativo de calidad. Y en esta línea, plantean que, para conseguir hacer frente a estos desafíos, sería conveniente adoptar las siguientes estrategias y medidas:

- “Nuevos métodos docentes para una formación integral de los estudiantes.
- Métodos comunes de medida y evaluación del aprendizaje: los ECTS (European Credit Transfer Systems).
- Documentos fácilmente comprensibles con formatos normalizados para certificados y títulos (suplemento al diploma)” (p. 5).

Las medidas aquí propuestas por Pagani y González (2002) dotan de un carácter interdisciplinar a los estudios. El crédito europeo de transferencia y acumulación ECTS aparece como la referencia básica del sistema que posibilitará la colaboración y el trabajo en equipo para lograr la transparencia y calidad en la formación universitaria europea. Su adopción en el caso de España y otros países europeos supondrá una reorganización de los sistemas<sup>3</sup>.

Así pues, trataremos los ECTS como parte fundamental en el proceso. Veremos la organización de los mismos y cómo influyen directamente en las cuestiones anteriormente planteadas, ya que es uno de los pilares en los que se asientan el diseño y programación de los currículos que toman como referencia el trabajo del alumnado.

Delgado et al, (2005, p. 13) exponen que la finalidad del sistema de calificación en las titulaciones universitarias “consiste en establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados”. El crédito, como indica el

---

<sup>3</sup>la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (LOU), en su Título XIII, señala: “Artículo 88. De las enseñanzas y títulos. 2. Asimismo, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo”.

(Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>)

Documento Marco del MEC (2003, p. 6), es la unidad de referencia sobre la que se estructura y organizan los currículos formativos en la mayor parte de los países”. Pagani y González (2002, p. 20) señalan que la adopción del sistema de créditos ECTS, extendido a toda la población estudiantil europea, “ha implicado una reorganización de los sistemas educativos”, en el proceso de adaptación de los nuevos modelos de formación continuada a lo largo de la vida (*Life Long Learning, LLL*).

El ECTS aparece como la referencia básica del sistema que permitirá la colaboración y el trabajo conjunto para lograr la transparencia y calidad en la formación universitaria europea. Su adopción en el caso de España y otros países europeos ha supuesto una reorganización de los sistemas, adaptándose a los modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante, como ya hemos comentado con anterioridad.

En este marco, Arias (2003, p. 6) piensa que “la adopción de los ECTS supone no solo un cambio de organización y cuantificación, sino la elección de una metodología de aprendizaje diferente”. Y, en esta línea Delgado et al, (2005, p. 13) juzgan que “esta medida de haber académico comporta un nuevo modelo educativo, que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.<sup>4</sup>

En suma, a estas cuestiones planteadas y tratando de concretar, como recoge González (2005, p. 8), la implantación de los ECTS requiere una definición precisa sobre la estructura de tareas que han de desarrollar los estudiantes, y esto implicará una mayor formalización de la secuencia de aprendizaje diseñada y que se definan exhaustivamente el trabajo del profesorado, los recursos necesarios, los espacios y los tiempos. Con base en esto, la planificación adquiere una mayor importancia, no sólo para definir el qué se quiere enseñar, sino también el cómo se va a enseñar. Pero, lo realmente novedoso, es que el diseño se plantea desde la perspectiva del que aprende: “la planificación surge desde la consideración de las necesidades y deficiencias

---

<sup>4</sup> En este contexto, destaca el Preámbulo del mencionado R.D 1125/2003 de 5 de septiembre, que este sistema de créditos “constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante”.

## Capítulo III

formativas de los estudiantes para el logro de unos determinados objetivos de aprendizaje” (p. 8), lo cual lleva a definir las competencias específicas, genéricas y transversales que configuran un determinado perfil profesional. La planificación se organiza desde la consideración de cuáles pueden ser las mejores estrategias y las situaciones más apropiadas para alcanzar los objetivos y las competencias.

En definitiva, resulta obvio decir que el sistema ECTS está basado en un aprendizaje autónomo y significativo, y que ahora el estudiante pasa a ser la columna vertebral del aprendizaje, mientras el profesorado es un acompañante en su proceso.

Como conclusión, el Proceso de Convergencia requiere una mirada hacia el interior, un análisis de lo que hacemos, de cómo enseñamos, del por qué y para qué, y una reconsideración de qué y cómo aprenden nuestros estudiantes, revisando las prácticas tradicionales para dar paso a nuevos enfoques metodológicos. Con ello estaremos ayudando a dibujar una educación de calidad, enfocada al desarrollo personal, profesional y social de los ciudadanos en aras de adaptarse al mundo globalizado, tal y como demanda la sociedad actual.

### **3.3 Las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) en la Unión Europea**

En relación a las EEAASS en los sistemas educativos de la UE y los países miembros que imparten dichos estudios, podemos encontrar un detallado análisis del variado panorama mostrado por las instituciones educativas europeas en el dictamen de la Conferencia Sectorial de Educación sobre las enseñanzas artísticas. Este fue publicado en 1999 por el Ministerio de Educación Ciencia y Cultura, que posteriormente ha ampliado la Confederación de Escuelas de Arte (CEA) en el 2004 con “la propuesta para el desarrollo de las Enseñanzas Artísticas de Artes Plásticas y de Diseño”; su adaptación a la Declaración de Bolonia también se publicó de Focus on Higher Education in Europe 2010, *The Impact of the Bologna Process. Brussels: Eurydice, 2010*. Dicha publicación aporta un resumen de la situación actual de las EEAASS en el área de influencia de la estructura establecida en Bolonia. Los datos más recientes con los que



contamos son los arrojados por *el Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*, presentado por el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas en 2010. Todas estas referencias son las que se manejan en lo concerniente a la situación de estas enseñanzas en el EEES.

Teniendo en cuenta la diversidad de estructuras y de formas organizativas de los sistemas educativos propios de los países que integran la UE y la multiplicidad de las distintas áreas artísticas que encuentran en las enseñanzas regladas, es preciso añadir la particular naturaleza de las enseñanzas artísticas que, debido a la influencia tanto en su evolución histórica como de la estructura del sistema general, es necesario explicar la variedad de fórmulas que existen en el territorio nacional entre los países de la UE.

Como consecuencia, parece adecuado organizar el análisis agrupando tendencias por áreas de influencia geográfica, cultural y de tradición. A tales efectos, se han definido tres grandes áreas:

- Latina.
- Anglosajona.
- Germano-austríaca.

El área de influencia latina está integrada por Francia, Italia, España, Portugal y Grecia.

Si bien cada uno de estos países presenta rasgos específicos en cuanto a la ordenación y organización de estas enseñanzas, podemos encontrar una serie de pautas comunes de carácter general, entre las cuales destacan las siguientes:

- Existe una situación heredada que tiende a mantener estas enseñanzas en instituciones específicas que se sitúan, con frecuencia, fuera del sistema universitario.
- Disponen de un marco normativo específico que, en lo referente a la ordenación académica, se caracteriza por una concepción relativamente cerrada del currículo.
- Se trata de enseñanzas regladas que conducen a la obtención de títulos propios con un rango equivalente al de los estudios universitarios.
- Las enseñanzas son impartidas en centros cuya titularidad se sitúa dentro de una amplia casuística que va desde los Ministerios de Educación o de

### Capítulo III

Cultura hasta las empresas educativas, pasando por las corporaciones locales, provinciales o regionales.

En el área de influencia anglosajona se incluyen los países británicos y nórdicos —como son Inglaterra, Escocia, Gales, Irlanda del Norte, Irlanda, Suecia, Noruega y Dinamarca— con alguna proyección en los Estados Unidos y Canadá. El caso de Finlandia es un caso muy particular por su triple influencia ruso-germana-anglosajona en la organización de estas enseñanzas.

Las instituciones agrupadas en esta área de influencia presentan las siguientes características:

- Coexiste la oferta de estudios artísticos superiores propiamente universitarios con la oferta procedente de instituciones no integradas en la Universidad.
- Su gestión está francamente descentralizada, interviniendo en ellas con frecuencia tres niveles de Administración (estatal, regional y local), lo que explica la existencia de una amplia diversidad de situaciones que suelen armonizarse mediante una adecuada articulación de las competencias territoriales o por medio del recurso a órganos o consejos con funciones de coordinación.
- Aun cuando existe una doble red de centros, públicos y privados, predominan los de titularidad privada y, en ocasiones, adquiere una cierta importancia la enseñanza libre. Frecuentemente existe un sistema de ayudas que permite abaratar el elevado coste de estos estudios.
- Los centros privados no universitarios expiden a menudo títulos propios, a la vez que, mediante convenios con las Universidades, se benefician del amparo de estas instituciones para la emisión de títulos oficiales universitarios.
- Comparten una concepción abierta del currículo, de modo que los alumnos disponen de una amplia libertad para definir sus itinerarios formativos. Por otra parte, la definición de los programas suele recaer en el nivel regional de la administración educativa.

El área de influencia germano-austríaca, se engloban Alemania y Austria, con proyección sobre ciertas zonas de Suiza, Holanda, Bélgica y Luxemburgo.

Los rasgos generales que comparten las enseñanzas artísticas superiores en esta zona geográfica y cultural son las siguientes:

- Coexisten enseñanzas superiores integradas en la Universidad —bien de forma genérica, bien bajo una configuración específica—, y la mayoría de ellas en instituciones no universitarias bajo la fórmula de Escuelas Superiores.
- La gestión de estas enseñanzas está descentralizada en las regiones. No obstante, el Estado conserva competencias legislativas por medio de Leyes Federales.
- Predomina la iniciativa pública en cuanto a la titularidad de los centros Superiores.
- Los centros que imparten estas enseñanzas disponen de un nivel de autonomía adecuado al carácter superior de las mismas.
- Los títulos que se expiden tienen rango superior y universitario.

La mayor parte de países europeos han estructurado las enseñanzas superiores en tres ciclos, aunque con diferentes matices según el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, definido y aprobado por los ministros de Educación en Bergen en mayo de 2005. De este modo, las cualificaciones de primer ciclo (Grado) se deben alcanzar con el trabajo desarrollado y valorado entre 180 y 240 créditos ECTS, mientras que las del segundo ciclo (Máster) se sitúan entre 60 a 120 créditos ECTS.

Estos modelos, denominados “estructura típica de Bolonia”, son de vital importancia para establecer nexos comunes entre los sistemas de educación superior sobre la carga de trabajo y duración de la mayoría de los programas en los niveles de Grado y Máster. El nivel de Doctorado (tercer ciclo) es motivo de atención cada vez mayor desde 2005. Este tercer ciclo todavía se halla en una fase de estructuración menos afianzada. La mayoría de estos últimos tienen una duración entre tres (mayoritariamente) y cuatro años.

Hasta estos momentos se distinguen fórmulas en la estructura de los planes de grado en la UE que se pueden situar en torno a dos modelos: hay 25 sistemas de educación que mantienen una estructura en la que se cursan 180 créditos ECTS en el plan de estudios, mientras que en 13 sistemas de educación

## Capítulo III

superior organizan su plan de estudios para 240 créditos ECTS. En Hungría, Andorra y Suecia coexisten ambos modelos.

En el segundo ciclo encontramos 27 países del área Bolonia donde la carga crediticia habitual son 120 créditos ECTS, aunque la mayoría de los países también ofrecen programas de segundo ciclo de una duración diferente. En Bulgaria, Serbia, Montenegro y Ucrania el modelo dominante de Máster tiene una carga de 60 créditos ECTS. Otros casos, como el de Suiza y Reino Unido, contemplan 90 ECTS para la mayoría de estos estudios. Los demás países presentan una mezcla de distinta extensión que no responden a modelos uniformemente preestablecidos.

En la combinación de los dos primeros ciclos, tres modelos pueden ser identificados para mostrar cómo se ha llevado a cabo el proceso de Bolonia en los estados signatarios:

1. Los  $180 + 120$  ECTS = [3 años (180 ECTS) para el primer ciclo (Grado) + 2 años (120 ECTS) para el segundo ciclo académico (Máster)], se han adoptado en 19 sistemas de educación superior.

2. Los  $240 + 120$  ECTS = [4 años (240 ECTS) para el primer ciclo académico (Grado) + 2 años (120 ECTS) para el segundo ciclo académico (máster)], es el modelo aplicado en seis países: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Lituania, Rusia y Turquía.

3. Los  $240 + 60 / 90$  ECTS = [4 años (240 ECTS) para el primer ciclo académico (Grado) + 1/1.5 años (60/90 ECTS) para el segundo ciclo académico (Máster)], implementado en cuatro sistemas de educación superior: Bulgaria, España, Ucrania y el Reino Unido (Escocia).

En el resto no existe un modelo dominante único. En algunos, los programas de Grado tienen una duración fija y variable el Máster; en otros, existe variación en ambos ciclos o dos modelos dominantes a partes iguales (Cañellas et al, 2010, p. 22).

### 3.3.1 Panorama histórico de las enseñanzas artísticas

Los referentes históricos de las enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño se encuentran en las últimas décadas del siglo XVIII en el contexto de la formación

de la sociedad industrial. El surgimiento de nuevos fenómenos como el maquinismo, la producción seriada, el incremento demográfico y el desarrollo de las comunicaciones, modificarán la forma de vida de la población. En este proceso de cambio, entre los nuevos sistemas de producción y los valores culturales subsistentes, se provocará una reacción que irá tomando cuerpo en los distintos movimientos para la reforma de las artes aplicadas que surgen en Europa (CEA, 2004, p. 7).

Las Escuelas de Arte comienzan su andadura a finales del XVIII con la Revolución Industrial, forzando una serie de cambios y modificaciones de los procesos de producción y comercialización de objetos. Por aquel entonces, los objetos de producción industrial, como señalan Mestre et al, (2005, p. 3) requerían una estética más cuidada en la ornamentación de estructuras arquitectónicas, por lo que el arte aplicado y decorativo daban solución a estas demandas de la sociedad del momento. Para satisfacer estos requerimientos, es necesaria la formación de una profesión donde el aprendizaje de un oficio estaba principalmente encaminado a formar profesionales cualificados, quienes son vinculados con los actuales profesionales del diseño. Para dar una formación cualificada a los trabajadores de las fábricas se crearon en Inglaterra las “Schools of Desing”, fundadas con gran éxito por Henry Cole.

En la España dieciochesca, acorde al espíritu de la Ilustración, fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País, las Sociedades Patrióticas y otras instituciones, las que promovieron la calidad y competitividad de la industria española con la creación de las Escuelas de Dibujo.

En 1775 se funda en Barcelona la Escuela Gratuita de Diseño bajo el patrocinio de la Junta de Comercio. En 1776, la Sociedad Económica de Amigos del País crea el Seminario Patriótico de Bergara para el desarrollo de las ciencias y las artes útiles; y, dos años después, se abre en la ciudad de Palma de Mallorca la Escuela Gratuita de Dibujo, promovida por la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País (CEA, 2004, p. 7). En 1824 se creó en Madrid el Real Conservatorio de Artes; aunque su fin inicial no fue la enseñanza, en 1832 se implantó en él un primer plan de estudios. Y en 1871, se funda la Escuela de Artes y Oficios de Madrid (Real Decreto de 5 de mayo de 1871), como parte del

### Capítulo III

Real Conservatorio de Artes de Madrid al que quedaba adscrito. Su objetivo era “la educación del artesano y el obrero”. Los estudios de la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado, se trasladaron al Conservatorio para integrarse en el nuevo Centro.

Para darle peso a la exposición se ha acudido a Montero (2009, p. 166), el cual indica que

Las escuelas de Artes y Oficios nacieron con la función específica de proporcionar un nivel cultural básico a las clases sociales medias y bajas. La educación que en ellas se recibía era de tipo técnico, preferentemente en materias con perspectiva de empleo a corto plazo; la preparación que se adquiría estaba orientada a las necesidades del momento concreto en el país, es decir a las necesidades de una pequeña burguesía industrial casi siempre localista y con escasa influencia en los altos estamentos nacionales.

Sus enseñanzas han estado, desde la Edad Media, vinculadas tradicionalmente a los gremios, cuando la formación de los artesanos se centraba en el aprendizaje directo, a través del trabajo. El aprendizaje del oficio estaba regulado por un contrato privado con el maestro de taller, para que el joven ‘aprendiz’ pudiera llegar a ser ‘oficial’ antes de ser “maestro”.

En 1830 se creó el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, que integraba las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático en España. Es el único centro que ostenta la categoría de Conservatorio Superior hasta el año 1944.

En 1834 se funda la Escuela de Ornato en Barcelona. Mientras que en 1845 la Escuela especial de Bellas Artes de Madrid abre sus puertas.

Este tipo de enseñanzas, en 1857, por fin, por primera vez aparecen reguladas en un texto legal la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857), donde se pone al mismo nivel la enseñanza artística (superior) que la ingeniería, la diplomacia o el notariado. Las artes plásticas acceden por ley a la enseñanza superior bajo la denominación genérica de Bellas

Artes, que incluyen la pintura, la escultura, la arquitectura y la música (XVII Encuentro, 2007, p. 36).

En 1895, en Madrid se abre la Escuela de Artes y Oficios Central, que contará con diez secciones, y siete escuelas de distrito (Real Decreto de 5 de noviembre de 1886). Estas escuelas se convertirán en las primeras fundaciones de carácter estatal que se realicen en provincias. Durante este período se impartieron los planes de estudios de 1886 y 1895, éste último dotado de un carácter profesional en alguna de sus ramas, permitiendo la expedición de Títulos como el de Perito Mecánico-Electricista, Perito Artístico Industrial o Aparejador.

Con el nuevo siglo se unifican la Escuela de Artes y Oficios Central de Madrid, las Escuelas de Artes y Oficios de Distrito y las Escuelas Provinciales de Bellas Artes, bajo el nombre único de Escuelas de Artes e Industrias o Escuelas de Artes e Industrias y de Bellas Artes (Real Decreto de 4 de enero de 1900), ocupándose de la enseñanza elemental.

Por su parte, las enseñanzas de grado superior se impartían en Madrid y en Barcelona, denominándose Escuelas Superiores de Artes e Industrias. Se mantenía así la diferenciación entre sección técnica y artística que ya existía en el plan de 1895. Así, se crean las Escuelas Superiores de Artes Industriales, las Escuelas Superiores de Industrias, las Escuelas Superiores de Bellas Artes y las Escuelas Superiores de Industrias y Bellas Artes (Real Decreto de 17 de agosto de 1901).

En 1910 se divide nuevamente la enseñanza. Desaparecen las escuelas anteriores (Artes Industriales, Industrias y Artes Industriales y de Industrias) y se crean las Escuelas de Artes y Oficios para la enseñanza elemental (primer grado de la enseñanza técnica) y las Escuelas Industriales (o Escuelas de Industrias) para la enseñanza superior (segundo grado de la enseñanza técnica, con título de Perito), las cuales sustituyen a las Escuelas Superiores (Real Decreto de 8 de junio de 1910 y Real Decreto de 16 de diciembre de 1910).

Durante todo el siglo XX se mantiene una ordenación académica heredada del siglo anterior: un sistema en el que conviven enseñanzas de carácter general junto a otras de carácter profesional de nivel superior. En este

### Capítulo III

período coexisten escuelas estatales, provinciales y municipales repartidas por todo el territorio español (XVII Encuentro, 2007, p. 37).

Por el Real Decreto de 26 de enero de 1944, se crea el Conservatorio Superior de Música de Barcelona, cuyos estudios son asumidos por el Conservatorio de Liceo, por la Escuela Municipal de Música, y la sección de Arte Dramático por el Institut del Teatre.

En el año 1952, por el Decreto de 11 de marzo, del Ministerio de Educación Nacional, se separan las enseñanzas de Arte Dramático de los conservatorios de música. Como consecuencia de todo ello, en las décadas de los años 50 y 60 se elevan a la categoría de Conservatorio Superior numerosos conservatorios profesionales (XVII Encuentro, 2007, p. 37).

En 1963, ante la creciente industrialización española, se hace necesaria una reorganización en las enseñanzas de artes plásticas, y se modifica su denominación para ser Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Son introducidas por primera vez en un plan de estudios (grado medio) por el R.D. 2127/1963, de 24 de junio, que reconoce nuevas profesiones especializadas, como la de Diseño: diseño gráfico, diseño industrial y diseño de interiores, (BOE núm. 214, de 6 de septiembre de 1963, pp. 13088-13090). También se contempla la organización de cursos de formación artística, así como la posibilidad de matrícula en asignaturas o talleres de libre elección (XVII Encuentro, 2007, p. 37).

En este sentido, como apunta Mestre (2010, p. 60), la formación en Diseño tiene una larga tradición en las Escuelas de Arte y en las Escuelas Superiores de Diseño. La mayoría de estos centros se generalizaron en el territorio nacional con orígenes y denominaciones distintas para dar respuesta a la industrialización del país. A esto hay que añadir que la formación de nuestros profesionales tenía la misma equiparación que los de otros países europeos.

Más tarde, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942), se incorporan las enseñanzas Artísticas de Artes Plásticas y Diseño al sistema educativo español como enseñanzas de régimen especial, se consolidan las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, que



ahora se llaman Escuelas de Arte, para la enseñanza de ciclos formativos de grado medio y superior de Artes Plásticas y Diseño, y se abre la puerta a la creación de las Escuelas Superiores de Diseño, para estos estudios.

Las enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño comprenden los estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales. Estas enseñanzas se estructuran en los siguientes niveles educativos:

- Ciclos formativos de grado medio y grado superior que procuran respectivamente el título de técnico y técnico superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.
- Estudios superiores de Artes Plásticas y Diseño, con el Título Superior en la especialidad correspondiente, equivalente a todos los efectos a Diplomatura universitaria:
  - Estudios Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.
  - Estudios Superiores de Cerámica.
  - **Estudios Superiores de Diseño.**
  - Estudios Superiores del Vidrio.

Las enseñanzas superiores de Artes Plásticas y de Diseño integran saberes artísticos, científicos y tecnológicos, con el objetivo de proporcionar una formación de calidad, una cualificación profesional y una titulación superior en los distintos campos de las artes aplicadas, la conservación y la restauración de bienes culturales, el diseño de mensajes, objetos y ambientes (XVII Encuentro, 2007, p. 52).

La oferta educativa de estas enseñanzas superiores contempla los estudios de Diseño, en las especialidades de producto, gráfico, interiores y moda. Dichos estudios tienen una duración de tres cursos académicos, más la realización posterior de un proyecto final de carrera. El título que se obtiene al finalizar estos estudios superiores es equivalente a todos los efectos al título de diplomado universitario.

Los centros públicos que ofertan dichos estudios se denominan —según las enseñanzas que imparten— Escuelas Superiores de Diseño, Escuelas de Arte y

### Capítulo III

Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Escuelas Superiores de Diseño, Escuelas Superiores de Cerámica y Escuelas Superiores de Vidrio.

Cañellas et al, (2010, p. 40) piensan que “el libro Blanco no hacía sino sentar las bases donde apuntalaría la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ésta, tras 20 años de ostracismo, contempló casi de pleno las aspiraciones de las enseñanzas artísticas”. El Título II, Capítulo I, se dedica a las enseñanzas artísticas, agrupadas bajo la terminología “Enseñanzas de régimen especial” y las ordena contemplando la equivalencia de sus titulaciones a licenciaturas o diplomaturas, según los casos. Y por primera vez, en 1992 se publican los requisitos mínimos de los centros de enseñanzas artísticas.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006), determina que las EEAASS son un conjunto de enseñanzas de educación superior, con identidad propia, cuya definición y desarrollo deberá hacerse en el marco de la convergencia europea y en el contexto del EEES.

La LOE establece en su Art. 3.1., que los Estudios Superiores de Música y de Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño y Artes Plásticas (entre los que se incluyen Cerámica y Vidrio), tienen la condición de EEAASS.

Además se estipula en las EEAASS en los artículos 45 a 58, y en el artículo 46 determina que: del contenido de las EEAASS, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo. También en el artículo 58 dice que corresponde al Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de EEAASS, ya citados anteriormente (pp. 17175-17177).

En estos momentos, en la UE se movilizaban las universidades y la educación superior de los países miembros para alcanzar los objetivos propuestos en la declaración de Bolonia de 1999. Ésta pretende establecer vínculos comunes entre los países firmantes y contribuir a una convergencia educativa europea, aboga por la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de

titulaciones basado en dos ciclos principales (grado y postgrado), establece un sistema internacional de créditos ECTS, promueve la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad de la educación superior, y hace particular énfasis en el desarrollo curricular y en la promoción de la movilidad para el ejercicio libre de la misma. La declaración de Bolonia situaba los últimos plazos en el horizonte del año 2010 para el establecimiento del EEES (Cañellas et al, 2010, p. 52).

En cumplimiento de este mandato, se promulgó el R.D. 1614/2009, de 26 de octubre (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752) por el que se establece la ordenación de las EEAASS. Más tarde, se desarrollaron los R.D. 630 a 635/2010, de 14 de mayo (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, pp. 48467-48479), por los que se establecieron los contenidos básicos que regulan las distintas EEAASS. Estas normas recogen todos los aspectos requeridos y propios del EEES, tales como el establecimiento de los créditos ECTS como unidad de medida académica, así como la garantía de movilidad del alumnado a través del Suplemento Europeo al Título, la oferta de Títulos de postgrado, la investigación en los centros de EEAASS y el impulso de sistemas de evaluación periódica de estos estudios.

Por tanto, dentro de la estructura del sistema de educación superior se encuentran tanto las EEAASS como la enseñanza universitaria, coincidiendo en ambas la impartición de las enseñanzas y titulación de grado. Al respecto, aunque la LOE no reserva sectores del conocimiento a cada tipo de enseñanza, lo que sí contempla es la denominación de determinados títulos para la enseñanza artística superior definiendo en su articulado: Título Superior de Música o Danza, Título Superior de Arte Dramático, Título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Título Superior de Artes Plásticas y Título Superior de Diseño. Tras la promulgación del R.D. 1614/2009, (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752) todos ellos tienen la equivalencia de Grado.

Asimismo, el Art. 58 de la LOE determina que las EEAASS se impartan en los centros superiores de enseñanzas artísticas (Cañellas et al, 2010, p. 53).

Hernández (2012, p. 7) afirma que las enseñanzas universitarias son ofrecidas por facultades de diferentes universidades del territorio español, y

### Capítulo III

suelen ser las de Bellas Artes las encargadas de ofertar estos estudios, divididos en grados universitarios independientes: Grado en Bellas Artes, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Hay que puntualizar que antes de la entrada en vigor de la Convergencia Europea, en España se expedía el título general de Licenciado en Bellas Artes con varias especialidades, en Artes Plásticas, Diseño, Restauración y Conservación.

No todas las universidades ofrecen todos los grados mencionados, aunque sí existe mucha oferta particular en másteres, postgrados, cursos de doctorado y títulos propios. Esta división de los grados responde a las exigencias de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), que en su *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Bellas Artes/Diseño/Restauración* (Aneca, 2003), ha tenido en cuenta una concepción muy amplia de lo que se entiende por Bellas Artes. Además de los procesos de invención, realización o producción de obras de arte, incluye los diversos ámbitos de ideación.

Mestre y Rovira (2010) confirman que en el territorio español existen dos maneras de cursar estudios superiores: la universitaria y la no universitaria. Los dos tipos de enseñanza caminan juntos de la mano, pero la primera como un tren de alta velocidad y la segunda como un tren de mercancías, por causa de las decisiones políticas estatales que se han tomado en los últimos 50 años (p. 4).

Las EEAASS no son universitarias y quedan adscritas dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial. Éstas se dividen en Enseñanzas Superiores de Música, Danza, Artes Plásticas y Diseño, Arte Dramático, Diseño y Cerámica y las de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Los títulos superiores son equivalentes a los universitarios.

Estas enseñanzas se ofertan en escuelas superiores, distribuidas por diferentes ciudades de España. También pueden ofertar estudios de Máster de carácter profesional, con la denominación de “Máster en Artes” y no la de “Máster” exclusivamente, para que no se confunda con el máster universitario, ya que no pueden ofertar estudios de Máster ni académicos ni de investigación. Ocurre lo mismo con los estudios de Doctorado: estos centros pueden ofrecer el título de “Doctor en Artes”, ni el de “Doctor” ni “Doctor Universitario en...”, que son exclusivamente universitarios.

En este sentido, diferentes centros educativos del territorio español imparten estas enseñanzas superiores y lo hace de diversas maneras:

**-Universitarias** (arte y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura, ciencias, ciencias de la salud), con autonomía económico-financiera y de gestión, y un claro marco legal de actuación.

**-No universitarias** (diseño, artes plásticas, conservación y restauración de bienes culturales, música, danza, arte dramático), con un tratamiento igual que la enseñanza secundaria, sin un claro marco legal de actuación.

Y para dar por finalizada la revisión cronológica, histórica y legislativa de los estudios de Diseño y las EEAASS en el actual panorama de la enseñanza superior es acertado concluir con unas puntualizaciones que los consejos escolares, autonómicos y del Estado han subrayado en el XVII Encuentro (2007, p. 18). En primer lugar, su extraordinaria importancia para el conjunto de valores cognitivos, afectivos y de estímulo de las capacidades expresivas, creativas y emocionales que aportan a la formación y al bienestar de las personas. Asimismo, cabe poner de manifiesto la enorme contribución de la educación artística a los valores sociales que fomenta, siendo un instrumento de socialización, comunicación, inclusión, participación y, en definitiva, de cohesión social, al constituir un lenguaje universal e intercultural que puede ser vehículo de relación y patrimonio de todos y cada uno de los miembros de una sociedad. Las artes son también un elemento fundamental para el crecimiento económico y social, porque este ámbito contribuye a la reconversión de sectores productivos tradicionales, especialmente en aspectos relacionados con la producción cultural, tecnológica, audiovisual y científica.

### **3.3.2 Normativa vigente aplicada a las EEAAS**

**R. D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.**

Una de las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se encuentra en el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), y en las titulaciones de Grado y

### Capítulo III

Postgrado. La implantación de este sistema ha sido recomendada por las declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001).

La adopción de este sistema viene a reformular la organización del currículo de la educación superior a través de nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y en su aprendizaje, no sólo en las horas lectivas.

Fernández y Sánchez, (2008, p. 152) señalan que:

El ECTS es, por tanto, uno de los elementos clave y uno de los principales objetivos establecidos por la declaración de Bolonia para la creación del Espacio de Educación Superior del cual participamos todos los países miembros de la Unión Europea, con el fin de que se establezca un reconocimiento mutuo de títulos entre los países que le configuran.

Este sistema facilita el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, incrementa la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas, fomentando el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier país de la UE.

La Ley Orgánica 6/2001 (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001), encomienda al gobierno que determine las normas necesarias para que el crédito europeo (ECTS) sea la unidad de medida del haber académico, ya que el sistema de calificación vigente de las universidades no se corresponde con los propugnados para la construcción del EEES.

Así, en su Art. 1 dispone que el objeto de este R.D. es establecer el crédito europeo como la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial.

En cuanto a la asignación de créditos, el Art.4 regula que el número establecido en los planes de estudios será de 60 créditos para cada curso académico. El número total de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias que componen el plan de estudios. Además, en la asignación también se computará el número de horas de trabajo correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, horas de estudio, las dedicadas a la realización

de seminarios, trabajos, prácticas, las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

Se determinan las horas del crédito establecido entre un mínimo de 25 y un máximo de 30 horas, y se fijará por el gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria el número mínimo de créditos a una determinada materia.

Ahora bien en las EEAASS en la comunidad de Castilla y León, se establece que sean 15 horas fijadas para cada crédito ECTS.

### **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**

En el preámbulo de la LOE leemos que una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos, es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad y configurar la comprensión de la realidad; además, la educación es el medio más conveniente para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, cosa que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Las administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos.

El capítulo I está dedicado a los principios y fines de la educación. En él se expone que el sistema educativo español está configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades. Destacamos, entre uno de sus principios, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Entre sus fines, enfatizamos el desarrollo de la personalidad, el respeto de los derechos y libertades, el ejercicio de la tolerancia, de la responsabilidad individual y del desarrollo de la capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

El capítulo II está destinado a la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida. En su apartado 5 regula que la enseñanza

### Capítulo III

universitaria, las artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior; y, en el apartado 6 reseña que las enseñanzas de idiomas, las artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.

En cuanto al capítulo III centrado en el currículo, se reglamenta que los títulos correspondientes serán homologados por el Estado y expedidos por las administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente.

El capítulo VI se ocupa de las enseñanzas artísticas. El artículo 45.2.c determina que tienen la condición de EEAASS los Estudios Superiores de Música y de Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño y Artes Plásticas (en las que se incluyen Cerámica y Vidrio).

En cuanto a la ordenación de las EEAASS, se regula que la definición de su contenido y evaluación se hará en el contexto de ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas—el cual se crea como órgano consultivo del Estado— y en su caso del Consejo de Coordinación Universitaria.

El Art. 57 confiere a las Artes Plásticas y al Diseño la condición de Estudios Superiores de Artes Plásticas y Diseño y que su ordenación comportará su organización por especialidades.

Regula el acceso a dichos estudios y dispone que estos estudios conducirán al Título Superior de Artes Plásticas o al Título Superior de Diseño en las especialidades correspondientes, y serán equivalentes a todos los efectos al título universitario de Diplomado o al título de Grado equivalente.

El Art. 58 está dedicado a la organización de las enseñanzas artísticas superiores, y en este sentido corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios. Se uniformarán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas, y que, estos estudios conducirán a títulos equivalentes a los títulos universitarios de postgrado. También se regulan los centros donde se impartirán



los estudios, siendo las escuelas superiores, bien de artes plásticas o de diseño. En estos centros se fomentarán los programas de investigación en su ámbito propio.

Se podrán convenir fórmulas de colaboración entre comunidades autónomas y universidades para las enseñanzas artísticas superiores, así como convenios para la organización de estudios de doctorado.

El Art. 96 establece los requisitos del profesorado para ejercer la docencia.

El capítulo VII aborda la autonomía de los centros, y en su Art. 120 se dispone que los centros tengan independencia pedagógica, de organización y gestión. Dispondrán también de libertad para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y de gestión, así como normas de organización y funcionamiento del centro. Las administraciones favorecerán dicha autonomía a través de los recursos económicos, materiales y humanos adecuados a los planes de trabajo y organización. Y les corresponde a ellas el contribuir al desarrollo del currículo y favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y materiales que atiendan las necesidades del alumnado y profesorado.

**R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

**R.D. 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las EEAASS reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, establece la ordenación de las EEAASS, tiene en cuenta los Arts. 54 a 58 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE núm. 106, de 04/05/2006), así como el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356), por el que se establece el sistema europeo de créditos (ECTS). Así, se regulan los títulos, el sistema de calificaciones, el reconocimiento y la transferencia de créditos para hacer efectiva la movilidad del alumnado.

### Capítulo III

El capítulo II marca la estructura de las EEAASS y las divide en enseñanzas conducentes al Título Superior de Enseñanzas Artísticas y Máster, dejando los estudios de Doctorado a convenios con las universidades.

Es en el capítulo III donde se describen las enseñanzas oficiales referidas al Título superior de Enseñanzas Artísticas y se determina que es el Gobierno quien define el contenido básico de los planes de estudios.

Establece que los planes de estudios tendrán 240 créditos, de los cuales 60 como máximo serán prácticas externas, dejando entre 6 y 30 créditos para el trabajo fin de estudios. Asimismo abre la puerta al reconocimiento de un máximo de 6 créditos por la participación en actividades culturales, deportivas, solidarias, etc.

El capítulo IV se dedica a las enseñanzas de máster: registro de títulos, diseño de los planes de estudios, acceso, etc.

Capítulo V dibuja el Suplemento Europeo al Título (SET) definido como “el documento que acompaña a cada uno de los títulos de la educación superior de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizadas para cada titulado superior”, que se expedirá junto con el título para favorecer la movilidad del alumnado en el Espacio Europeo de Educación (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003, p. 34356).

En cuanto a la calidad y evaluación de los títulos se encarga el capítulo VI (p. 34356), donde expone “que los criterios básicos de referencia serán los definidos y regulados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”; y queda normalizado que estos títulos serán equivalentes a todos los efectos a los correspondientes títulos universitarios de Grado y Máster.

Los centros tendrán autonomía organizativa, pedagógica y de gestión y su funcionamiento garantizará el cumplimiento de sus funciones.

**R.D. 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

El objeto de este R.D. 633/2010, de 14 de mayo (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, pp. 48517-48533) es establecer el contenido básico de los planes de estudio de las EEAASS de Diseño.

Las administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica de organización y gestión en el ejercicio de su actividad.

En el Art. 3 se regula la finalidad de dichas enseñanzas:

Las enseñanzas artísticas de Diseño tendrán como objetivo la formación cualificada de profesionales en el ámbito del diseño, capaces de comprender, definir y optimizar los productos y servicios del diseño en sus diferentes ámbitos, dominar los conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos y los métodos y procedimientos asociados a ellos, así como generar valores de significación artística, cultural, social y medioambiental, en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos que se vayan produciendo (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, p. 48518).

Además, también se define su perfil profesional:

El perfil del titulado superior en Diseño corresponde al de un profesional cualificado capaz de concebir, fundamentar y documentar un proceso creativo a través del dominio de los principios teóricos y prácticos del diseño y de la metodología proyectual, capaz de integrar los diversos lenguajes, las técnicas y las tecnologías en la correcta materialización de mensajes, ambientes y productos y significativos. (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, p. 48518).

El Art. 5 regula las formas de acceso, que, además de los requisitos establecidos en el artículo 12 del R.D. 1614/2009, de 26 de octubre (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752), abre otra vía a través de una prueba de madurez para los mayores de 19 años, que no cumplan los anteriores requisitos.

El Art. 6 determinan el contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título Superior de Diseño:

## Capítulo III

1. Las enseñanzas artísticas de Diseño comprenderán una formación básica y una formación especializada orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Para ello, estos estudios desarrollarán, de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.

2. Los planes de estudios conducentes a la obtención del Título Superior de Diseño deberán contener las competencias transversales, las competencias generales, las competencias específicas y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades que se determinan en el anexo I del presente real decreto.

3. Estos planes de estudios comprenderán 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos correspondientes al contenido básico será la siguiente:

a) La formación básica tendrá un mínimo de 60 créditos. Las materias, contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación básica serán los que figuren en el anexo II.

b) La formación especializada tendrá un mínimo de 60 créditos. Las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación especializada serán los que figuren en el anexo III.

c) Las prácticas externas tendrán un mínimo de 6 créditos.

d) El trabajo fin de estudios tendrá un mínimo de 6 créditos y se realizará en la fase final del plan de estudios. (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009, p. 89746).

El Art. 7 atiende a la organización de las materias. Manifiesta que son las administraciones educativas las que instituirán el plan de estudios hasta un total de 240 créditos; y que cada materia se organizará en una o varias asignaturas disponiendo el contenido, competencias y número de créditos y curso en que se impartirán. Se establece un mínimo de 4 créditos de las materias para que puedan incorporarse al plan de estudios.

La evaluación se regula en el artículo 9, basándose en el grado de nivel de adquisición y consolidación de competencias. Sus criterios se especificarán en los correspondientes planes de estudio.

En el anexo I figuran las competencias transversales, generales y específicas y lo concerniente al perfil profesional de cada especialidad del diseño. En los anexos II y III se enumeran las materias básicas y obligatorias de la titulación.

### **3.3.2.1 Castilla y León (BOCYL)**

**DECRETO 3/2012, de 19 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Gráfico, Interiores, Moda y Producto de las EEAASS de Grado en Diseño en la Comunidad de Castilla y León.**

Atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE núm. 106, 04 de mayo del 2006), al R.D. 1614/2009, de 26 de octubre (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752) que desarrolla lo establecido en la citada ley en lo que se refiere a la ordenación de las EEAASS, al R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356), por el que se establece el sistema europeo de créditos y el R.D. 633/2010, de 14 de mayo (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, pp. 48517-48533), que regula el contenido básico de las EEAASS, la Comunidad Autónoma de Castilla y León publica este decreto de aplicación en los centros de la comunidad que impartan las EEAASS de Diseño, exponiendo el plan de estudios de las distintas especialidades. Así, establece la estructura, ordenación y carga lectiva del plan de estudios conducente a la obtención del Título Superior de Diseño, concretando la distribución general de créditos ECTS en materias de formación básica, asignaturas obligatorias de especialidad, asignaturas optativas, distribución de las asignaturas de cada materia por cursos y especialidades, así como las competencias, horas lectivas y contenidos. Regula también la evaluación y el sistema de calificaciones, matriculación, convocatorias, promoción, reconocimiento de créditos y transferencia, prácticas externas y trabajo de fin de estudios.

### 3.3.2.2 Organización del plan de estudios de la especialidad de Diseño de Moda, en las EEAASS, de la Comunidad de Castilla y León.

#### Contexto

Con el fin de contextualizar la investigación de tesis, la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*, el estudio de caso, su escenario y perfil —tanto del docente como el alumnado—, comenzamos haciendo referencia al plano legal dibujado para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la legislación vigente que regula a las EEAASS de nivel de Grado en Diseño de la especialidad de Moda.

Así pues, con el objetivo de enmarcar este estudio relativo al Título Superior de Diseño en el contexto legislativo pertinente, se ha acudido a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y a los R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, y 633/2010, de 14 de mayo, encargados de regular el contenido básico de las EEAASS en las que se incluye.

Conforme a lo establecido en los citados decretos, se asigna al Gobierno la potestad de definir los nuevos planes de estudios, fundamentados en los siguientes aspectos: la adquisición de competencias por parte del alumnado, la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje y la adecuación en los procedimientos de evaluación.

Además, en torno al Art. 6 del R.D 633/2010 de 14 de mayo, se articulan los parámetros de los planes que se deben tomar en consideración para lograr una formación de calidad para los/las futuros/as profesionales del diseño. Así, gracias a las competencias transversales, generales y específicas, junto a los perfiles profesionales para cada especialidad del título de Diseño, se fija una base multidisciplinar que conjugue los conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos con una parte importante destinada a la práctica, desarrollando de esta manera la capacidad y destreza técnica en las que se efectúe la correcta utilización de procedimientos de análisis; sin olvidar la aportación de valores de significación artística, cultural, social, empresarial y medioambiental.

Las EEAASS se estructuran en cuatro cursos académicos, de 60 créditos cada uno, hasta un total de 240 créditos, tanto para la formación básica como

para la especializada. Por otra parte, esta ley determina asimismo que el trabajo de fin de estudios y las prácticas externas sean valoradas con un mínimo de 6 ECTS y un máximo de 30.

La concreción en lo que respecta al sistema organizativo de las materias viene legislada en el Art. 7 del antes citado R.D. 633/2010, de 14 de mayo (p. 48520). En él se instituye que sean las administraciones educativas en convivencia con los centros, las que gestionen los planes de estudios referidos a las competencias, materias y sus descriptores, de acuerdo a una serie de criterios y con la opción de poder disponer de varios itinerarios académicos en cada una de las especialidades a las que da cabida la legislación.

Aparte de este paraguas legislativo general, común para todo el país — con las perspectivas de su integración en el sistema educativo y el planteamiento global del conjunto de las enseñanzas artísticas, así como la dotación de un espacio propio y flexible en consonancia con los principios europeos—, las competencias educativas regionales también marcan sus propios parámetros, como establece el Art. 58 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Para el caso que nos ocupa, dado que los estudios se ubican dentro del ámbito territorial de Castilla y León, hay que acudir a la Ley 3/2001, de 3 de julio, y al Decreto 3/2012, de 19 de enero.

Gracias a las competencias que se encuentran en el R.D. 633/2010, de 14 de mayo (p. 48526), se permite a las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de Castilla y León, asesoradas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de esta Comunidad Autónoma (ACSUCYL), participar en la configuración del plan de estudios. Y es en el Decreto 3/2012, del 19 de enero, en el que se establece el plan de las EEAASS del Título Superior en Diseño, especificándose en los Anexos I, II, III del R.D. 105/2011 la distribución de asignaturas por cursos, especialidades y créditos en la comunidad castellano leonesa.

En el Art. 2 se encuentra toda la estructura, ordenación y carga lectiva y, en concreto, en el Anexo I del R.D 3/2012, del 19 de enero (p. 4216), del Plan de Estudios de las EEAASS del Título Superior en Diseño de la comunidad de

### Capítulo III

Castilla y León, donde se explicita lo que concierne a las materias de formación básica, las materias obligatorias de especialidad, a las asignaturas optativas, las prácticas y el trabajo fin de estudios. La repartición de las asignaturas de cada materia por cursos y especialidades —con su asignación correspondiente de ECTS— puede ser consultada en la cuadro nº 1, mientras que en la cuadro nº 2 se encuentra la información relativa a las competencias, horas lectivas anuales y contenidos de cada una de las asignaturas.

Respecto a dichas disciplinas, es en el Art.2 en el que se completa que las optativas serán propuestas por el propio centro que las imparte, en función de sus disponibilidades docentes, las necesidades de formación y la demanda del propio alumnado. El centro también tendrá libertad para desarrollarlas de modo anual o semestral, siempre teniendo en cuenta el garantizar una distribución equilibrada de los créditos ECTS entre los dos semestres de cada curso. Una vez ejercido el derecho de autonomía pedagógica, las decisiones organizativas deberán ser aprobadas por la consejería competente en materia educativa.

Por su parte, el Art. 3 del R.D 3/2012, del 19 de enero (p. 4217), también es decisivo para comprender la normativa de los Estudios Superiores de Diseño, ya que se centra en la guía académica. Ésta tendrá que ser publicada al principio del curso escolar y existirá una para cada especialidad de Diseño. En ella se incluirá la guía docente de cada asignatura, creada por los diferentes departamentos siguiendo las directrices de la Consejería de Educación.

Igualmente está regulado en dicho R.D. 3/2012, del 19 de enero, el Plan de Estudios de las EEAASS de Diseño de la Comunidad de Castilla y León.

#### **Cuadro 1.** Distribución general de créditos ECTS.

Materias de formación básica	Materias obligatorias de la especialidad	Asignaturas optativas	Prácticas externas + TF	Total ECTS
60	130	20	30	240

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 3/2012, del 19 de enero (p. 4222), por los que se rigen las EEAASS del Título Superior en Diseño, en la especialidad de Moda de Castilla y León.



## MARCO LEGISLATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

**Cuadro 2.** Distribución general de créditos ECTS, de las EEAASS de Diseño de la especialidad de Moda de la EASD de Burgos, y su estructura en cuatro cursos académicos.

cursos	Asignaturas de formación básica	Asignaturas obligatorias	Asignaturas optativas	Trabajo Final	Practicas externas	TOTAL
1º	60					60
2º		60				60
3º		50	10			60
4º		20	10	18	12	60
TOTAL ECTS	60	130	20	18	12	240

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 3/2012, del 19 de enero (p. 4222), por los que se rigen las EEAASS del Título Superior en Diseño, en la especialidad de Moda de Castilla y León, de la EASD de Burgos.

Distribución de asignaturas por cursos y especialidades y asignación de créditos ECTS.

**Cuadro 3.** Materias y asignaturas del primer curso, y su asignación de créditos (común a todas las especialidades)

PRIMER CURSO		
MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS
Fundamentos del diseño	Fundamentos del diseño	6
	Metodología del proyecto	4
Lenguajes y técnicas de representación y comunicación	Representación gráfica	6
	Fundamentos del color	4
	Geografía descriptiva	6
	Volumen y espacio	6
	Medios audiovisuales	4
	Tecnología digital	4
	Fundamentos científicos	4
Ciencia aplicada al diseño		
Historia de las artes y el diseño	Historia de las artes y el diseño contemporáneos	6
Cultura del diseño	Cultura del diseño	6
Gestión del diseño	Gestión del diseño	4
	TOTAL	60

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 105/2011 por el que se rigen las EEAASS de nivel del Título Superior en Diseño (distribución general de créditos ECTS).

### Capítulo III

Especialidad: **Diseño de Moda**

**Cuadro 4. Materias y asignaturas del segundo curso, y su asignación de créditos**

SEGUNDO CURSO			
MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS
Materiales y tecnología aplicados al diseño de moda	OBLIGATORIAS DE LA ESPECIALIDAD	Tecnología digital aplicada	6
Gestión del diseño de moda		Materias primas y materias textiles	6
Historia del diseño de moda		Ingles técnico y comercial	4
Proyectos de diseño de moda e indumentaria		Historia del diseño de moda	6
		Proyectos de diseño de moda I	6
		Proyectos de diseño de moda II	6
		Presentación y comunicación	4
		Fotografía de moda	4
Patronaje y confección		Grafica de moda	6
		Patronaje	6
		Confección	6
		TOTAL	60

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 105/2011 por el que se rigen las EEAASS de nivel del Título Superior en Diseño (distribución general de créditos ECTS).

Especialidad: **Diseño de Moda**

**Cuadro 5. Materias y asignaturas del tercer curso, y su asignación de créditos**

TERCER CURSO			
MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS
Materiales y tecnología aplicados al diseño de moda	OBLIGATORIAS DE LA ESPECIALIDAD	Tecnología textil I	6
Historia del diseño de moda		Sociología del diseño	4
Proyectos de diseño de moda e indumentaria		Proyectos de diseño de moda III	6
		Proyectos de diseño de moda IV	6
Patronaje y confección		Modelismo y prototipos	8
		Patronaje y confección	8
Estilismo		Estilismo	6
Gestión del diseño de moda		Mercadotecnia	6
Optativas			10
		TOTAL	60

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 105/2011 por el que se rigen las EEAASS de nivel del Título Superior en Diseño (distribución general de créditos ECTS).

Especialidad: **Diseño de Moda**

**Cuadro 5. Materias y asignaturas del cuarto curso, y su asignación de créditos**

CUARTO CURSO			
MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS
Materiales y tecnología aplicados al diseño de moda	OBLIGATORIAS DE LA ESPECIALIDAD	Tecnología textil II	4
Gestión del diseño de moda		Gestión y organización empresarial	4
Proyectos de diseño de moda e indumentaria		Proyectos de moda	8
		Análisis de tendencias	4
Optativas			10
Prácticas + Trabajo fin de carrera			30
TOTAL			60

**Fuente:** EP, información basada en los contenidos expuestos en el R.D. 105/2011 por el que se rigen las EEAASS de nivel del Título Superior en Diseño (distribución general de créditos ECTS).

### 3.3.3 Asignatura: *Proyectos de diseño de moda* (los cinco niveles del plan de estudios)

El plan de estudios de las EEAASS de Diseño, en la especialidad de Moda se estructura en cuatro años lectivos. El programa selecciona una serie de asignaturas y materias para cada curso, lo cual no quiere decir que el alumnado tenga que realizar el curso completo por año, sino que se puede matricular de las asignaturas que desee, tanto de los cursos como asignaturas y niveles, mientras que estas no se solapen en horarios.

Hay una serie de excepciones con las asignaturas llamadas llave o puente, es decir, aquellas impartidas a lo largo del periodo formativo en cada curso, siendo dos por semestre de distinto nivel. En el caso de que el estudiante se

### Capítulo III

encuentre en la situación de no tener aprobadas estas asignaturas por niveles de forma consecutiva, no podrá matricularse de la asignatura que le sigue.

En los cuadros que se muestran a continuación se especifica la distribución y el contenido de cada nivel de la asignatura de Proyectos, donde se puede observar que las asignaturas de *Proyectos de diseño de moda* en los cuatro niveles, concentradas en los cursos 2º y 3º, tienen los mismos créditos, o sea, horas lectivas y de trabajo autónomo y las mismas competencias. El alumnado ha de alcanzar las competencias de forma gradual en estos dos cursos, teniendo la obligación de aprobar las asignaturas de proyectos por niveles; para cada uno se plantean y trabajan descriptores y contenidos específicos, adquiriendo así una serie de conocimientos, herramientas y habilidades.

La distribución de los mismos son por cursos, siendo de la siguiente manera: en 2º curso se imparten *Proyectos de diseño de moda I, y II*, y en 3º se cursarán *Proyectos de diseño de moda III y IV*. En el caso de la asignatura de *Proyecto de moda*, de 4º curso, la estructura es diferente; los créditos, las competencias y descriptores son otros. Todo esto viene estipulado por el Decreto 3/2012 (p.4223), por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Gráfico, Interiores, Moda y Producto de las EEAASS de Título Superior en Diseño en la Comunidad de Castilla y León.

Se muestra a continuación una serie de cuadros con la información relacionada con la asignatura de *Proyectos de diseño* en sus distintos niveles, los datos que se muestran en los cuadros hacen referencia a: los créditos ECTS, el carácter de la asignatura, las competencias de formación, organizadas de manera específica, generales y transversales que se trabajan en cada nivel, y una breve descripción de los descriptores.

Por lo tanto se comienza con el cuadro que representa los contenidos de de las asignaturas, *Proyectos de diseño de moda I, II, III y IV*, que como se puede apreciar a continuación el contenido, las competencias y descriptores son los mismos para los cuatro niveles de la asignatura.

**Cuadro 6.** Contenidos de las asignaturas, *Proyectos de diseño de moda I, II, III y IV.*

CARÁCTER	Obligatorias de especialidad			MATERIA	Proyectos de diseño de moda e indumentaria
CRÉDITOS	6 CADA UNA	HORAS	90 CADA UNA	ASIGNATURAS	Proyectos de diseño de moda I, II, III y IV
<b>COMPETENCIAS</b>	– Generar propuestas creativas de diseño de moda adecuadas a los condicionamientos materiales, funcionales, estéticos y comunicativos de los supuestos de trabajo.				
	– Concebir y materializar proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización.				
	– Concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos.				
	– Plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales.				
	– Ser capaces de encontrar soluciones ambientalmente sostenibles.				
	– Fundamentación y estudio teórico práctico de proyectos de diseño de moda.				
<b>BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS DESCRIPTORES</b>	– Realización de proyectos en los distintos campos de la especialidad.				
	– Aplicación de las técnicas de patronaje y confección para la comprensión, fabricación y aceptación del producto final.				
	– Desarrollo de proyectos interdisciplinarios.				
	– Tecnología digital para la presentación y la comunicación del proyecto.				
	– Métodos de investigación en el diseño. El proceso proyectual como investigación.				
	– Imagen de marca. Comunicación y moda.				

**Fuente:** EP, información de las asignaturas: Proyectos de diseño de moda I, II, III y IV, basada en las tablas que se encuentran en el Decreto 3/2012, p. 4223

Se puede observar que el contenido del cuadro es el mismo para los cuatro niveles de la asignatura de Proyectos de moda, mientras que en el siguiente cuadro explicita el contenido de la asignatura de Proyectos de moda, de 4º curso, donde se percibe que tanto descriptores como las competencias han cambiado.

**Cuadro 7. Contenidos de la asignatura Proyectos de moda de cuarto curso**

<b>CARÁCTER</b>	Obligatorias de especialidad		<b>MATERIA</b>	Proyectos de diseño de moda e indumentaria
<b>CRÉDITOS</b>	8	<b>HORAS</b>	120	<b>ASIGNATURA</b> Proyecto de Moda de 4º
<b>COMPETENCIAS</b>			– Organizar, dirigir y/o coordinar equipos de trabajo y saber adaptarse a equipos multidisciplinares.	
			– Comunicar ideas y proyectos a los clientes, argumentar razonadamente, saber evaluar las propuestas y canalizar el diálogo.	
			– Demostrar capacidad crítica y saber plantear estrategias de investigación.	
			– Dominar la metodología de investigación.	
<b>BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS DESCRIPTORES</b>			– Habilidades de liderazgo y capacidad para ejercer influencia.	
			– Métodos de investigación en el diseño. El proceso proyectual como investigación.	
			– Calidad y viabilidad comercial en el producto final.	
			– Comunicación eficaz producto moda.	
			– Verificación y evaluación del producto.	
			– Ecoeficiencia y sostenibilidad.	

**Fuente:** EP, información de las asignaturas: Proyectos de moda de 4º curso, basada en las tablas que se encuentran en el decreto 3/2012, p. 4223

El proceso de E-A planteado para cada nivel de la asignatura de *Proyectos de diseño de moda* propone una serie de estrategias metodológicas que se aplican en cada caso para una finalidad. No obstante, es competencia del docente, en base a unos objetivos preestablecidos, presentar la tipología del proyecto que se gestará en cada nivel, pero siempre desde el modelo basado en el aprendizaje centrado en el alumnado.

Se cuenta con una metodología didáctica orientada al trabajo por proyectos. De esta manera, el alumnado vive una experiencia significativo y un aprendizaje autónomo, fomentando la relación con otras disciplinas, aprovechando el intercambio de conocimientos, ideas, opiniones y experiencias

como parte de una formación, integradora, estimulante y enriquecedora. Las estrategias metodológicas, las modalidades organizativas y actividades que se emplean en el proceso de E-A compaginan sesiones teórico-prácticas, donde se combinan actividades de creación artística, debates y exposiciones orales, visitas culturales, etc.,

Estas clases ayudan al alumnado a asentar de manera sólida las bases del conocimiento para garantizar el éxito en la ejecución de ideas, lograr una visión más crítica y la capacidad de autonomía en la toma de decisiones. El estudiante tiene la oportunidad de plasmar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas en la resolución de casos prácticos y en la ejecución de los proyectos.

Durante los cuatro cursos, en las asignaturas de Proyectos, el alumnado trabaja las funciones propias de un diseñador (investigar, generar proceso creativo, conceptualizar, estructurar, dibujar, patronar, confeccionar...). Adquiere así el conocimiento práctico necesario para realizar todo tipo de propuestas y proyectos relacionados con el sector textil, escénico y de la moda. Asimismo, desarrolla a lo largo de su trayectoria académica un gran número de proyectos de tipologías y características distintas. Ejemplos de proyectos en los que se trabaja son: vestuario escénico, diseñar una colección para la producción industrial, alta costura, diseño de calzado y complementos, estampación textil, escultura textil, etc.

Las EEAASS de Diseño, de la especialidad de Moda, ofrecen una formación que permite al estudiante introducirse en los procesos de diseño y conocer e identificar los aspectos esenciales del sector textil y la moda. No en vano uno de los objetivos principales de esta institución formativa es preparar profesionales idóneos en el campo de la producción de la indumentaria y textil capaces de realizar con solvencia técnica y estética los proyectos necesarios con alto grado de competencia y eficiencia.





## CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

## Capítulo IV

En la propuesta de investigación de la tesis se ha llevado a cabo una experiencia educativa a través de la implantación de una *coreografía didáctica*.

Para analizar las características educativas de esta estrategia es necesario aplicar un modelo de investigación apropiado a sus particularidades. Por lo tanto, a lo largo de este capítulo se establece el diseño de la metodología de investigación que se ha seguido.

Esta investigación se aborda desde dos perspectivas diferentes, un análisis cuantitativo que nos muestra el nivel y los porcentajes de la adquisición de competencias y aprendizajes del alumnado, y un somero análisis del proceso de E-A y metodologías didácticas utilizadas en la experiencia educativa, de carácter cualitativo, ya que ambas metodologías de investigación permiten aproximarnos al objeto de estudio de una forma complementaria.

La naturaleza de la finalidad del objeto del estudio así, como las preguntas de investigación que se han formulado en este capítulo, exige la realización de una recogida y realización de datos de carácter cualitativo y cuantitativo.

Las actividades propuestas, que rigen estos principios, proporcionan informaciones que, junto con las herramientas de recogida de datos auxiliares, permiten construir de forma inductiva las categorías y proposiciones teóricas presentes en la población objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Se comienza con la fundamentación epistemológica, justificando teóricamente la metodología de investigación cualitativa y las razones de aplicación en el estudio de campo. Asimismo, para conseguir las finalidades y dar respuesta a las cuestiones, se exponen los modelos de diseño más adecuados: el modelo etnográfico, la metodología de Investigación-Acción (I-A) y el estudio de caso.

La elección del paradigma cualitativo, en este caso, responde a una manera de concebir la realidad, entendida como una situación única e irrepetible: analizar el diseño y proceso de la experiencia educativa. El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimiento que nos facilite explicar una realidad concreta para comprender e interpretar, mediante el estudio de la *coreografía didáctica*, su eficiencia en el entorno educativo.

### 4.1 Metodología cualitativa

Pese a que la investigación en ciencias humanas y sociales, tanto básica como aplicada, ha sido hasta hace poco casi exclusivamente cuantitativa (e identificada con el positivismo), en las últimas dos décadas se ha producido el inicio de un cambio de forma suficientemente visible haciendo que cada día la apuesta cualitativa sea más importante. Iñiguez (1999, p. 108), afirma que la “investigación social cualitativa es enormemente variada”, pero las distintas concepciones tienen en común “un compromiso con una aproximación naturalista e interpretativa, y una crítica continua en la política y a los métodos del positivismo, por lo tanto el auge de los métodos cualitativos tiene que ver con la emergencia de perspectivas críticas”.

Epistemológicamente, esta investigación se sustenta sobre el paradigma de la investigación cualitativa, que busca interpretar, es decir, “situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar” (Eisner, 1998, p. 119). Este enfoque interpretativo significa, según consideran Rodríguez, Gil y García, (1996, p. 32), que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. En consecuencia, la investigación cualitativa supone la recogida de una gran variedad de datos, materiales extraídos de experiencias e información sobre momentos y circunstancias de hechos, experiencias personales, observaciones del investigador, documentación gráfica, notas de campo... En definitiva, una documentación variada y obtenida de diversas fuentes que el investigador acopia para, posteriormente, analizarla.

Stake (1998) considera que la finalidad de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar, propósitos todos ellos incluidos en las responsabilidades del profesor, y añade que:

La enseñanza no consiste solo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse. Suministrar información, facilitar el

## Capítulo IV

acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero previamente hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. (pp. 83-4).

En este caso, se pretende analizar e interpretar las prácticas, interacciones y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) que se generan dentro de un ambiente de aprendizaje, al integrar una *coreografía didáctica* con una serie de actividades de carácter eminentemente práctico, cuya recogida de datos solo puede ser comprendida por los fines y razones que las impulsan y por los significados que les han sido otorgados: “los datos son frecuentemente entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que poseen un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos en la misma” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 198).

El caso analizado en este estudio se realiza en un contexto y tiempo determinados, por lo que se sigue un proceso riguroso en la recogida de datos con el fin de categorizarlos y sistematizarlos para efectuar el **análisis cualitativo**, definiéndolo según Rodríguez, Gil y García, como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (1996, p. 200). Por lo tanto, la organización, el análisis, la interpretación y la validación de dichos datos se producen de forma sistemática en el estudio de la investigación de esta tesis. “Como indagación se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia” (Stenhouse, 1987, p. 27).

### 4.1.1 El modelo etnográfico

La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que tiene su surgimiento en la antropología cultural y la sociología cualitativa, por lo que se encuentra dentro de la familia cualitativa, (Sandín, 2003). Se entiende, según Rodríguez, Gil y García, (1996, p. 45) como: “el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta”. Sus inicios como forma de investigación social se producen a finales del XIX en el seno de la antropología cultural; posteriormente, evoluciona y se desarrolla a través de la antropología y sociología educativas.

Utilizamos aquí el método de investigación etnográfico pues entendemos el aula como una unidad social, y “a través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción de carácter analítico interpretativos de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 45). El proceso etnográfico corresponde al trabajo de campo realizado a través de la observación participante, en un periodo de tiempo determinado, observando a un grupo de personas que tienen un interés común entre ellas: el educativo. Con el objetivo, comentado por Tapia (2009), de comprenderlo de manera global, y no fragmentada.

La etnografía educativa ha ido generando un cuerpo de conocimientos y unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales, emergiendo de esta manera como un área propia de indagación en la que la investigación es sistemática y autocrítica. Tapia (2009, p. 139) considera que “la pretensión de la etnografía educativa es contribuir a mejorar las prácticas educativas, favoreciendo un conocimiento profundo a la realidad educativa, en la medida en la que se atienden a todos los elementos del proceso”.

Sobre el método de investigación etnográfica Sandín, (2003. p. 23), citando a su vez a (Woods, 1987; Wilcox, 1993; Goetz y LeCompte, 1988) comenta que:

A través de una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos

## Capítulo IV

educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias).

Es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad.

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

La investigación etnográfica tiene unas características que nos informan de su naturaleza; y, aunque no son rasgos exclusivamente propios de esta metodología, sí son muy característicos.

Siguiendo a Latorre et al. (1996, p. 227) citados por Sandín (2003, p. 22), se consideran las siguientes particularidades:

- **Carácter holista.** Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.
- **Condición naturalista.** El etnógrafo estudia a las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- **Usa la vía inductiva.** Se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- **Carácter fenomenológico.** Los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- **Los datos aparecen contextualizados.** Las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.
- **Libre de juicios de valor.** El etnógrafo evita emitir enjuiciamiento sobre las observaciones.
- **Carácter reflexivo.** El investigador forma parte del mundo que estudia y está condicionado por el mismo. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexividad.

El uso de la etnografía en educación se está llevando a cabo en la actualidad con una finalidad muy concreta: comprender desde dentro los fenómenos educativos. Como es el caso de esta tesis doctoral, que, aplicando este método, pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de las personas que intervienen en el estudio, convirtiéndose así en los actores principales de la investigación. La etnografía contribuye a describir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de la situación para orientar en los cambios metodológicos y reformas educativas.

En resumen, la etnografía educativa, como considera Sandín (2003, p. 29), constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión de la organización social y cultural, ya que analiza las relaciones, interacciones y comportamientos entre los distintos grupos sociales y culturales que se encuentran en el marco educativo así como del contexto en el que se enmarcan.

### **4.1.2 El modelo de investigación acción-participativa (IAP)**

El nacimiento de la Investigación-Acción (I-A) se puede situar en la década de los 40, y se considera a Kurt Lewin el padre de esta línea de investigación científica. En primera instancia, este modelo surgió para dar respuesta a determinadas situaciones en las que se estudiaba el comportamiento de una serie de grupos y se planteaban temas complejos. En aquellos casos donde no se podían utilizar los procedimientos experimentales clásicos del momento, Lewin optó por combinar el método de la investigación experimental con un objetivo de cambio social determinado. Según Serrano (1990), los principios sobre los que se asienta la I-A propuesta por Lewin (1946) fueron: su carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social.

Dar una única definición de lo que es I-A no es una tarea fácil, como sostienen Celada (2011), Latorre (2003), Rodríguez, Gil y García (1996). Existe una gran diversidad de concepciones, tanto en teoría como en experiencias. Se

## Capítulo IV

pueden encontrar definiciones como investigación participativa o investigación crítica, que designan modelos de I-A con características comunes. Veamos algunas de las definiciones:

Para Kemmis (1998, p. 42), citado por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 53), la I-A:

Es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de, a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, c) situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

Elliott (1993, p. 88), por su parte, la define como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Y para Escudero (1987, p. 20), citado por Sandín (2003, p. 41), es algo más que una serie de normas:

La investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de "otra manera.

Según Latorre (2003), la I-A en educación se utiliza para describir un conjunto de actividades que realiza el profesorado en el aula, con fines tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, los sistemas de



planificación, la mejora de los programas educativos o la política de desarrollo. Lo que estas actividades tienen en común es la identificación de estrategias de acción que son implantadas, y que más tarde son sometidas a observación, reflexión y planteamiento.

Se considera una herramienta que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad de estos dos sectores, proporcionando autonomía y poder a quien la realiza.

Las propuestas, encontradas en la bibliografía existente sobre las distintas modalidades de I-A, se basan en los siguientes criterios: principios ideológicos, objetivos científicos y niveles de participación.

Escudero (1998, p. 24), basándose en Holly, Carr y Kemmis, identifica tres modalidades, que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas:

- I-A técnica: tiene como objetivo hacer más eficaz la práctica educativa, posibilitando y animando a que los responsables de cualquier actividad participen y colaboren con un agente externo a fin de mejorar sus acciones.
- I-A práctica: se fundamenta en una teoría interpretativa de la investigación, confiriendo un protagonismo más decisivo a los profesionales, que se convierten en los controladores del propio proyecto de trabajo. El investigador externo puede adoptar el papel de asesor y/o crítico.
- I-A crítica y emancipadora: intenta conectar expresamente la acción de los participantes con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, pretendiendo provocar cambios no sólo individuales, sino organizativos y sociales.

Para la presente investigación de la tesis, se considera que la I-A crítica es la más significativa. Esto es debido a que para la práctica que se materializa en la experiencia educativa hay un compromiso, una colaboración y una implicación total en los niveles de la investigación por parte de los participantes. Asimismo

## Capítulo IV

posibilita profundizar en la reflexión y en el análisis de las prácticas conectando la acción con dimensiones sociales, organizativas y personales.

La metodología de I-A representa una forma de entender la investigación integrando la actividad del profesorado a nivel democrático, participativo, colaborativo y crítico, en donde se generan colaboraciones entre docentes y discentes sobre las dinámicas y problemática del aula. “La investigación para resultar útil a los profesores, exige que estos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas.” (Stenhouse 1987, p. 26).

Por lo tanto, se trata de una línea de investigación científica abierta, participativa y democrática, centrada en problemas prácticos, dirigida a mejorar las situaciones, sin estar enfocada únicamente hacia la descripción y la comprensión del objeto de estudio.

Pérez Serrano (1990) considera que la I-A puede constituir una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, del perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y de calidad de la educación. Y, en esta línea, Elliott (1990), opina que la I-A se basa en el estudio de la realidad educativa que de manera normal se origina en el aula. Ésta es susceptible de desarrollarse por distintos miembros de una comunidad educativa, (alumnado, profesorado, equipo directivo, padres...), pero lo verdaderamente importante es su concepción práctica. Generalizando, se puede decir que su objetivo principal se basa en reflexionar sobre la práctica educativa y así poder hacer las modificaciones oportunas para una mejora social y educativa. Es decir, se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias concebidas para mejorar el sistema educativo y social. Se genera como una búsqueda práctica realizada por el profesorado de manera colaborativa a través de los ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003).

Sumándose a estas aportaciones, Sandín (2003) considera que:

La investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo

del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. (p. 42).

En conclusión, dado que la investigación se desarrolla en el entorno educativo, creemos adecuado utilizar el modelo de la I-A, teniendo en cuenta que se encuentra ubicada en la metodología de la investigación orientada a la práctica educativa, y tiene un papel importante en todas aquellas áreas del ámbito educativo en los que se desea mejorar, transformar e innovar, como es el caso de la investigación de la tesis.

### 4.1.3 Investigación con estudio de caso

La metodología cualitativa se ha elaborado a través de un estudio de caso, pues en este tipo de indagación se busca obtener una descripción detallada de la situación estudiada, al tiempo que la comprensión de la misma. Stake (1998, p. 43) considera que “la investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la *descripción densa*, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite”.

Esta investigación resulta muy apropiada para estudiar un caso o situación en un corto periodo de tiempo. “Se investiga un pequeño número de casos, quizá uno solo, pero en profundidad; el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 45). Respecto al nivel educativo, permite realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad para acercar la realidad de una situación educativa.

Estamos de acuerdo con los argumentos de Rodríguez, Gil y García, (1996, p. 98), quienes sostienen que el estudio de casos se basa en el razonamiento inductivo: que las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos; que lo que caracteriza a este estudio es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis preestablecidas; y que puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, a ampliar la experiencia del lector o a confirmar lo ya sabido.

## Capítulo IV

Así pues, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1998), la ejecución del estudio de caso de esta investigación está motivada por el propósito de:

- Enseñar y proporcionar conocimiento o instrucciones acerca del fenómeno estudiado.
- Representar y describir las situaciones y los hechos del ambiente y procesos de aprendizaje.
- Comprobar y constatar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación en particular y con un grupo específico de alumnado analizado.

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos sociales, “la decisión de estudiar la educación a través de la sociología conforma las maneras en las que se representa la experiencia” (Eisner, 1998, p. 44). Ésta se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones, tal y como son construidas por sus participantes. “Las anotaciones son una manera de recordar” (Eisner, 1998, p. 221). Además, se caracteriza por intentar comprender las actuaciones de sus participantes, intentando determinar su significado, sus intenciones, creencias, motivaciones, expectativas y otras características propias del proceso educativo, que no pueden ser medibles a través de métodos cuantitativos.

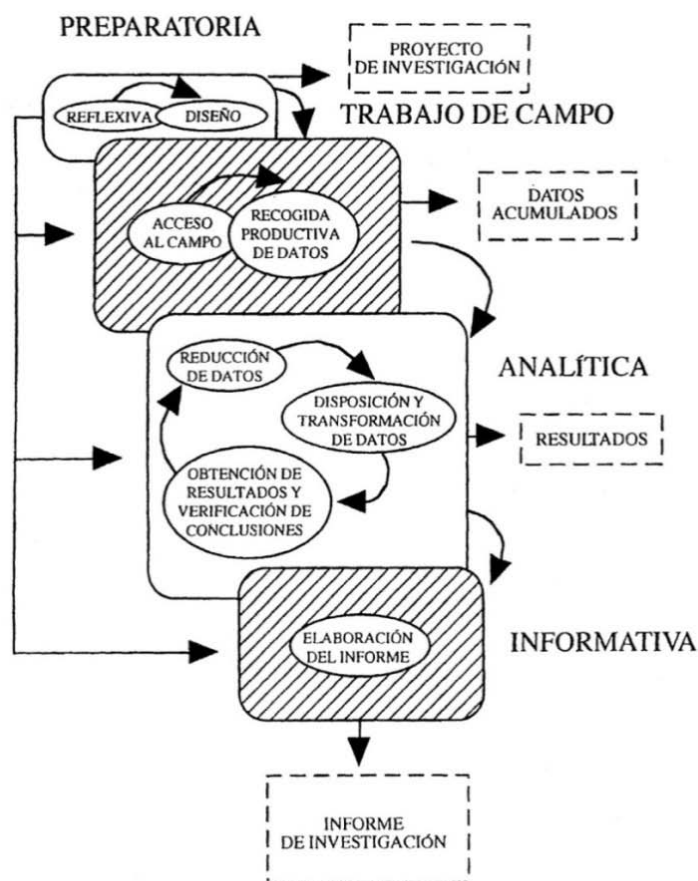
Por lo tanto, el docente puede apuntar, siguiendo las consideraciones de Stake (1998, p. 83) en la investigación de casos, que “el investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras”.

### 4.2 Fases de la investigación

Se ha organizado el proceso de investigación siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), los cuales distinguen cuatro fases fundamentales en cualquier investigación de carácter cualitativo: la preparatoria, el trabajo de campo, la analítica y la informativa. Es preciso mencionar que, aunque este proceso se

presenta de forma lineal, la realidad de este tipo de investigación es muy distinta y las fases interactúan entre sí y se solapan en el tiempo.

**Figura 4.1.** Fases y etapas de la investigación cualitativa.



Fuente: Rodríguez, Gil, y García (1996, p. 64)

### 4.2.1 Fase Preparatoria

Ésta es la fase inicial de la investigación. Como consideran Rodríguez, Gil, y García (1996), se pueden diferenciar dos etapas: en la primera, la reflexiva, la profesora toma como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su propia ideología; establece el marco teórico-conceptual desde el que se parte para investigar.

En esta etapa reflexiva, se determinan el tópico de interés y se describen las razones por las que se elige el tema; “identificar un tópico o pregunta de investigación supone elegir desde las claves o coordenadas de pensamiento qué

## Capítulo IV

se desea afrontar en la comprensión de determinada realidad educativa” (Rodríguez, Gil, y García 1996, p. 65). En la elección de las preguntas de investigación está la clave para el diseño de la misma y selección de las herramientas de recogida de datos.

En la segunda etapa, la de diseño, se planifican las actividades que se ejecutan en las fases posteriores.

También se inicia ahora el estudio y elaboración de los instrumentos que permiten, en relación con los objetivos determinados, recoger y analizar la información necesaria para los propósitos. Tras el tiempo de reflexión teórica, viene el momento de planificar las actuaciones, de diseñar la investigación. En este sentido, este diseño se ha estructurado, como establecen Rodríguez, Gil y García (1996), a partir de las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política de la investigadora?
- b) ¿Qué o quién va a ser estudiado?
- c) ¿Qué método de indagación va a utilizar?
- e) ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación? (p. 67).

### 4.2.2 Trabajo de campo

Rodríguez, Gil, y García (1996, p. 65) sugieren que ésta es la fase de la ‘puesta en acción’ del diseño de investigación propiamente dicho. Abarca todo el trabajo experimental que tiene como objetivo la recogida de los datos en función de los objetivos marcados, en la que se desarrollan las siguientes tareas:

- Diseño y puesta en práctica de la *coreografía didáctica*.
- Inicio y desarrollo de asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.
- Realización de la actividad *Diseño de una colección de moda femenina*, como actividad central del aprendizaje, aplicando las estrategias de E-A y evaluación.
- Recopilación de información mediante las herramientas de recogida de datos.
- Participación en el proceso de investigación.

- Favorecer procesos de discusión con los sujetos implicados.

En primera instancia, es importante tener presente el acceso al campo, ya que es el lugar donde se recogen los datos. Rodríguez, Gil, y García (1996, p. 72), opinan que “el momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento”. En el caso de esta investigación, este acceso ha sido muy fácil dado que soy la profesora de la asignatura, escenario donde transcurre la investigación.

Una vez se tiene resuelto todo lo referente al acceso y permisos, se procede al siguiente paso, en el que el trabajo de campo implica una revisión constante del diseño, herramientas y recogida de datos de la investigación. Aquí se está muy pendiente del proceso y se evalúa continuamente su desarrollo con relación a los objetivos. “El investigador ha de ser meticulado, cuidadoso, cualquier detalle, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de información y a su archivo y organización” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 72). Por ello, conviene estar preparados y manejar la información y las decisiones relativas a estos aspectos.

### 4.2.3 Recogida de datos

Dónde, cuándo y cómo se obtiene la información. Hay que ser consciente de la necesidad de planificar la recogida de datos con relación a estas tres variables: lugar, tiempo y procedimientos. Se valoran cada uno de los contextos y se analizan y establecen la forma y el momento en que son aplicados los instrumentos: al inicio, durante y al final del estudio.

Otro aspecto a tener en cuenta en la recogida de datos es el lugar, dónde se puede encontrar información relevante, relacionada con aquellos espacios personales, sociales o escolares y qué procedimientos o metodología se sigue para la recopilación de documentación significativa.

En el siguiente cuadro se hace referencia a esta fase de la investigación y como se ha desarrollado la recogida de datos, respondiendo a los interrogantes de qué datos, quien lo ha recogido, donde se han recogido, cuando y en qué momento, qué herramientas de recogida de datos se han utilizado.

**Cuadro 4.1** Proceso de recogida de datos.

<b>Recogida de datos</b>	<b>QUÉ</b>	_ Datos: narrativos y descriptivos. _ Procesos de E-A: elementos del acto didáctico, interacciones e interrelaciones. _ Final: satisfacción del alumnado, aprendizajes obtenidos, valoración del alumnado.
	<b>QUIÉN</b>	_ Profesora-investigadora.
	<b>DÓNDE- CUÁNDO</b>	_ Cuarto semestre de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) de Diseño de Moda, del 2º nivel del curso 2013-14. _ Contexto universitario, aulas y talleres. _ Triangulación de momentos: inicio, durante y final del proceso.
	<b>CON QUÉ</b>	_ Variedad de herramientas: registros, observaciones participativas, listas de cotejo, cuadernos y diarios de campo, pruebas objetivas y rúbricas.

**Fuente:** EP, basada en Rodríguez, Gil, y García (1996)

#### 4.2.4 Analítica

El análisis cualitativo de datos es considerado un proceso con un alto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador.

En la fase analítica, la profesora-investigadora realiza un conjunto de actividades que forman parte del trabajo de campo: manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se ejecutan a partir de los datos obtenidos, con el fin de extraer significados relevantes en relación a las cuestiones de la investigación.

Siguiendo a Rodríguez, Gil, y García (1996, p. 75), para la fase analítica de la investigación se han ido realizando las siguientes tareas, que se irán desarrollando más adelante:

- En primer lugar, se elabora una reducción de datos obtenidos.
- En segundo lugar, se disponen y transforman los datos en categorías.



- En tercer lugar, se cotejan y triangulan los datos para el análisis de los mismos.
- Y en cuarto y último lugar, se obtienen las conclusiones.

### 4.2.5 Informativa

Por último, el proceso de investigación finaliza con la presentación y difusión de los resultados. De esta manera, la investigadora “no solo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, si no que comparte esa comprensión con los demás” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 76).

En esta fase se desarrolla el informe, que en la investigación cualitativa ha de ser un argumento convincente, donde, además, estén presentados sistemáticamente los datos en que se apoya el caso del investigador y donde aparezcan refutadas las explicaciones alternativas. Igualmente, se ofrece un resumen de los principales hallazgos y se presentan los resultados que apoyan a las conclusiones.

## 4.3 Diseño y procedimientos de la investigación

En primer lugar, se determinan las cuestiones de la investigación y se elabora una lista de preguntas, que se convierten en la guía de la investigación.

En segundo lugar, se realizan las siguientes actividades: el acceso de la investigadora al escenario, la selección del caso y la elección de herramientas de recogida de datos.

El estudio de investigación se sirve tanto de los datos como de los resultados que se obtienen de la muestra de 32 estudiantes implicados en la experiencia educativa desarrollada en la EASD de Burgos en el curso 2013-14, coincidiendo con el periodo de investigación de la doctoranda. Dicha experiencia se toma como base para realizar el estudio, con el fin de obtener una visión holística y poder dar así respuesta a las preguntas de investigación con mayor rigurosidad.

En tercer lugar, nos remite al trabajo de campo propiamente dicho, donde todos los componentes del grupo que participan en la experiencia son

## Capítulo IV

considerados como un caso de estudio, y donde se recogen datos de las competencias, de las razones de dicha experiencia y de las interacciones manifestadas en el ambiente y en los procesos de aprendizaje.

En cuarto lugar, los datos recogidos se analizan, categorizan y triangulan con el fin de encontrar elementos comunes o contradictorios que contribuyan a dar respuesta a las preguntas de la investigación y así mostrar los resultados respecto al desarrollo y adquisición de los aprendizajes y competencias por parte del alumnado. El interés principal de dicha investigación está enfocado a la comprensión de la *coreografía didáctica*, que es lo que se requiere estudiar, y no a los resultados del alumnado.

### 4.3.1 La finalidad y cuestiones del estudio

Como ya se ha dicho, esta investigación tiene como finalidad el estudio, la puesta en práctica y el análisis de la *coreografía didáctica*, que se ha concebido expresamente, y que habrá que evaluar conforme al plano legislativo. Para llegar a este fin se han considerado algunas cuestiones previas sobre esta coreografía:

- ¿El modelo educativo centrado en el alumnado y la *coreografía didáctica*, favorece la adquisición de competencias y los créditos europeos (ECTS), marcados por el real decreto para la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*?
- ¿La selección y el uso de metodologías activas, como AOP, y el contrato de aprendizaje, y las estrategias de E-A usadas en la experiencia educativa, benefician al alumnado en su aprendizaje en torno a las competencias, y son las más adecuadas para los fines que plantea el plan de estudios de las EEAASS y el perfil profesional del estudiante de diseño de moda?
- ¿La colaboración entre las asignaturas con las que se ha realizado el proyecto interdisciplinar posibilita la integración de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de las competencias de formación planteadas por el plan de estudios?
- ¿La selección de estrategias de E-A que se proponen proporciona al estudiante las herramientas, contenidos, conocimientos y habilidades

necesarios en la concepción y materialización de proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización?

- ¿La selección de las estrategias de E-A y el diseño de las herramientas de evaluación como, las listas de cotejo y rúbricas, son un método eficaz, para evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado de los estudios de diseño?

### 4.3.2 La selección del caso

La selección del tipo de diseño puede venir determinada por lo que Stake (1994, 1995), citado por Rodríguez, Gil y García, (1996, p. 99), denomina la “oportunidad para aprender”.

En este sentido, siguiendo a estos autores, se selecciona el diseño que permite aprehender lo máximo del objeto de investigación, del fenómeno en cuestión y del caso, y ofrecer una oportunidad de aprendizaje, que se ve facilitada. En esta investigación que nos ocupa, la selección del caso se determina por estas razones, cumpliéndose además los siguientes criterios:

- Se tiene fácil acceso al campo y al caso.
- Existe una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, coexistiendo en una experiencia educativa.
- La investigadora desarrolla su papel durante todo el tiempo que es necesario, y permanece en el campo durante todo el proceso.
- Se asegura la calidad y credibilidad del estudio.

Una vez aclaradas las primeras cuestiones se procede a la selección del caso y sus participantes.

En primera instancia, se escoge la asignatura. La elegida es *Proyectos de diseño de moda II*. Acto seguido, se planifican la programación y las estrategias metodológicas que se van a aplicar para la experiencia educativa, desarrollando, una *coreografía didáctica*. Ésta, como planteamos más adelante, cobija un

## Capítulo IV

planteamiento pedagógico y didáctico inspirado en el modelo basado en el aprendizaje y centrado en el alumnado.

En segunda instancia, es necesario tener en cuenta a los participantes del estudio de caso. No requiere un elevado número de colaboradores, basta un grupo reducido, para obtener unos constructos analíticos relacionados con el tema de la investigación. En este caso en concreto se cuenta con 32 estudiantes.

Para realizar el análisis de los datos se hace necesaria la selección de los más significativos de la muestra. Los criterios están relacionados con las interacciones dadas dentro del ambiente de estudio, los aprendizajes desarrollados y la información suministrada para dar respuesta a las preguntas de investigación. Es decir, se selecciona el caso que contribuye a comprender el objeto de estudio, así como los resultados del alumnado respecto a la adquisición de los aprendizajes mediante el diseño de las estrategias de E-A y de evaluación, concebidas para el desarrollo de competencias (siguiendo a Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998; Sandin, 2003, quienes indican que saber escoger bien el caso sobre el que se va a indagar resulta fundamental a la hora de comprender el fenómeno que se está estudiando).

En esta tesis, el alumnado, *la coreografía didáctica*, la profesora, el campo y los instrumentos de recogida de datos son los elementos objeto de estudio y análisis.

### 4.3.3 Los participantes

Los sujetos que participan en la investigación de la tesis son, por un lado, el alumnado y, por otro, las profesoras de las asignaturas con las que se colabora en la experiencia educativa.

Con relación al alumnado es necesario apuntar que se trata de estudiantes de las EEAASS, de Diseño en la especialidad de Moda, de la EASD de Burgos, de segundo curso, de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*. La muestra está compuesta por 32 estudiantes que cumplen unas características básicas, que les habilita para la formar parte del estudio de investigación por el simple hecho de cursar esa asignatura.

Estas características son:

## MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Tener superada la asignatura de *Proyectos de diseño de moda I*.
- Estar matriculados en la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*.
- Estar matriculados o tener superadas las asignaturas con las que se realiza la colaboración interdisciplinar:

*-Presentación y comunicación.*

*-Materias primas y materiales textiles.*

*-Confeción.*

*-Ingles técnico y comercial.*

*-Tecnología digital aplicada.*

Para el caso de la investigación, se puede indicar que el alumnado cumple con las condiciones anteriores y aceptan participar en el proceso investigativo. Es importante comentar que a lo largo de la investigación la muestra de estudiantes ha variado, dado que en un inicio comenzaron 32 y, por motivos diversos, han abandonado la asignatura cuatro personas, no llegando a la entrega final del proyecto, por lo que la muestra queda en un número de 28 estudiantes.

Respecto a las profesoras que participan en el estudio, ellas son las encargadas de impartir los conocimientos de las asignaturas de:

*-Presentación y comunicación.*

*-Materias primas y materiales textiles.*

*-Confeción.*

*-Ingles técnico y comercial.*

*Tecnología digital aplicada.*

Con estas compañeras se hace una colaboración interdisciplinar en momentos puntuales, desarrollando actividades específicas que fomentan una relación entre profesoras y alumnado muy dinámica.

Estas profesoras son especialistas en sus materias y profesionales del sector textil, que brindan sus conocimientos a los estudiantes, ya que son las encargadas de trabajar los contenidos específicos de las asignaturas. Conviene precisar que la docente de *Proyectos de diseño de moda II* y *Presentación y comunicación* ha sido la misma.

Elas son las que dirigen los trabajos que se realizan en su asignatura y que, a su vez, están tutelados por la profesora de *Proyectos de diseño de moda II*,

## Capítulo IV

con la que se mantiene una coordinación constante para llevar un seguimiento del trabajo.

Las funciones que desempeña esta profesora, en coordinación con las docentes colaboradoras y con el alumnado son:

- Asesorar y orientar a los estudiantes en el plan general, la temporalización, las fases y procesos de diseño, las secuencias y los contenidos.
- Reuniones y coordinaciones con las profesoras de las asignaturas colaboradoras.
- Dirigir y revisar el trabajo con el alumnado y las profesoras.
- Dar el visto bueno a la propuesta de diseño, continuidad o cambio de fase en el proceso de diseño, introducir procesos técnicos y colaboraciones interdisciplinares.
- Realizar tutorías individuales y evaluaciones formativas.
- Llevar un registro del avance del proyecto y temporalización.

### 4.3.4 El contexto y su acceso

El acceso al campo se justifica, en el caso de la profesora, al ser docente del centro y miembro del Departamento de Proyectos e Investigación de Moda de la EASD de Burgos, convirtiéndose en la encargada de impartir *Proyectos de diseño de moda II*, asignatura que, como se ha comentado con anterioridad, está enmarcada dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del plan de estudios de las EEAASS de Diseño en la especialidad de Moda.

La asignatura, incluida en la materia de Proyectos de diseño de moda e Indumentaria, es troncal de carácter obligatorio y consta de 6 créditos ECTS, 180 horas, 90 de trabajo presencial y 90 de trabajo autónomo. Se imparte tres días a la semana, en sesiones de 100 minutos (lunes, martes y miércoles) y en horario de mañana. Por consiguiente, se trata del cuarto semestre del segundo curso lectivo 2013/14, comprendido entre los meses de febrero y junio.

Eso no la autoriza, sin más, a realizar la investigación, pero sí facilita sus primeros acercamientos, así como la obtención de la información más relevante

para el estudio. Y, aunque no hicieron falta autorizaciones para acceder al aula, sí se solicita el permiso del alumnado.

Antes de comenzar, se les explicó que iban a ser objeto de una investigación, se les informó del proyecto en concreto y de todas las actuaciones que se realizarían y que, de contar con su aprobación, la información obtenida sería tomada en cuenta de forma anónima, así como la divulgación de la misma. Fue aceptado por unanimidad y firmaron una autorización. En consecuencia, se procede a comenzar sin problema el estudio desde el primer día de clase, el 12 de febrero del 2013.

### **4.3.5 Experiencia de la investigadora y sus roles en la investigación: observadora participante**

Stake (1998, p. 43) señala que el investigador de casos desempeña diferentes funciones y elige el modo de ejecutarlas. “Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras”. Y, aunque a menudo parezca que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos de los investigadores (cuando diseñan, estudian, escriben y consultan) varían considerablemente. Cada uno, de manera consciente o inconsciente, toma decisiones continuamente sobre la importancia de cada uno de los apartados.

Por otro lado, Rodríguez, Gil y García, (1996) manifiestan que el investigador cualitativo asume, entre otros, el **rol de participante** y “se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa y escribe, etc.”(p. 122).

En esta situación, asume las funciones propias de aquellos con los que comparte las actividades educativas: es profesor/a, coordinador/a, jefe/a de estudios, etc. Así pues, el rol de participante es interno al desarrollo del trabajo de campo. Es decir, se configura en relación al contexto y al proceso en el que tiene lugar la propia investigación, dándose, en este caso que nos ocupa, la circunstancia de que investigadora y profesora coincide en la misma persona.

De esta manera, y puesto que la figura central del estudio recae en el alumnado, se puede realizar un análisis completo del comportamiento de este grupo. Por otro lado, las técnicas necesarias de vagabundeo, realizadas

## Capítulo IV

habitualmente por investigadores externos al escenario educativo, no son necesarias: la investigadora forma parte del escenario pues es, a su vez, profesora y, por tanto, una de los protagonistas de la experiencia educativa.

En este estudio es importante tener presente la preparación previa de la investigadora-profesora, quien cuenta con una formación académica en EEAASS de Diseño en las especialidades de Moda y Gráfico. También tiene experiencia profesional, tanto en el sector textil como en el ámbito de la comunicación y el diseño gráfico, lo que presupone un conocimiento exhaustivo sobre los procesos y proyectos de diseño de ambas especialidades, totalmente vinculadas entre sí y que, combinándolas con la imagen y la comunicación, coordinarán estos proyectos de diseño. Así pues, se puede considerar la existencia de una predisposición positiva de la profesora-investigadora para poner en marcha la experiencia educativa y la *coreografía didáctica*.

Por otra parte, la docente ha impartido la asignatura *Proyectos de diseño de moda* durante siete cursos lectivos, en todos los niveles de la materia de Proyectos, tanto del plan de estudios vigente como del anterior, por lo que se puede ratificar la existencia de un conocimiento previo de ésta y de su problemática lo suficientemente probada y fundamentada, circunstancia que permite justificar el tipo de metodología empleada en el desarrollo de la asignatura.

Llegado a este punto, al hilo de las tesis de Rodríguez, Gil y García, (1996, p. 124), se puede afirmar que la investigadora asume un rol de **observadora participante**, ya que forma parte del proceso educativo y realiza las actividades que le corresponden, es decir, coordinar el desarrollo de la clase y observar, además, la conducta de los participantes de la investigación.

Sin lugar a dudas la observación participante es una de las técnicas de recogidas de datos más utilizadas. Su diferencia respecto a otras reside en la naturaleza de la participación, ya que el observador puede asumir diferentes funciones..., “en la situación en la que nos encontramos asumimos la de observador participante activo. La observación permite tener información sobre



un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 149).

Es una técnica interactiva en la cual la observadora tiene una participación activa en la recogida de información, encontrándose atenta en el modo de expresarse y en la manera de actuar e interactuar de los participantes durante el proceso de E-A para entender su comportamiento, obligaciones y responsabilidades. Es muy importante la relación de la observadora con el alumnado (convirtiéndose en parte activa del proceso), facilitando que la investigación sea significativa y progrese.

Por lo tanto, este tipo de participación reflexionada, planificada y crítica es la que predomina en el presente contexto de trabajo.

La observación también permite conocer datos y hechos que no se pueden obtener con otros instrumentos en una investigación cualitativa como, por ejemplo, en el caso del análisis de las actividades de la práctica docente, pues las aportaciones del alumnado no son siempre suficientes. En este sentido Rodríguez, Gil y García (1996), consideran que “la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio” (p. 151). Y permite al observador recoger la información de manera directa, sin intermediarios, y por consiguiente, sin interpretaciones previas mediatizadas por otras personas. “Los datos cuantitativos se deben sumar y ordenar para que su significado aparezca con claridad. Los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador” (Stake, 1998, p. 60).

No obstante, se sabe que toda investigación tiene un componente subjetivo, una interpretación que responde a una visión personal que condiciona los objetivos de la investigación, por lo que muchos autores recomiendan valorar y controlar las orientaciones del observador.

Es conveniente mencionar que la observadora participante (la profesora), está completamente integrada en el grupo observado y que entre sus funciones están las de realizar una buena planificación, definir objetivos, delimitar datos recogidos, registrarlos en los soportes convenientes y triangular las indagaciones realizadas.

## Capítulo IV

En este sentido, se han planificado, definido, delimitado, registrado y triangulado los datos lo más rigurosamente posible, posibilitando un trabajo sistemático y riguroso gracias al desarrollo de las siguientes actuaciones:

- Recogiendo gran variedad de información desde diferentes perspectivas, siendo descriptiva al tomar las notas de campo.
- Cruzando y triangulando las diferentes clases de datos: observaciones, diálogo, documentos del programa, listas de cotejo, fichas de revisión, rúbricas, cuadernos, dosieres, material gráfico, etc.
- Siendo conscientes y sensibles en las distintas etapas del proceso: inicialmente, creando confianza y armonía; en la fase intermedia, tratando de estar alerta; y para finalizar, siendo disciplinados en las rutinas y realizando una buena síntesis de las notas de campo.
- Involucración total en la experiencia educativa durante todo el proceso.
- Separando claramente la descripción de la interpretación y del juicio propio.
- Incluyendo en las notas de campo y en el informe de evaluación las experiencias, los pensamientos y los sentimientos propios, pues son también datos de campo con un gran interés.

### 4.3.6 Herramientas de recogida de datos

La posibilidad de analizar la *coreografía didáctica*, diseñada por la profesora para la formación del alumnado y empleada en la experiencia educativa de la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*, supone la planificación de vías metodológicas que permiten recopilar los datos necesarios para la investigación.

Stake (1998) señala que:

Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia, del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la

experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa de reconocer las buenas fuentes de datos (p. 51).

La profesora-investigadora asume el protagonismo en la recogida de los datos como elemento primario, con el fin de reunir evidencias que le permitan comprender los comportamientos y maneras de hacer, las percepciones, así como las concepciones y reflexiones que desarrollan los estudiantes en los aprendizajes significativos, para alcanzar las competencias planteadas a través de la puesta en práctica de la *coreografía didáctica*.

Dichas evidencias son recogidas en el trabajo de campo, utilizando principalmente técnicas y análisis de tipo cualitativo. Destacan las observaciones perseverantes participantes y las herramientas de recogida de datos como los diarios de campo (docente-discente), fichas de revisión o rúbricas, listas de cotejo, análisis de documentos y pruebas objetivas, como se señala a continuación.

### 4.3.6.1 Diario de campo

El objetivo de este instrumento es recopilar las experiencias que permitan la autorreflexión sobre la práctica docente, pretendiendo elaborar una narración extraída del análisis sistemático del contenido del diario a través de los indicadores y las categorías. Del mismo modo, este seguimiento se realiza libremente con el propósito de que la investigadora pueda seguir los aspectos de forma y contenido del diario.

Zabalza (2004) citado por González (2006, p. 8) plantea que:

Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) (...) el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario. (p. 16).

El diario de campo sobresale como un instrumento de compilación que ayuda a la profesora a realizar un autoanálisis de reflexión al final de la jornada. El uso permanente de esta herramienta constituye un elemento integrador y referencial entre la teoría y la práctica de las actividades realizadas en el aula. “La

## Capítulo IV

investigación para resultar útil a los profesores, exige que estos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas.” (Stenhouse, 1987, p. 26).

Esta vinculación entre la teoría y la práctica, lograda a través del uso del diario de campo, permite redireccionar las estrategias o los ejercicios planificados con antelación para un mejor aprovechamiento y una familiarización de las actividades programadas.

Por esta razón, se utiliza el diario de campo en la investigación de la tesis como herramienta básica de recogida de datos, considerándolo como un documento en el que se recopila una información reveladora que permite el razonamiento sistemático, diacrónico y significativo de la práctica docente seguido en la experiencia educativa.

Además, a través del diario se obtienen narraciones escritas, esto es textos que reflejan las acciones emprendidas, experiencias de actividades que se han desarrollado de manera exitosa o que, por el contrario, han de ser replanteadas, dificultades que se encuentran en el transcurso de la jornada diaria, vivencias, sentimientos, actitudes, reacciones del alumnado, formas de organización del trabajo, interacción entre los estudiantes y la profesora..., es decir, cuestiones que utilizan la reflexión.

La profesora-investigadora recoge, de esta manera, las anotaciones diarias de sus observaciones a lo largo de las sesiones, aportando datos cualitativos que se manejan en el análisis y en los informes para extraer las conclusiones pertinentes partiendo de una percepción personal, como por ejemplo:

- Cómo ha sido el ambiente general de la clase.
- Si se ha sentido cómoda impartiendo la clase hoy, y en cada una de las sesiones durante la investigación.
- La percepción del guión de trabajo (demasiado teórico, demasiado práctico).
- Si es necesario hacer modificaciones en la programación sobre contenidos o metodologías.
- Si el alumnado se siente motivado y es capaz de seguir las secuencias de las actividades en tiempo y forma.

## MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Si los estudiantes son capaces de trabajar de forma autónoma, o por el contrario, demandan la atención constante de la profesora.
- Si la coordinación con las profesoras de las asignaturas que colaboran con el proyecto es fluida y beneficia el aprendizaje.
- Si la capacidad de resolución de problemas por parte del alumnado es creativa o depende de la ayuda de la profesora.
- La capacidad de resolución, asimismo, de las cuestiones planteadas en el proceso de diseño.

Muchas de estas cuestiones son anotadas en el diario de campo para su posterior y cuidadoso análisis y reflexión.

### 4.3.6.2 Pruebas objetivas, listas de cotejo y rúbricas

A través de las herramientas que se presentan a continuación se obtienen los datos referentes al aprendizaje, a los procesos y a la actividad que desarrolla el alumnado en el transcurso de la experiencia educativa dando respuesta a algunas de las preguntas de investigación.

- **Pruebas objetivas:**
  - **Sketchbook** o **cuaderno de ideas:** Es la realización de un diario de campo experimental por parte del alumnado. Es un documento en el que se incluyen todos y cada uno de los apuntes, bocetos de las primeras ideas, desarrollo y planteamientos experimentales y creativos. Es decir, se recolecta material de investigación de todo el proceso de trabajo del alumno.
  - **Dossier de la memoria:** documento en el que se incluyen las fases del proceso de diseño del proyecto, estructurado según los condicionantes expuestos previamente por la profesora en el *briefing* o guión de trabajo, y definidos en cada Bloque Temático (B.T.).
  - **Prototipo 3D:** objeto tridimensional que se realiza como modelo, o maqueta, y que resulta significativa para verificar

## Capítulo IV

la idoneidad del proceso de diseño en el desarrollo técnico tridimensional.

- **Presentación oral:** exposición y defensa del proyecto de diseño.

Con las pruebas objetivas, auténticas herramientas de recogida de datos, se valora el rendimiento de los estudiantes en el desarrollo del proyecto de diseño, así como las estrategias empleadas en la resolución de problemas, la autonomía cognitiva adquirida, el grado de experimentación y el uso de las habilidades, herramientas y conocimientos de cada fase del proceso hasta llegar a la entrega final.

- **Rúbricas y listas de cotejo:** son herramientas de recogida de datos con las que analizar y evaluar los aprendizajes del alumnado. Tras el desarrollo de cada unidad temática, denominadas B.T., se valora al alumno con una evaluación formativa que determina su rendimiento académico en torno al contenido y que se mantiene a lo largo de la actividad. Esta mecánica se desarrolla de forma individual en una tutoría, donde el alumno enseña el trabajo realizado a la docente manifestando sus motivaciones, dudas y preocupaciones.

La información que se ha ido recogiendo en el *sketchbook* o cuaderno de ideas es registrada por la profesora en unas rúbricas y listas de cotejo.

Se elabora una rúbrica para la valoración final (o sumativa), donde se incluyen una serie de datos que evalúan el contenido del material entregado de la actividad, el dossier de la memoria, *sketchbook*, el prototipo 3D y la presentación oral.

- **Las rúbricas:** son instrumentos que se manejan para medir los aprendizajes del alumnado. Establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución del estudiante en unas tareas específicas. Los componentes esenciales de las rúbricas son: los criterios de evaluación, los niveles de ejecución y los valores o puntuación según su escala.

- **Listas de cotejo:** son herramientas de recogida de datos que consisten en una lista que incluye las características o conductas que se esperan del alumnado y del docente respecto a la ejecución o aplicación de un proceso, habilidades, concepto o aptitud. Su propósito es recoger información sobre la ejecución del estudiante mediante la observación participativa de la profesora en el proceso de E-A.

Todos estos instrumentos para la recogida de datos se utilizan en función del fin y el momento en el que se encuentra la investigación. En definitiva, las listas de cotejo referencian el contenido explícito de cada fase con el fin de llevar un seguimiento y un control del trabajo del proceso, mientras que las rúbricas de evaluación final elaboran una descripción exhaustiva del contenido de cada apartado de los B.T., que sirve para triangular los datos obtenidos de las pruebas anteriores, contrastándolas a su vez con el diario de campo y las observaciones participantes.

El registro de esta información se expone en unas fichas diseñadas por la profesora (las cuales veremos más adelante), que demuestran el grado de conocimiento, aptitudes, habilidades y competencias del alumnado en torno a la actividad y los materiales. Su fin es el de llevar un registro y anotar todos los datos del proceso de aprendizaje y evaluación de cada B.T. Gracias a estas listas de cotejo y rúbricas se recogen una gran cantidad de datos utilizados para comparar, analizar y triangular con el diario de campo, el plan de estudios y las preguntas de la investigación.

### **4.3.7 Técnica de triangulación de datos para cotejar la actividad con la investigación**

Se ha empleado la técnica de triangulación de datos, definida por Pérez (1994), citado por Hernández y Opazo (2010, p. 8) como: “ una reunión de una amplia variedad de datos y métodos referidos al mismo problema de estudio, recogidos desde distintos puntos de vista, realizando comparaciones múltiples sobre un mismo fenómeno para el análisis de la investigación cualitativa del estudio”.

## Capítulo IV

Se ha de tener en cuenta esta técnica básica, utilizada en los estudios cualitativos, para validar los resultados de la investigación. La triangulación de datos busca una mayor implicación por parte de la investigadora-profesora mediante la observación participativa, contrastando y analizando todos los datos por medio de las herramientas ya vistas: diario de campo, el análisis de documentos como pruebas objetivas, *sketchbook* o cuaderno de ideas, dossier de la memoria, prototipos 3D, presentación oral, listas de cotejo y rúbricas.

La información proporcionada por las herramientas y estrategias de recogida de datos es diseñada para obtener los datos suficientes con los que dar respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente en la investigación, tras un análisis pormenorizado.

Más que pretender cualificar o cuantificar los datos, el estudio de investigación pretende recoger datos de naturaleza cualitativa para obtener una visión más completa de la realidad.

Se tendrán en cuenta los siguientes tipos de triangulación:

- **Triangulación de momentos:** Se establecen diferentes momentos para la recogida de datos, que corresponden con las etapas y fases de diseño en las que transcurre la asignatura. En concreto hay cuatro muy marcados en las que se recogen una gran cantidad de evidencias: proceso de investigación, creativo, técnico y de comunicación.
- **Triangulación de métodos y herramientas:** Se ha utilizado una variada selección de técnicas y herramientas con el objetivo de garantizar la recogida de información en las mejores y más verosímiles condiciones, y dar así estabilidad y autenticidad a los datos. Se han utilizado siete instrumentos de aplicación para resultados y con ello aumentar el grado de credibilidad.
- **Triangulación de expertos:** Este método permite validar los instrumentos utilizados, con lo que se pueden detectar las coincidencias y las divergencias en la información obtenida. Para ello se requiere la colaboración de profesionales de la educación expertos en investigación, didáctica y tecnología educativa.



## CAPÍTULO V: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

## Capítulo V

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 14).

### 5.1 El modelo de la Escuela Activa, referentes y contexto pedagógico

El modelo educativo basado en el aprendizaje pone de manifiesto las metodologías centradas en el alumnado e inspira los planteamientos pedagógicos y didácticos que justifican las metodologías de enseñanza-aprendizaje (E-A) que se llevan a cabo en la experiencia educativa que incorpora esta tesis doctoral. Estos planteamientos pedagógicos se sustentan en las bases fundamentales del movimiento de la Escuela Activa, tratándose del primer modelo basado en la práctica empírica. Por ello, es preciso destacar la importancia de sus aportaciones psicopedagógicas a los cambios metodológicos y a los procesos de enseñanza en el sistema educativo de hoy en día.

La Escuela Activa es un movimiento pedagógico que revoluciona las técnicas educativas empleadas por la llamada escuela tradicional, en un intento de agrupar las distintas tendencias pedagógicas de la nueva enseñanza. Es un movimiento educativo compuesto por un grupo de pedagogos, psicólogos, filósofos, etc., que sugirió a finales del siglo XIX y que ejerció una dura crítica con las pedagogías tradicionales, sus rígidos métodos de enseñanza, su aprendizaje memorístico y sus programas poco flexibles.

Su objetivo se centraba en la búsqueda de un nuevo concepto de escuela basada en la experiencia, la necesidad, los intereses, la actividad y la motivación para el aprendizaje, vinculando la teoría con la práctica. También pretendía la búsqueda y aplicación de una nueva metodología de aprendizaje y enseñanza que fomentaran al alumnado a ser autónomo y que alcanzase un aprendizaje significativo, proponiendo para ello nuevas técnicas y estrategias de E-A y el replanteamiento del papel de la escuela en la sociedad. En esta línea, y ya entrados en el siglo XXI, Acaso (2013, p. 169) considera que es imprescindible:

Emigrar de una educación fundamentada en la teoría a una educación basada en la práctica, una educación donde no solo se tomen apuntes que se memorizan y se vomitan, sino una educación donde se experimenta, se crea, se analiza, se cometen errores, se hacen las cosas bien y se hacen las cosas mal, pero se hacen.

Muchos pedagogos y psicólogos de todo el mundo se han unido desde finales del siglo XIX a esta idea educativa, manifestando su interés por las propuestas de cambio que suscita esta corriente de la Nueva Escuela.

Con esta orientación e inquietud, nace la pedagogía de Ovide Decroly (1871-1932) y su visión sobre la educación, contribuyendo a las metodologías centradas en el desarrollo del alumnado basadas en la globalización y en los centros de interés.

Decroly funda en la *École del'Ermitage*, nacida bajo el lema de *ecole pour la vie et par la vie* (aprendizaje por la vida y para la vida), donde se incorporaba los centros de interés y la globalización como métodos de enseñanza. Esta escuela sigue trabajando en la actualidad con los mismos métodos y mantiene como uno de los objetivos principales la formación de ciudadanos para la vida en democracia.

En EEUU, John Dewey (1859-1952) se suma a esta corriente, dejando su impronta en toda la pedagogía americana. Denomina a este enfoque escuela progresista y le otorga preferencia a la acción y a la relación de ésta con el alumnado.

El pensamiento de Dewey es precursor al cambio de paradigma en la educación contemporánea. Fue el primero en aplicar el pragmatismo en la escuela, en la búsqueda de las consecuencias prácticas del pensamiento y en poner el criterio de la verdad en su eficacia y valor para la vida a través de una pedagogía que mantiene un objetivo básico: la utilidad del aprendizaje como reacción al excesivo intelectualismo de la escuela tradicional.

Dewey trabajó toda su vida en aras de encontrar soluciones científicas a los problemas educativos, empleando los métodos que han servido tanto a la sociedad de su tiempo, como al mundo cambiante posterior. Él considera que la escuela es la institución social en la que se encuentran los agentes más eficaces

## Capítulo V

para que el alumnado logre adquirir una mentalidad analítica, crítica y experimental, y que la educación el método imprescindible para el desarrollo de su pensamiento a través de la experiencia (Carrión, 2013, p. 41).

En Suiza, Édouard Claparède (1873-1940) introduce las bases científicas de la nueva ideología y con ello promueve el espíritu científico en la práctica docente.

Fue uno de los pioneros de la Psicología Experimental y el fundador del Instituto Rosseau en 1912 —donde trabajó con Piaget, Ferriere, Bovet—, el lugar donde se pusieron en práctica sus ideas sobre la fundamentación científica de la educación y se llegaron a sistematizar, convirtiéndose en el principal foco de difusión de la renovación pedagógica. Su papel como defensor de los principios de la Escuela Activa se refleja en la elaboración de sus fundamentos psicológicos y en la realización de las primeras pruebas experimentales del nuevo movimiento pedagógico.

Basándose en estos mismos principios, el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) llevó a cabo el concepto sobre la naturaleza operativa de la inteligencia, y describió los elementos del desarrollo humano estableciendo un paralelismo entre el proceso intelectual y la moral. Fue famoso por sus teorías sobre el desarrollo cognitivo, sus estudios sobre la infancia y sus aportaciones sobre la psicología genética. Sus teorías se han convertido en referentes de la pedagogía crítica y de la Escuela Activa gracias a la aportación de metodologías que favorecen el desarrollo del alumnado. Este consideró que los métodos propuestos por la Escuela Activa eran positivos para el desarrollo de estas estructuras en el aprendizaje del niño/a.

A esta corriente se unió María Montessori (1870-1952), pedagoga italiana que contribuyó con su particular método, conocido como el método Montessori (1940), que consistía en desarrollar al máximo la autonomía del alumnado dejándole hacer por él mismo. Fomentaba la iniciativa y la capacidad de respuesta del niño/a gracias al uso de materiales didácticos especialmente diseñados por ella para cada actividad de aprendizaje, proponiendo una gran diversificación en las actividades, concediendo, de esta manera, la libertad al niño/a, que aprende por sí mismo y al ritmo de sus propios descubrimientos.

En esta línea, uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX fue el brasileño Paulo Freire (1921-1997), que con su principio del diálogo mostró un nuevo camino en el ámbito educativo entre la relación del profesorado y el alumnado. Las ideas de Freire han sido y son de gran influencia en los procesos democráticos por todo el mundo. Se convirtió en el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza, influyendo en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas. Freire es un referente en la política liberadora y en educación.

Estos son algunos de los más influyentes pedagogos que se convirtieron en los precursores de la pedagogía crítica. Sus ideas fueron desarrolladas por aquellas escuelas que proporcionaban un cambio en el sistema educativo. Por este motivo, se ejecutó una gran modificación curricular basada en los intereses y las necesidades del alumnado. Sobre el valor de estos grandes referentes del nuevo modelo educativo añadimos la reflexión de Santos (2008, p. 29): “la función de la pedagogía es permitir que el educando se construya a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo”.

En el momento actual, son muchos los docentes, pedagogos y pensadores que practican y mantienen viva la filosofía de la Escuela Activa, difundiéndola desde distintas plataformas de comunicación (redes sociales, congresos, jornadas de educación, charlas TED, etc.) Algunos de ellos son profesionales más o menos mediáticos, como Alejandro Piscitelli, Eduardo Punset, Elisabeth Ellsworth, Ken Robinson, Sugata Mitra, Henry Giroux, Francesco Tonucci, Miguel Ángel Zabalza, Mario de Miguel, María Acaso o el nominado al premio al *Global Teacher Prize* en el 2014, Cesar Bona.

Pero, como considera Acaso (2013, p. 19): “la mayoría de rEDUvolucionarios somos docentes anónimos que trabajamos con pasión día a día y que transformamos la pedagogía desde la práctica”. Somos muchos los que apostamos por una educación diferente, basada en el aprendizaje significativo, centrada en el alumnado y en el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico, y que pensamos que “el tándem perfecto” es el formado por el profesorado y el alumnado.

## Capítulo V

En los últimos años ha habido una gran cantidad de escuelas que han introducido en su sistema educativo la filosofía de la Escuela Activa. De hecho, este movimiento se está dando ya en más de 700 escuelas del mundo, las llamadas escuelas libres, Montessori, Pestalozzi, Changemaker, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, escuelas activas y auto gestionadas. Todas ellas son escuelas innovadoras que trabajan con metodologías activas y promueven un aprendizaje activo, significativo, autónomo y para la vida.

Estas escuelas tienen la visión de creer en una educación orientada a formar agentes de cambio e incorporan entre sus competencias el trabajo en equipo, autonomía e iniciativa personal, la empatía, la creatividad, la reflexión, la comunicación, etc., centrándose no tanto en los contenidos o en la enseñanza como en el alumnado y el aprendizaje.

En relación a la investigación de la tesis, recuperamos las bases del movimiento y la filosofía de la Escuela Activa que, inspirados por este modelo educativo, justifican la metodología didáctica que se utiliza en la experiencia educativa y en la *coreografía didáctica*.

### 5.2 Fundamentos pedagógicos y didácticos de la experiencia educativa

“La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender”(Meneses, 2007, p. 32).

La docencia universitaria ha iniciado un proceso de cambio como consecuencia de la Convergencia Europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo, cuya unidad de análisis no son las acciones del profesorado sino las actuaciones/actividades del alumno. Se trata de un paradigma que ha modificado sustancialmente su núcleo central, pues está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende, en lugar del docente y la enseñanza... “Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, sino ayudar al alumnado a adquirirlos, es decir, ayudar a aprender” (Marzano, 1991, citado por Álvarez, González y García, 2008, p.3).

Como expresa el didacta Miguel Ángel Zabalza “se trata, básicamente, de volver a los principios generales de una docencia centrada en el aprendizaje y en la cual el proceso formativo esté orientado no a la mera acumulación de conocimientos sino al desarrollo y afianzamiento de competencias profesionales” (2008, p. 24).

Autores como Álvarez, González y García (2008), Beltrán (1996), De Miguel (2005), González (2004) Marzano (1991) Rodríguez (2004) o el propio Zabalza (2008) sostienen que este nuevo paradigma nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye. Así, el alumnado resulta mucho más activo y creativo, y su papel se corresponde al de un ser autónomo que conoce sus procesos, haciéndose con ellos “cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte” (Santos, 2008, p. 30).

Este modelo, en palabras de Zabalza (2008, p. 204), “supone una gran victoria de los estudiantes, los hace visibles como agentes y protagonistas del proceso de aprendizaje, valora su esfuerzo y lo rescata de la discrecionalidad (a veces injustificada) de los docentes”. La intención de este nuevo enfoque es la de activar en el alumnado los procesos cognitivos, utilizando una serie de estrategias didácticas en el proceso de construcción del conocimiento, potenciando la capacidad de autonomía en la selección de la información y en la organización y elaboración de una nueva información, e integrando conocimiento y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera, el papel del profesor ya no se limita a transmitir información como se ha dicho ya, sino que participa activamente en el proceso de construcción de significado del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto.

González y Wagenaar (2004) consideran que el desarrollo del nuevo paradigma de educación —centrada primordialmente en el estudiante y en la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento—, ha desencadenado que en el paradigma E-A se esté produciendo “un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende” (p. 36).

## Capítulo V

Y, Mestre et al, (2005, p. 53) inciden en que

El modelo de enseñanza-aprendizaje que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior difiere considerablemente del sistema tradicional universitario, basado casi exclusivamente en la clase expositiva, para focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante y sobre todo en los resultados de este, basados en la adquisición de unas determinadas competencias.

Este cambio de paradigma propone una ruptura respecto a los planteamientos que rigen el modelo tradicional. El alumnado ya no se limita a memorizar sino que ha de realizar una serie de actividades para comprender y asimilar los conocimientos de manera significativa. Para Álvarez, González y García (2005), la importancia de esas actividades es evidente, ya que la calidad de las mismas determina la calidad del aprendizaje significativo. “Si el estudiante se limita a repetir los materiales informativos, el aprendizaje será meramente repetitivo, pero si éste organiza o elabora la información el aprendizaje será significativo y su calidad dependerá de la calidad que tengan esas organizaciones o elaboraciones” (p. 5). Por tanto, el aprendizaje tiene que ser un proceso constructivo, es decir, las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto.

Por su parte, el constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción realizada por el alumnado. Es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumnado herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica la modificación de sus ideas y el seguir aprendiendo.

Sabemos que el constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción. Asimismo, la única manera de construir significado personal es relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, poniéndolos en contacto y activándolos con una serie de procedimientos. El alumnado es el protagonista en el proceso de E-A: al sentirse



actor principal, mejora su rendimiento e interviene directamente como causa próxima de su propio aprendizaje y, por lo tanto, tiene una mayor responsabilidad.

El aprendizaje autónomo es, sin duda, la otra pieza básica del puzzle: “Significa, sobre todo, pasar a los estudiantes la parte fundamental del protagonismo en el proceso de aprender, porque, al final, sólo habrá aprendizaje si cada estudiante se ha adueñado del proceso” (Zabalza, 2008, p. 205). El aprendizaje autónomo requiere de los estudiantes estar en posesión de competencias generales que les permitan gestionar su propio proceso de aprendizaje para su efectividad, es decir, saber planificar su trabajo y gestionar su tiempo, dominar el manejo de fuentes de documentación, etc.; de ahí la importancia de las competencias en el nuevo diseño de las titulaciones. Y requiere, además, de una amplia gama de recursos didácticos disponibles para que el alumnado pueda utilizar a su conveniencia.

Para conseguir las finalidades educativas ponemos en marcha una experiencia educativa a través de una *coreografía didáctica*, diseñada con ese objetivo y denominada así por ser un conjunto de estrategias didácticas.

Mayorga y Madrid (2010, p. 102) exponen que: “las estrategias son aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor/a dirija con pericia el aprendizaje del alumnado. Las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje”. Y por eso decimos que la estrategia didáctica está concebida para programar todos aquellos aspectos que intervienen en el proceso de E-A. Así, han de tenerse en cuenta los procesos autónomos, el desarrollo de competencias y la continuidad del proceso didáctico.

Gutiérrez (2014) piensa que:

La didáctica como acción integradora e incluyente es moldeada para construir múltiples posibilidades en el aula; estructurada con un trabajo armónico da lugar a una coreografía, una sinfonía que en términos metodológicos se puede considerar como una didáctica de lo artístico. Es muy válido que el docente universitario pueda acoger esta forma de didáctica (...).

## Capítulo V

La didáctica es una sinfonía de opciones para poder comunicar un conocimiento, para poder enseñar, para poder transmitir, para poder impactar. Al preguntarnos el por qué, el para qué y el cómo de su elaboración, entramos a reconocer los procedimientos didácticos en ambientes universitarios (pp. 205-206).

Los procesos metodológicos de la coreografía vistos desde el punto de vista de la didáctica, como lo plantea Sabucedo (2009), citado por Gutiérrez (2014, p. 206), influyen directamente en la efectividad del aprendizaje a través de experiencias artísticas que incluyen manifestaciones emocionales de lo que se hace, de forma que el estudiante aprenda significativamente y evoluciona progresivamente durante el proceso didáctico.

Zabalza escribe sobre las *coreografías didácticas* que:

Una coreografía marca los ritmos, los espacios, los tiempos y marca incluso las propias actividades en las que los artistas se van a desenvolver y en el fondo establece las coordenadas en torno a las cuales el artista va a poder desarrollar sus capacidades (2004, p. 6).

Para el diseño y desarrollo de la *coreografía didáctica* se toman como referentes la información encontrada en la guía docente de la asignatura, los créditos ECTS, las competencias y los descriptores. Gracias a esta información, el profesorado establece la metodología de trabajo, elabora los contenidos y recursos educativos y selecciona las modalidades de enseñanza y métodos de aprendizaje, que utilizará para organizar la trayectoria curricular y las experiencias de aprendizaje del alumnado, tratados en un modelo educativo basado en el aprendizaje y centrado en el alumnado y en las consideraciones del EEES.

### **5.3 Modelo basado en el aprendizaje centrado en el alumnado**

Para llevar a cabo la experiencia educativa se ha escogido el modelo basado en el aprendizaje centrado en el alumnado ya que en ella se ponen de manifiesto las finalidades del aprendizaje significativo.

Jiménez, González y Ferreres (1989) establecen que el modelo didáctico es un instrumento de carácter científico que nos ayuda a reflexionar sobre lo que ocurre, puede ocurrir o ha ocurrido en el aula:

Es un conjunto de ideas dispuestas de tal forma que intenta explicar o poner de manifiesto lo que sucede en una situación, de enseñanza-aprendizaje considerando, fundamentalmente, las interacciones que se producen entre los elementos formales, personales y materiales que en ella se dan cita (p. 22).

Por su parte, Mayorga y Madrid consideran que:

Es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir (2010, p. 96).

Por lo general, para que un modelo sea eficiente y fructífero, es necesario que esté basado en resultados positivos de investigaciones surgidas a la luz de determinadas teorías que, a la vez, de forma implícita o explícita, se manifiesten en la actividad del docente.

Los modelos definen y delimitan conceptos, pero también nos indican cómo han de llevarse a cabo las diversas acciones; son dirigentes de la acción en tanto en cuanto encaminan la intención y las operaciones necesarias hacia un fin determinado (Jiménez, González y Ferreres, 1989, p. 23).

Autores como Benito, Cruz e Icarán (2005), Brockbank y McGill (2002), De Miguel (2005), Fernández (2006), González y Wagenaar (2004), González, (2005), Mayorga y Madrid (2010), Mestre et al (2005), Mestre y Rovira (2010) Zabalza (2001, 2006, 2008), coinciden en que la adquisición de competencias son la base de toda estrategia metodológica y que con la implantación de los créditos ECTS se precisa estructurar las actividades que tiene que desarrollar el alumnado en su periodo formativo para alcanzar las competencias. Estas dos son las bases fundamentales del nuevo panorama universitario, lo que implicará también una mayor formalización de la secuencia de aprendizaje diseñada y una

## Capítulo V

clara especificación del modelo de enseñanza, de los métodos docentes, los recursos necesarios, los espacios y las temporalizaciones.

Bajo este enfoque aparece una nueva unidad de medida: el crédito europeo o ECTS, diferente en cuanto a la extensión del crédito tradicional, que contaba 10 horas por crédito.

En el Informe de la reunión de Ministros de Educación Europeos responsables de la educación superior, en Praga el 19 de mayo de 2001, se subraya que:

En aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación era preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones, basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la educación superior europea. La implantación de este sistema de créditos y del Suplemento al Diploma será un paso en esa dirección (párrf. 8).

Pagani y Gonzalez (2002, p. 27) consideran:

La naturaleza del crédito. Éste, siguiendo los criterios ECTS, tiene que estar basado en el trabajo que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada (conocimientos y competencias). El concepto de unidad de crédito debe reflejar el trabajo necesario para una formación académica integral mediante un aprendizaje adecuado que permita desarrollar en el alumno una capacidad de análisis y síntesis. El contenido de las clases teóricas, clases prácticas, seminarios, tutorías y evaluaciones dependerá de los objetivos que se deseen alcanzar.

Zabalza señala que:

Los créditos son la cantidad de trabajo (medido en horas) que ha de realizar un estudiante para sacar adelante una materia. Todo lo que se espera de él para superarla (las clases, su estudio

personal, los trabajos o lecturas que haya de hacer, las prácticas, las tutorías, los exámenes, todo lo que haya de hacer a solas o con sus profesores) debe caber en las horas marcadas para cada asignatura. Por lo general, un crédito ECTS son 25 horas de trabajo del estudiante (2008, p. 204).

La carga de créditos ECTS es la medida con la que se elaborará la guía docente, la distribución y el reparto de las asignaturas; es decir, a partir de la cantidad de créditos se organizarán todas las actividades. Por lo tanto, la planificación adquiere una mayor importancia, no solo para concretar el qué y el cómo se quiere enseñar, sino también el planteamiento de las nuevas estrategias metodológicas desde la perspectiva de quien aprende. La planificación surge a partir de las necesidades y deficiencias formativas del alumnado para alcanzar unos determinados objetivos de aprendizaje, los cuales se concretan en competencias específicas, genéricas y transversales que configuran un determinado perfil profesional.

González y Wagenaar (2004, p. 36) manifestaron que:

El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.).

El Ministerio de Educación y Ciencia dictaminó en 2006 que:

Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

Zabalza (2008, p. 205) opina que las competencias se estructuran en torno a dos ejes:

## Capítulo V

El eje que va de lo académico a la vida y la profesión (la conjunción y complementación entre teoría y práctica, entre asimilación de conocimientos y uso de los mismos) y el eje que va del polo de los aprendizajes más genéricos a los aprendizajes más específicos y especializados.

Ello hace que la planificación se desarrolle con las mejores estrategias metodológicas y con las modalidades organizativas más apropiadas para alcanzar los objetivos propuestos y así adquirir las competencias establecidas.

La selección de las metodologías empleadas en cada caso implica el organizar situaciones para que el proceso de E-A sea significativo, lo que supone definir las actividades del alumnado y el rol del docente. Para González Sanmamed (2005, p. 8), resulta prometedora la toma de conciencia del profesorado y que este dé importancia a la relación entre metodología docente y actividad del alumnado, probablemente porque sintetiza una de las claves de la actuación didáctica, en especial, si somos conscientes de la necesaria diversidad metodológica que se ha de implementar en las aulas.

Sánchez y Valverde (2008, p. 287) plantean que:

En la línea del profesor/a como ‘provocador’ del aprendizaje, su papel es más decisivo en cuanto a establecer esquemas en el alumno/a que faciliten el pensamiento crítico, los procesos de selección de información, la autocomprensión y el desarrollo autónomo del aprendizaje (conciencia metacognitiva).

Es evidente que este planteamiento discrepa totalmente del “modelo ‘tarima’ centrado en la enseñanza como clave monolítica de la acción didáctica” (p. 287). Por ello, la planificación de la acción docente es tan importante para motivar al alumnado y facilitar el aprendizaje. Diseñar bien la *coreografía didáctica*, debidamente expuesta y bien transmitida en los espacios adecuados con una buena selección de las estrategias de aprendizaje y evaluación apropiadas, dará como resultado, muy probablemente, un buen aprendizaje.

Los recursos didácticos en este nuevo escenario obtienen un protagonismo especial, llegando a convertirse en guía y orientación del proceso de aprendizaje. Además de ser depositarios de contenidos y generadores de experiencias, pueden

servir de estímulo y motivación para aprender y transmitir los conocimientos necesarios, verificar los aprendizajes adquiridos y ofrecer *feedback* permanente, sistemático y personalizado del camino formativo. La figura del docente recobra, de este modo, su papel de anfitrión.

A continuación, nos ocupamos de las características del modelo didáctico elegido y su fundamentación pedagógica, donde los rasgos principales del modelo educativo centrado en el estudiante de esta investigación justifican la actividad del docente, convirtiéndose en un modelo más eficaz.

Basándonos en las aportaciones esgrimidas por Fernández (2006, p. 39), apostamos por un modelo:

- Centrado en el aprendizaje, lo que conlleva el giro del enseñar al aprender y, principalmente, aprender a aprender para hacerlo toda la vida.
- Favorece el aprendizaje autónomo del estudiante, tutorizado por el profesor.
- Busca y persigue los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre docentes y alumnado.
- Exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza, una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje y, al tiempo,

## Capítulo V

como recurso para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.

- Considera ciertamente importantes las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Pues bien, para llevar a cabo estas finalidades educativas, se pone en marcha un proyecto que potencia la actividad autónoma del alumnado y el aprendizaje significativo, permitiendo la concreción de los procesos de aprendizaje y teniendo en cuenta las implicaciones metodológicas sustanciales de este cambio de paradigma.

El proyecto propuesto abarca la definición de unas competencias en la titulación de las EEAASS de Diseño, en la especialidad de Moda, de segundo curso, la utilización de los métodos de E-A más adecuados (con las modalidades organizativas más apropiadas), la programación de actividades formativas llevadas a cabo a través de una selección de recursos educativos concebidos única y exclusivamente para la experiencia educativa y la definición y el diseño de estrategias de E-A y evaluación.

El reto ha sido gestar, diseñar y evaluar una *coreografía didáctica* y una metodología de trabajo tanto del docente como del alumnado, para que este último consiga las competencias y los créditos ECTS que se proponen en el plan de estudios como metas del aprendizaje.

Siguiendo a De Miguel (2005, p. 20), los elementos clave que configuran el trabajo a realizar a la hora de efectuar la planificación metodológica sobre la materia son:

Las competencias a alcanzar, las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modelos pedagógicos a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.

### **5.4 Las modalidades organizativas de la experiencia educativa**

Una vez definido el modelo a seguir, una de las primeras cuestiones a plantear a la hora de proponer la metodología sobre el proceso de E-A es



establecer las distintas modalidades organizativas que se van a tener en cuenta a la hora de articular la formación necesaria para que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos.

De Miguel (2005, p. 31) considera modalidades organizativas de enseñanza a los “distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso”, las cuales se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución.

La modalidad organizativa de enseñanza utilizada viene determinada por el propósito formulado en el acto de iniciar la comunicación con el alumnado, ya que “no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes aprendan entre ellos” (Gilbert 1981, citado por de Miguel, 2005, p. 39). De igual manera, tampoco es lo mismo mostrar cómo actuar que poner en práctica lo aprendido, pues se pueden emplear diversos procedimientos metodológicos para su ejecución. Así, por ejemplo, la modalidad de seminarios se realiza mediante estudios de casos, ejecución de proyectos o trabajo cooperativo o por medio de clases prácticas, tan necesarias en la elaboración de proyectos centrados en el aprendizaje. La utilización de cada uno dependerá del tipo de competencias a desarrollar, de las características del grupo y del escenario de la actividad.

En el siguiente cuadro se presenta una relación de las modalidades organizativas consideradas como las más apropiadas para la programación de la *coreografía didáctica* de la experiencia educativa llevada a cabo en la investigación de la tesis. Siguiendo a De Miguel (2005), se han adaptado las diferentes modalidades organizativas en función de las características de la investigación en la planificación del proyecto y proponiendo la utilización de distintos espacios dispuestos con las herramientas y material necesarios para desempeñar la labor específica requerida en cada fase del proceso de diseño en el que el alumno se encuentre trabajando.

**Cuadro 5.1.** Modalidades organizativas seleccionadas para la experiencia educativa.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE LA ENSEÑANZA		
P/A	MODALIDAD	DESCRIPCIÓN/FINALIDAD
HORARIO DE TRABAJO PRESENCIAL	CLASES TEÓRICAS	<i>Hablar a los estudiantes</i> Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos del alumnado etc.).
	SEMINARIOS Y TALLERES	<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad</i> Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	CLASES PRÁCTICAS	<i>Mostrar cómo deben actuar</i> Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática). En nuestro caso, demostración práctica de patronaje, confección, preparar una sesión de estilismo, como maquetar y diseñar un documento con la utilización de las TIC, para la presentación de los documentos en formato digital, etc.
	TUTORÍAS	<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
TRABAJO AUTÓNOMO	ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO INDIVIDUAL	<i>Desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje</i> Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual; incluye además, el estudio personal (investigar en tiendas, investigar en fuentes primarias y secundarias), preparar patrones, confeccionar, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer dibujos, collages, preparar fichas técnicas; todas estas actividades, una vez que las aprenden en el aula las pueden realizar por si solos y no necesariamente cumplimiento la labor ha de desarrollarse en la aula, por lo que estas actividades las suelen realizar en bibliotecas, sus casas, etc., que son fundamentales para el aprendizaje autónomo.

Fuente: EP, a partir de, De Miguel (2005, p.34)

Una vez definidas las modalidades organizativas que se van a utilizar en la experiencia educativa, pasamos a comentar los métodos de enseñanza —o métodos docentes orientados hacia el aprendizaje— que hemos seleccionado en la *coreografía didáctica* para realizar las diversas acciones educativas. Para ello, la acción didáctica ha de ser coherente con los objetivos planteados y debe responder a intenciones explícitas: las competencias que el estudiante tiene que adquirir y/o desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los contenidos y mediante las actividades pertinentes de la asignatura, adaptándose al mismo tiempo a la situación real del estudiante, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo que aprenda significativamente.

### 5.5 Los métodos docentes de la *coreografía didáctica*

Gracias a las nuevas tecnologías, a la educación a distancia y a los nuevos conocimientos, el profesorado universitario se convierte en un facilitador del aprendizaje, un diseñador de métodos, un trabajador en equipo, un promotor de situaciones o ambientes de aprendizaje. Todo ello permite al alumnado desarrollar las habilidades necesarias para insertarse con éxito en el ámbito laboral del siglo XXI. Por tanto, “el profesorado, como facilitador del aprendizaje, tiene que familiarizarse con los distintos métodos docentes para aplicar en las áreas específicas” (Benito y Cruz, 2005, p. 103).

Etimológicamente, método es el camino lógico para hacer algo o la vía que conduce a un fin. Corominas, en su reconocido *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, lo define escuetamente como “camino para llegar a un resultado”. En el campo de la didáctica, ese resultado es el aprendizaje, de ahí que se hable de métodos de enseñanza, métodos didácticos o métodos docentes orientados hacia el aprendizaje, particularmente en las últimas décadas, debido al giro didáctico producido y constituyendo una de las grandes innovaciones metodológicas, al trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje.

De Miguel (2005, p. 36) describe el método docente como:

Un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.

Por su parte, Fernández (2006, p. 41) apunta que el método es un procedimiento reglado, un proceso fundamentado teóricamente, y contrastado.

Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesorado y objetivos del alumnado que tiene que tomar en consideración variable como número y característica de los

## Capítulo V

estudiantes, materia, docente, complementos circunstanciales del proceso de aprendizaje-enseñanza y variable social y cultural.

Para el desarrollo de los diferentes tipos de competencias, sobre todo si nos referimos a una formación orientada en la práctica a situaciones de trabajo reales, es necesario disponer de los métodos de E-A más apropiados.

Las metodologías más innovadoras dentro del Espacio Europeo de Educación Superior enfatizan el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje cooperativo, utilizando para todo ello métodos y técnicas por proyectos.

**Cuadro 5.2.** Métodos didácticos empleados en la *coreografía didáctica*.

METODO DIDÁCTICO	
MÉTODO	DEFINICIÓN/FUNDAMENTACIÓN/FINALIDAD
MÉTODO EXPOSITIVO/ LECCIÓN MAGISTRAL	<p>Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se conoce como método expositivo <i>la presentación de un tema estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida.</i></li><li>▪ "Lección magistral": la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.</li><li>▪ Se considera que el dominio de la materia por parte del profesor y sus habilidades para la comunicación didáctica permiten, sobre todo, la comprensión del tema y, en ocasiones, un enfoque en profundidad del mismo.</li><li>▪ La eficacia de esta metodología depende de los propósitos y conductas que realiza el profesor para transmitir la información a sus alumnos y de la recepción y respuesta que éstos elaboran ante los mensajes recibidos.</li><li>▪ Una exposición consiste en suministrar a los alumnos información esencial y organizada procedente de diversas fuentes con unos objetivos específicos.</li><li>▪ Objetivos a lograr motivar a los alumnos, exponer los contenidos sobre un tema, explicar conocimientos, efectuar demostraciones teóricas, presentar experiencias, etc.</li><li>▪ En cuanto a los recursos, la exposición oral se puede apoyar sobre medios didácticos (audiovisuales, documentos, etc.) que faciliten la comunicación y permitan que los sujetos registren más información y activen más estrategias de aprendizaje.</li><li>▪ Destacar los que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y, sobre todo, la participación del alumno en las clases. Por ello se recomienda alternar el uso de la exposición con otras técnicas didácticas (utilización de documentos, discusión por grupos, presentaciones, etc.)</li></ul>

### APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

Método de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado realiza un proyecto en un tiempo determinado, en el que resuelve problemas o aborda una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.

- Es un método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigador alrededor de un tópico, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas o abordar temas difíciles que permitan la generación de conocimiento nuevo y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.
- El aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, así como aplicar, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. Su intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas y realizar tareas.
- Para realizar un proyecto se necesita integrar el aprendizaje de varias áreas y materias, superando, así, un aprendizaje fragmentado. Consecuentemente, deben entenderse los proyectos como componentes centrales y no periféricos al currículo. A través de su realización los estudiantes descubren y aprenden conceptos y principios propios de su especialización.
- Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender “acerca” de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), sino en “hacer” algo.
- El profesor no constituye la fuente principal de acceso a la información.
- La innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje radica no en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias.
- Los proyectos se centran en problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias.
- Los proyectos abordan problemas o temas reales, no simulados, quedando abiertas las soluciones.
- Generan un nuevo conocimiento.
- Suele utilizarse en los últimos cursos y con duración de un semestre o curso completo.
- Su estructura podemos determinarla en 4 fases:
  - *Información:* Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada.
  - *2. Planificación:* Elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir.
  - *3. Realización:* Supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose y analizándose la acción creativa, autónoma y responsable.
  - *4. Evaluación:* Los estudiantes informan de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor los discuten.

<b>CONTRATO DE APRENDIZAJE</b>	<p>Acuerdo establecido entre el docente-discente para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, bajo la supervisión de la profesora durante el desarrollo de un proyecto en un período determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La metodología del contrato se basa en los siguientes principios:<ul style="list-style-type: none"><li>○ La potencialidad de la persona, en este caso del estudiante, para aprender y para gestionar su propio itinerario de aprendizaje.</li><li>○ El concepto de contrato psicológico para el logro de un cambio de conducta determinado.</li><li>○ El compromiso recíproco, formalizado en un acuerdo que conlleva una implicación personal de cumplir el contrato.</li><li>○ La negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado.</li><li>○ El desarrollo de la competencia en el aprendizaje auto dirigido.</li></ul></li><li>▪ El contrato de aprendizaje permite combinar aprendizajes de habilidades y de contenidos adecuados a las necesidades del estudiante. Promueve el pensamiento crítico y creativo y ayuda a planificar y tomar decisiones que propician una autonomía en el sujeto (Allidière, 2004).</li><li>▪ Es una técnica para facilitar la individualización del aprendizaje. Se trata de un acuerdo formal escrito entre el profesor o tutor y el estudiante que detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo se va hacer el seguimiento del aprendizaje, el período de tiempo que establece y los criterios de evaluación a ser usados para juzgar cómo completó su aprendizaje (en nuestro caso el documento que acredita este contrato es el <i>briefing</i>..</li><li>▪ Un contrato de aprendizaje usualmente contiene los siguientes elementos:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Los objetivos de aprendizaje en términos de competencias que deben alcanzar los estudiantes al realizar la tarea o tareas.</li><li>○ Las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe aplicar para alcanzar los objetivos.</li><li>○ Los recursos o medios que debe emplear</li><li>○ Referencias de auto-evaluación, indicios, señales, pruebas, para que el estudiante contraste permanentemente el aprendizaje que va logrando en relación a los objetivos formulados.</li><li>○ Criterios de evaluación para verificar las evidencias de aprendizaje presentadas por el estudiante.</li><li>○ El cronograma de tareas con la temporalidad o tiempos límites acordados.</li></ul></li><li>▪ El contrato de aprendizaje incluye la elaboración del <i>sketchbook</i> y el dossier de la memoria como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso de evaluación del aprendizaje desarrollado.</li></ul>
--------------------------------	---

**Fuente:** EP, a partir de De Miguel (2005, p. 34)

Avanzando en esta cuestión y ahondando en la metodología utilizada, el proceso de toma de decisiones no finaliza con la elección de un método (independientemente de la opción metodológica o procedimiento concreto seleccionado para confeccionar la actividad en cada una de las modalidades), sino que es importante especificar el tipo de labores, docente y discente, que se han de realizar antes, durante y después de la ejecución de las actividades para que el alumnado se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje, ejerciendo una participación activa en la organización y gestión de la actividad.

También serán válidos métodos puntuales: el método expositivo/lección magistral —cuya finalidad será la transmisión de conocimientos activando así

como los procesos cognitivos del alumnado— y el método de contrato de aprendizaje.

Como bien señala Fernández (2006, p. 42) el uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que tanto docente como alumnado buscan alcanzar.

### 5.6 El método de proyectos como técnica didáctica

El pionero en desarrollar el método por proyectos se le atribuye al estadounidense William Kilpatrick (1918). Discípulo de Dewey, Kilpatrick expresó con este método unas ideas pedagógicas que influyeron de manera decisiva en la educación democrática y el pragmatismo de su país. Moreno, Poblador, Del Río, (1978, p. 442), escriben:

Proyecto, dice Kilpatrick, es una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que oriente los procedimientos y les confiera una motivación (...).

Actividad o plan de trabajo que tienden a una adaptación individual y social, pero voluntariamente emprendidos por el alumno, porque realiza algo que le interesa.

La función desempeñada por el proyecto es la de *hacer activo e interesante el aprendizaje* de los conocimientos y habilidades necesarias para la vida, englobándolos en la ejecución de un plan de trabajo.

En una rápida ojeada histórico-educativa, puede decirse que los proyectos como método didáctico surgieron a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, si bien para su propagación hubo de esperar a los años 70, cuando el movimiento de las reformas estudiantiles lo consideró como una alternativa a las clases expositivas.

El movimiento de renovación pedagógica de Europa apoyó el método de proyectos como un procedimiento activo-participativo de aprendizaje y de mediación del profesor; ésta es la metodología de proyecto de aula.

## Capítulo V

Desde la primera mitad de la década de los 80, el concepto y la práctica de la elaboración de proyectos comienza a circular fundamentalmente en el mundo universitario, en los centros de investigación académica independientes y de las ONG en nuestro país; a partir de este primer momento logra extenderse ampliamente por casi todo el tejido social y pasa a constituir una práctica común hoy en día en organizaciones e instituciones de diverso tipo (Figuroa, 2005, p. 9).

El aprendizaje a través del método de proyectos, fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que transmite, además de las competencias específicas (técnicas) y las de carácter interdisciplinar a partir de las experiencias del alumnado (Tippelt y Lindemann, 2001, p. 4). En consecuencia, el método de enseñanza planteado en la investigación de esta tesis es el denominado aprendizaje orientado a proyectos (AOP) o aprendizaje basado en proyectos (ABP).

De acuerdo con la definición de AOP que los manuales para docentes proponen, se trata de un conjunto de tareas de aprendizaje basado en la resolución de preguntas y/o problemas. Ello implica al alumnado en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, ofreciéndoles la oportunidad de trabajar de forma autónoma la mayor parte del tiempo que culmina con la realización de un producto final presentado ante los demás.

Figuroa (2005, p. 10) describe la elaboración de proyectos:

Como una metodología que busca reducir al máximo posible el umbral de incertidumbre que siempre existe tras una decisión. No es un fin en sí misma, es un instrumento que tal vez nos permitirá lograr de mejor manera el éxito.

En otras palabras, se trata de concretar nuestros objetivos. Por este motivo, en la metodología orientada a proyectos se busca establecer un ordenamiento lógico de los pasos necesarios para concretar de la manera más eficaz posible determinados objetivos.



Según Fernández (2006, p. 46), el AOP: “es una estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas”.

Luque, Subiza, Irazabal, Suarez y Calderón, (2014, p. 130) señalan que en la metodología AOP se puede trabajar sobre temas reales, e implica elaborar proyectos con distintas disciplinas para solucionar problemas similares a los reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y el trabajo en un ambiente diverso y global. Por lo tanto, es el alumnado quien planea, implementa y desarrolla los proyectos, finalizando con una evaluación de los mismos bajo la tutorización y coordinación del docente. Así, consiguen aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos en clase, promoviendo un aprendizaje más significativo. Es aquí en donde el alumnado adquiere así un papel protagonista y se motiva para continuar aprendiendo.

De este modo, puede considerarse la realización de proyectos como una de las estrategias didácticas más empleadas entre las denominadas metodologías activas de aprendizaje, sobre todo, porque resalta la importancia de la labor del profesorado en la implicación del proyecto, del docente que involucra directamente al alumnado para que sea él mismo quien trabaje sus propios proyectos, desarrollando su autonomía de decisión en cada fase del proceso, cosa que deriva en positivos en la investigación.

El proceso de aprendizaje y el de la enseñanza se realizan a través de un recorrido variante, que sirve de guía conductora en la labor del docente y en su relación con el alumno. Los proyectos y los temas didácticos enfocan cuestiones que se han de plantear desde distintas perspectivas, invitando al resto de materias del plan de estudios a participar en un proceso globalizador. Asimismo, los proyectos proporcionan un mayor margen para el aprendizaje del alumnado, que puede seguir mejor su propio ritmo sin sentirse tan oprimido por la estructura de una disciplina particular o por unas decisiones concretas.

De todos modos, se ha de insistir en que un proyecto o un tema tratado como tal admite desarrollar diferentes estrategias organizativas y distintos marcos de aprendizaje. Algunos de los aspectos más relevantes al trabajar con metodología de proyecto en nuestra investigación son los siguientes:

## Capítulo V

- El método de proyecto pedagógico de aula ha permitido revisar la relación docente-estudiante durante los espacios y tiempos asignados al aprendizaje. Los proyectos pedagógicos han estado íntimamente vinculados a los conocimientos, a las inquietudes, al contexto y a la convivencia social.
- El docente adquiere mediante los proyectos un rol distinto en el modo de enseñar, dejando de ser el único poseedor del conocimiento; un proyecto implica que los estudiantes y el docente respondan a preguntas de sus particulares posiciones sociales.
- El docente motiva y apoya el trabajo fuera del aula, orienta la búsqueda de información y promueve la reflexión
- Reconocer los intereses y necesidades del alumnado indica que la escuela no es el único lugar donde estos aprenden. La problemática de un proyecto se ha de solucionar desde la aplicación de diversas disciplinas que forman parte del plan de estudios.

En este sentido, creemos que los proyectos pedagógicos de aula son una buena posibilidad para abordar la construcción del conocimiento, la cesión de responsabilidades y tareas y la programación de actividades que favorecen el pensamiento creativo y crítico, así como en la resolución de problemas, capacidad de autonomía y exigencia de la tarea bien hecha en los tiempos estipulados.

### 5.7 Metodología de diseño

El **diseño** se define como el proceso previo de configuración mental —de “prefiguración”— en la búsqueda de una solución en cualquier campo. Se utiliza habitualmente en el contexto de la ingeniería, de la industria, la arquitectura, la comunicación y otras disciplinas creativas.

Etimológicamente, la palabra **diseño** deriva del término italiano *disegno* —dibujo, designo, signado, signare—, que significa el porvenir, una visión representada gráficamente del futuro. Lo hecho es la obra, lo que está por hacer es el proyecto. Por tanto, el acto de diseñar se entiende como prefiguración, como el proceso que se realiza previamente dentro de la búsqueda de una

solución. Plasmar el pensamiento de la solución o las posibles soluciones a un problema de diseño se efectúa mediante esbozos, dibujos, bocetos o esquemas trazados en cualquiera de los soportes, durante o posteriores a un proceso de observación de alternativas o investigación. El acto intuitivo de diseñar podría llamarse creatividad, al ser un acto de creación de innovación si el objeto no existe o se modifica algo ya existente.

En el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* nos encontramos hasta seis acepciones para término *diseño*:

1. Traza o delineación de un edificio o de una figura.
2. Proyecto, plan que configura algo. Diseño urbanístico.
3. Concepción original de un objeto u obra destinados a la producción en serie. Diseño gráfico, de modas, industrial.
4. Forma de un objeto de diseño. El diseño de esta silla es de inspiración modernista.
5. Descripción o bosquejo verbal de algo.
6. Disposición de manchas, colores o dibujos que caracterizan exteriormente a diversos animales y plantas.

Según Del Carmen (2002, p. 38), diseñar es la “disciplina que estudia el comportamiento de las formas, sus combinaciones, su coherencia asociativa, sus posibilidades funcionales y sus valores estéticos captados en su integridad”. El factor integrante de este proceso lo constituye la interacción, el diseño, el diseñador y lo diseñado.

Harris (2010, p. 11) considera que “el diseño es un proceso que convierte un encargo o petición en un producto acabado o una solución de diseño”. Para él, consta de siete fases: definición, investigación, ideación, prototipo, selección, implementación y aprendizaje. Además, asegura que el proceso de diseño implica un alto grado de creatividad, pero de un modo controlado y dirigido por el proceso mismo, para que esta creatividad sea canalizada hacia el desarrollo y producción de una solución práctica y viable para el problema de diseño, cumpliendo así las expectativas del encargo. Por ello, es importante mencionar que el proceso de diseño trata de generar una serie de soluciones

## Capítulo V

posibles, para lo cual se utilizan una gran variedad de técnicas y herramientas que ayudan y facilitan encontrar soluciones creativas e innovadoras.

Entendemos que en el proceso de diseño surge una necesidad de aplicar una serie de procedimientos muy concretos, que son la base para tomar decisiones y que serán los que condicionen las soluciones del problema de diseño.

Para llevar a cabo cualquiera de las especialidades del diseño o disciplinas artísticas en las que se vea involucrado un proceso creativo, es necesario tener en cuenta la metodología de diseño con la que se va a trabajar, dado que los métodos se vuelven herramientas para justificar una solución de diseño, más que un camino para llegar a una meta. Así con el objeto de configurar las formas funcionales que satisfagan necesidades y resuelvan problemas, se establecen procesos que guían al diseñador en su proceso creativo.

Comenzamos, pues, definiendo los conceptos de método y metodología.

Etimológicamente, la palabra “método” viene del griego *methodos*, compuesta de *meta* (a través de, por medio de) y de *hodos* (vía, camino). Literalmente, significa *camino para llegar a un fin*. Gouvêa (2009, p.33) considera que “servirse de un método es, ante todo, tratar de ordenar el trayecto por medio del cual puedan ser alcanzados los objetivos proyectados”. Podemos decir que es un conjunto de principios y procedimientos que orientan a una acción para llegar a un objetivo concreto.

Método puede definirse entonces como el procedimiento, la técnica o modo de hacer alguna cosa, de acuerdo con un plan. Es un proceso organizado, lógico y sistemático de investigación, instrucción, presentación, etc. Se basa en un orden, una lógica o sistema que regula una determinada actividad. Es un modo de obrar, medio, recurso; aunque también se define por un procedimiento técnico o científico o como un conjunto de reglas o preceptos que regulan la enseñanza o una práctica de arte.

El método es algo que tiene una dirección concreta, un modo adecuado de hacer, una secuencia que debe respetarse. Se estima que toda investigación necesita de uno para alcanzar sus objetivos. Además es el camino mediante el cual dichos objetivos son alcanzados. Hay diferentes caminos, pero, como

manifiesta Gouvêa (2009, p. 36), “siempre hay uno más adecuado para recorrer”.

Todo método tiene un sentido por el cual se establece un orden determinado. Ese orden es el ordenamiento de algo a partir de algún parámetro. Orden implica trazar una secuencia que debe ser seguida, ordenar elementos para maximizar el trabajo con eficacia y elegancia. En los procesos de diseño el orden se organiza por fases compuestas por acciones y actividades concretas.

La metodología es una construcción conceptual, elaborada por la intervención del método. Podemos decir que es una espiral de conjunción de métodos, unidos a la innovación de acciones creadoras de nuevos métodos, que a su vez se integrarán a nuevas metodologías, y así sucesivamente (Gouvêa, 2009, p. 39).

La metodología es una disciplina que se construye como objeto de observación, de análisis, de reflexión y de cuestionamiento. No responde a un código estable, pues está sujeta a replanteamientos. Del Carmen (2002, p. 41) define de que

“la expresión ‘metodología del diseño’, como el diseño mismo, abarca un ámbito extenso, un conjunto de disciplinas en las que lo fundamental es la concepción y el desarrollo de proyectos que permiten proveer cómo tendrán que ser las cosas e idear los instrumentos adecuados a los objetivos preestablecidos”.

En consecuencia, la metodología del diseño integra un conjunto de indicaciones preestablecidas en una serie de fases para buscar soluciones a los problemas derivados del diseño, determinando esta metodología la secuencia más adecuada a las acciones que se deben de realizar, el contenido de las mismas y cuáles son los procedimientos específicos a seguir.

El método de diseño según Gonzales (2005, p. 29) “ha de estar basado en estructuras lógicas que ha dado pruebas de aptitud a las que de unirse con otras facultadas creativas determinan los fines del diseño”. González distingue cuatro constantes metodológicas del diseño que son, información e investigación, análisis, síntesis y evaluación, convirtiéndose estas en las fases del proceso de

## Capítulo V

diseño que deben llevarse a cabo en la realización de los diseños o productos, según propone este autor.

El diseño metodológico para Del Carmen (2002, p. 41), “es una forma sistemática del pensamiento, resultando de la articulación teórica de aquellos discursos analíticos en que se halla inmersa la disciplina, se desprende como síntesis fenomenológica del proceso de diseño”. Según manifiesta esta autora, “está determinado por los fines” y responde a una serie de problemas establecidos y características concretas, por lo que no es suficiente el conocimiento de los métodos, también es necesario saber aplicarlos en las situaciones dadas (Del Carmen, 2002, p. 42).

### Un poco de historia sobre el diseño y las metodologías del diseño

Los orígenes del diseño se remontan a la Revolución Industrial y a la aparición de la producción mecanizada. Antes, los objetos se fabricaban artesanalmente y la concepción y realización de un objeto la llevaba a cabo un creador industrial (Charlotte y Fiell, 2001, p. 6).

La artesanía constituyó la base de la economía urbana en Europa hasta la industrialización del siglo XIX. Sin embargo, los artesanos desaparecieron prácticamente con el nacimiento de la producción en serie (Gonzalez 2005, p. 24). Como reacción a sus efectos se creó en Inglaterra a finales de siglo XIX el movimiento “Arts & Crafts”, liderado por el diseñador William Morris.

Con las transformaciones económicas y el advenimiento de la producción industrial el artesano pierde el control sobre el proceso de su trabajo y, consecuentemente, el del proceso de diseño. La sociedad emergente poco a poco lo separa del destinatario y la máquina genera la especialización. Pero este mismo proceso ayuda a que el diseño se convierta en un proceso consciente, fenómeno que da inicio al reconocimiento y cultivo de la industrialización en el diseño (Del Carmen, 2002).

Por lo tanto, la disciplina creativa que hoy llamamos diseño surge a consecuencia de las circunstancias que la Revolución Industrial ha impuesto al proceso creativo, diferenciándolo de la simple producción de objetos. El proceso industrial altera los ciclos propios del proceso artesanal como son la creación-

elaboración-distribución, a los cuales les son propios la posibilidad de ajustes imprevistos, pues la industria implica algún conocimiento de las necesidades que en ellos se generan. Diseño es una herramienta de trabajo, una actividad integradora, una ciencia de encuentro, un humanismo, un medio operativo.

Para Del Carmen (2002, p. 38), diseñar consiste en proyectar el ambiente donde el hombre vive para establecer un orden significativo, por eso es un quehacer fundamental que se manifiesta en casi todas nuestras actividades conscientes que requieren de una definición formal y expresiva.

La idea de diseño no poseía ninguna base intelectual, teórica o filosófica y ejercía un escaso impacto positivo sobre la naturaleza del proceso industrial o la sociedad. El diseño moderno surgió gracias a los diseñadores reformistas del siglo XIX, en particular a William Morris, que intentó unir teoría y práctica. Aunque la labor de Morris no tuvo resultados inmediatos debido a los medios de producción artesanal que utilizaba. No obstante, sus ideas reformistas ejercieron un impacto decisivo en el desarrollo del movimiento moderno.

No fue hasta principios del siglo XX cuando se implantó el diseño moderno, momento en el que figuras como Walter Gropius, Le Corbusier, Mies van der Rohe, integraron la teoría del diseño y la práctica través de nuevos medios de producción industrial (Charlotte y Fiell, 2001, p. 6).

La disciplina creativa que hoy llamamos diseño surge a consecuencia de las nuevas circunstancias que la Revolución Industrial impone al proceso creativo y obliga a diferenciarlo de la hiperproducción. El proceso industrial altera el ciclo creación-elaboración-distribución y las características del proceso artesanal al proponer la posibilidad de ajustarse a imprevistos, pues la industria reclama seguridad funcional en tales etapas de la producción con el propósito de reproducir exactamente lo previsto (Del Carmen, 2002, p. 38).

En un intento de salvar la distancia entre el idealismo social y la realidad comercial que había existido hasta finales de la I Primera Guerra Mundial y para fomentar una respuesta apropiada a la emergente cultura tecnológica, Gropius fundó la Bauhaus en 1919. El objetivo del diseño moderno aplicado y enseñado en la escuela Bauhaus era producir un trabajo que unificara preocupaciones

## Capítulo V

intelectuales, prácticas, comerciales y estéticas a través de la actividad artística y del aprovechamiento de nuevas tecnologías.

Por lo demás, durante el siglo XX, los productos estilísticos, estilos, teorías y filosofías sobre diseño se volvieron cada vez más dispares, debido a la creciente complejidad del proceso de diseño.

En el diseño para la producción industrial, la relación entre concepción, planificación y fabricación se fue fragmentando y complicando a causa de una serie de actividades interrelacionadas en las que participaron diferentes profesionales, como fabricantes de modelos, investigadores de mercado, especialistas en material ingenieros y técnicos de producción (Charlotte y Fiell, 2001, p. 7). Los objetos de diseño que surgen de este proceso múltiple no son el producto de diseñadores individuales, sino de un equipo de personas en el que todos tienen sus propias ideas sobre cómo deben de ser las cosas.

Por otra parte, los productos de diseño no pueden entenderse plenamente sin los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que han propiciado su realización.

A lo largo del siglo XX, los ciclos económicos de los países occidentales han ejercido un impacto significativo en el predominio de objetos que dan más importancia al diseño que al estilo o viceversa. Aunque el estilo es a menudo un elemento complementario de la solución de diseño, la estilística y el diseño son disciplinas completamente diferentes. La estilística se interesa por el tratamiento de la superficie y la apariencia, es decir, las cualidades expresivas de un producto. El diseño, por su parte, se ocupa de la resolución de problemas, tiende a poseer un alcance de lo holístico y busca la simplificación y la esencia (Charlotte y Fiell, 2001, p. 7).

Cada vez más, el interés de las empresas por crear productos competitivos ha favorecido la variedad del diseño, así como las carreras profesionales de los diseñadores. En tanto que algunos diseñadores trabajan en estructuras corporativas, otros lo hacen en asesorías o de manera independiente. Muchos diseñadores autónomos prefieren trabajar fuera de las limitaciones del proceso industrial y realizan trabajos en el ámbito de la expresividad y creatividad personalizada. El diseño no es únicamente un proceso ligado a la producción



mecanizada, sino que es además un medio para transmitir ideas persuasivas, actitudes y valores sobre cómo son o deberían ser las cosas según los objetos individuales, corporativos, institucionales o nacionales.

A finales de los años 50 se evidencia que hay un creciente interés en el ámbito académico sobre los aspectos metodológicos del diseño, generado inicialmente en Inglaterra, Norteamérica y más tarde en Alemania. Y, para dar respuesta a las demandas de un sector en creciente evolución y modernización, se empieza a sumar una corriente metodológica que intenta hacer frente a la creciente complejidad del diseño y a los problemas derivados de su adaptación a la industria, incorporando los métodos del diseño a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Una década más tarde se vislumbraban un auge de la metodología de diseño, terminando con su “academización” y su correspondiente institucionalización como materia académica y universitaria. Dado que se vino percibiendo el relativo atraso de la actividad proyectual, comparada sobre todo con las actividades técnico-científicas, Bürdek (1994, p. 12) manifiesta que “el diseño se basó durante mucho tiempo en supuestos principios científicos, como por ejemplo la ergonomía”. En esa línea, el autor incluyó sus estudios sobre la metodología del diseño, implantándose de tal manera en los años 70 que hoy se manifiesta de forma implícita en los proyectos artísticos y contribuye a la estabilidad de la disciplina. Y, dado que la industria moderna exigía con premura una respuesta similar por parte de los diseñadores, se hicieron estudios e investigaciones en los que las metodologías de diseño dirigieran eficientemente los procesos de diseño, tratando de descubrir la estructura proyectual y la lógica interna de la secuencia de pasos, desde el pliego de condiciones específicas de partida de una situación concreta hasta la elaboración de la propuesta definitiva.

A continuación se especifican investigaciones y estudios que aportaron reflexiones teóricas sobre diseño y la teoría comunicativa del producto de Siegfried Maser (1974). Autores como Robert Stern (1985); Emilio Ambasz (1986); Philippe Starck (1987); Arata Isozaki (1988), revelan con sus ejemplos de productos la multiplicidad de las estrategias proyectuales, mientras que los

## Capítulo V

estudios de Eberhard Holder (1987) y Rudolf Schiker (1988), arrojan luz sobre las técnicas y métodos específicos del proceso proyectual.

A causa de estas transformaciones evidentes y de la demanda de una actividad académica en base a la aplicación de nuevos procesos y metodologías en diseño, los autores contemporáneos han establecido los distintos estadios en la evolución del diseño. Los siguientes estudiosos que mencionamos a continuación describen a través de las fases del proceso de diseño diferentes metodologías.

### Metodología de diseño propuesta por Morris Asimow (1962)

Morris Asimow describe en su obra más conocida “Filosofía del Proyecto” la totalidad del proceso de diseño, y en ella expone cómo los diseñadores industriales vuelven los ojos hacia los métodos utilizados en la ingeniería.

En el método propuesto por este autor se establecen dos grandes fases en el desarrollo del proceso de diseño que se interrelacionan entre sí. La primera, llamada **fase de planeación y morfología**, consiste en las siguientes etapas: estudio de factibilidad, diseño preliminar, diseño detallado, planeación del proceso de producción, planeación de la distribución, planeación del consumo, planeación del retiro del producto. La segunda, llamada **fase de diseño detallado**, se subdivide en las siguientes etapas: preparación del diseño, diseño total de los subsistemas, diseño total de los componentes, diseño detallado de las partes, preparación de los dibujos de ensamblaje, construcción experimental, programa de pruebas de producto, análisis y petición y rediseño.

Por último, Asimow plantea como resumen de la totalidad del proceso de diseño las siguientes fases: análisis, síntesis, evaluación y decisión, optimización, revisión e implantación.

### Metodología de diseño propuesta por Bruce Archer (1963)

Bruce Archer desarrolla el llamado “método sistemático para diseñadores”, publicado durante 1963 y 1964 en la revista inglesa *Desing*.

Archer propone como definición de diseño: "...seleccionar los materiales correctos y darles forma para satisfacer las necesidades de función y estéticas dentro de las limitaciones de los medios de producción disponible". Esto implica tener en cuenta un amplio rango de factores en el proceso de diseño. Por lo tanto, según Archer, debe contener fundamentalmente las siguientes etapas: **analítica**, **creativa** y de **ejecución**. A su vez estas etapas se subdividen en las siguientes fases:

**Etapla analítica** (problema, programación o tener información): En esta etapa se desarrollan la definición del problema y la preparación del programa detallado.

**Etapla creativa** (análisis síntesis y desarrollo): Se llevan a cabo las fases de análisis y síntesis de los datos para preparar propuestas de diseño y desarrollo de prototipos.

**Etapla ejecutiva** (comunicación y solución): En este momento se efectúa la elaboración crítica, desarrollo y materialización, preparación y ejecución estudios y experimentos que validen el diseño. Se preparan documentos para la producción.

Para Archer, el proceso de diseño es un diálogo entre el diseñador y el mundo real, un concepto estructurado del problema y el modelo operativo (maqueta o prototipo) que utiliza el diseñador para resolver el problema de partida.

### **Metodología de diseño propuesta por Christopher Jones (1970)**

Christopher Jones no ha desarrollado un método en sí, pero sus ideas sobre la necesidad de una metodología han dado lugar a conceptos como la "caja negra" o "caja transparente" —también llamada "caja de cristal"—. De hecho, algunas teorías consideran que la parte más valiosa del proceso de diseño se realiza en el subconsciente del diseñador. Estas teorías que valoran de una manera tan importante al subconsciente se han definido como "la caja negra". Se considera que el diseñador es capaz de producir resultados en los que confía y que a menudo tienen éxito, pero no es capaz explicar cómo ha llegado al resultado.

## Capítulo V

1. El diseño final está conformado por las entradas (inputs) más recientes procedentes del problema, así como por otras entradas que proceden de experiencias anteriores.
2. Su producción se vea acelerada mediante el relajamiento durante cierto periodo de las inhibiciones a la creatividad.
3. La capacidad para poder producir resultados relevantes depende de la disponibilidad de tiempo suficiente para que el diseñador asimile y manipule imágenes que representan la estructura del problema.
4. A lo largo de esta manipulación, repentinamente se repite una nueva manera de estructuran el problema, de tal forma que se resuelven los conflictos.
5. El control consciente de las distintas maneras en que se estructuran un problema incrementa a posibilidades de obtener buenos resultados.

En la “caja transparente” o “caja de cristal”, el procedimiento es más sistemático y racional. Las características y fases del proceso de diseño son las siguientes: problema, divergencia, transformación, convergencia y evaluación.

En primer lugar se definen los objetivos, las variables y los criterios de evaluación son claramente fijados de antemano. En segundo lugar, el análisis del problema debe ser completado antes de iniciar la búsqueda de soluciones. En tercer lugar, la evaluación es fundamentalmente verbal y lógica en lugar de experimental. En cuarto lugar, las estrategias se establecen de antemano. Y por último, las estrategias son lineales por lo general, e incluyen ciclos de retroalimentación.

Según Jones, se puede afirmar que tanto el método de “la caja negra” como el de “la caja transparente” tienen como resultado ampliar el espacio de búsqueda de la solución al problema de diseño. En el caso de “la caja negra” se logran eliminar las restricciones al proceso creativo y estimular la producción de resultados más diversificados. Por el contrario, en “la caja transparente” el proceso se abre y se incluyen varias posibilidades, siendo las ideas repentinas del diseñador tan sólo un caso particular.

## Metodología de diseño propuesta por Bruno Munari (1978)

Para Munari hay dos maneras de preparar un programa de enseñanza: una estática y otra dinámica.

“Hay una manera según la cual el individuo se ve obligado a adaptarse a un esquema fijo, casi siempre superado, o en el mejor de los casos en vías de superación, la realidad práctica cotidiana” (Munari, 2005, p. 18). Y otra manera que se va formando poco a poco, se modifica continuamente por los propios individuos y por los mismos problemas, cada vez más actuales. Por lo tanto, el autor sostiene que el programa de base se ha de preparar teniendo en cuenta los elementos principales a la finalidad del curso. Para Munari, el método se define como una serie de operaciones necesarias dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia.

El objetivo del método proyectual es conseguir un máximo resultado con el mínimo esfuerzo. No se trata de un método absoluto ni definitivo. En este sentido, se puede cambiar el orden de alguna de las operaciones si se encuentran valores objetivos que mejoren el proceso.

También señala que en el campo del diseño no es correcto proyectar sin metodología, ni buscar una idea sin haber hecho previamente un estudio o una investigación, sin saber con qué materiales se contará para el proceso de elaboración y materialización o sin el conocimiento de los procesos de fabricación, etc. Por lo tanto, según Munari el método proyectual consistirá en la realización de una serie de operaciones dispuestas en un orden lógico, pero que pueden ser alteradas si las circunstancias lo requieren. Y reitera que el esquema de presentación no será fijo.

Asimismo, propone una serie de fases en del proceso de diseño:

- 1- Recopilación y análisis de datos.
- 2- Estudio de materiales y tecnología.
- 3- Disponibilidades tecnológicas.
- 4- Creatividad.
- 5- Elaborar una síntesis.
- 6- Experimentación: pruebas, ensayos.

## Capítulo V

- 7- Modelos: analizar los detalles y llegar prototipo.
- 8- Verificación y dibujos constructivos.
- 9- Y, por último, solución final.

### Metodología de diseño propuesta por Bernd Löbach (1981)

Bernd Löbach considera que el proceso de diseño es un conjunto de relaciones entre el diseñador y el objeto diseñado, resultando de este un producto reproducible tecnológicamente. Para Löbach, el diseñador es quien se encarga de recoger la información necesaria en el proceso de investigación para llegar así a la solución del problema. En este proceso es imprescindible la creatividad como base para seleccionar los datos correctos y aplicarlos cuando sea necesario. Este autor considera que el proceso de diseño implica tanto lo creativo como los procedimientos de solución de problemas, dividiendo dicho proceso en cuatro fases: la **preparación**, la **incubación**, la **iluminación** y la **verificación**. En su concepción metodológica, Löbach determina lo siguiente: en primer lugar, un problema existe y es descubierto. A continuación, se reúnen informaciones sobre problema, se valoran y se relaciona creativamente. En tercer lugar, se desarrollan soluciones para el problema según criterios establecidos. Por último, se realiza la solución más adecuada.

### Metodología de diseño propuesta por Guillermo González Ruiz (1984)

Para Guillermo González el método es el plan para la ejecución de una obra u operación, una serie de reglas para llegar a un fin determinado. Y el diseño es un proceso de creación por medio del cual el diseñador traduce un propósito en una forma real. Según González, la formulación correcta del problema es más importante que su solución, puesto que exige plantear dudas y nuevas posibilidades, permitiendo proyectar la imaginación desde un comienzo. Así, conjuga el método de varios autores hasta llegar a un resultado que selecciona y describe siete pasos para generar una metodología:

1- **Identificación del problema:** es el esclarecimiento del objetivo, la definición del propósito de diseño y de sus ramificaciones colaterales.

2- **Recopilación de datos:** es indirecta cuando se reúna conjunto de elementos de cualquier tipo, factibles de brindar pautas sobre el tema requerido aunque a primera vista nada tenga que ver con el problema. Y es directa cuando acumulamos informaciones pertinentes específicas de las premisas del acto creativo.

3- **Síntesis:** es el mecanismo de incubación de la idea, el procesamiento de segregación, selección, eliminación, concentración y depuración de los datos elaborados, esta fase se desarrolla en el inconsciente y en el preconscious.

4- **Gestación:** puede ser inconsciente y adquirir características de premonición. La mente va y vuelve de frecuencias cada vez más acabadas y precisas y las ideas o imágenes visuales atraviesan alternativamente las capas conscientes inconscientes (de manera desordenada al comienzo) hasta acercarse a la solución. En este punto, la idea aún no puede ser aprehendida.

5- **Iluminación:** aparece sin esfuerzo, es un acto alegre, de plenitud. El proyectista es alentado por la convicción de haber alcanzado la meta buscada. Es un breve periodo donde baja totalmente el estado de ansiedad que acompaña todas las etapas precedentes.

6- **Elaboración:** es la plasmación correcta de la idea visual, con su construcción en términos de representación gráfica. Es la instancia de la evidencia, de la concreción del hallazgo de su ajuste. Es el momento del rigor, donde aparece el trabajo intensivo, metódico, constructivo y representativo.

7- **Verificación:** es indeterminado en el tiempo. Puede durar segundos o prolongarse indefinidamente. Es la solución al problema planteado centrado en la idea encontrada.

### 5.8 Estrategias de E-A y evaluación de la experiencia educativa

La innovación educativa en la investigación de esta tesis recae, entre otras, en la selección y el diseño de las estrategias de E-A y de evaluación, considerándolas uno de los elementos centrales del aprendizaje del estudiante.

Estos recursos didácticos han sido expresamente concebidos con la finalidad de alcanzar los aprendizajes significativos, la autonomía y el pensamiento crítico y creativo.

## Capítulo V

De esta manera, se hace necesaria la programación de estrategias de aprendizaje y evaluación apropiadas, desarrollando las actividades adecuadas con objeto de alcanzar las competencias de formación básica y específica del plan de estudios.

Por lo tanto, con la puesta en práctica de la *coreografía didáctica* se crean las condiciones idóneas para el aprendizaje del estudiante y el planteamiento de situaciones que estimulen la participación y su implicación en contextos más abiertos e innovadores, teniendo siempre presentes los propósitos que pretendemos conseguir. Reflexionamos, de este modo, sobre cómo lo haremos, qué esperamos del alumnado y cuáles son sus expectativas, apoyándonos en su conocimiento previo y posibilitando la autonomía del estudiante en la realización de las actividades, guiándoles cuando necesiten referencias e indicándoles el lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje por medio de evaluaciones formativas, suscitando constantemente el *feedback* y motivando a los estudiantes en una participación activa.

En la *coreografía* se ha incluido una selección de estrategias de E-A y de evaluación diseñada para conseguir los aprendizajes significativos del alumnado, basándonos en unas herramientas de carácter práctico (y con un componente creativo) que aportan al estudiante un alto nivel de autonomía y capacidad de decisión en cada momento del proceso de E-A, y que también sirven como instrumentos de evaluación. Dicha selección de estrategias ha sido elaborada para desarrollar la actividad Diseño de una colección de moda femenina y se enfocan a:

- Generar la integración y asociación de las materias y asignaturas, tanto de formación básica como específica, del plan de estudios programado para segundo curso de las EEAASS de Diseño, en la especialidad de Moda.
- Indagar en las fuentes primarias y secundarias, teniendo en cuenta sus respectivas referencias para generar un análisis y, posteriormente, plantear propuestas innovadoras mediante el resultado de las investigaciones.
- Desarrollar las habilidades creativas y las experimentaciones artísticas, que aportan conocimientos sobre las técnicas de expresión gráfico plásticas,



expresando así los procesos creativos del alumnado, quien diseña las colecciones de moda y plantea los prototipos 3D.

- Adquirir una serie de habilidades técnicas instrumentales que, la mayor parte de las veces, necesitan estudios específicos, aplicaciones precisas y conocimientos de asignaturas de carácter técnico y tecnológico (con un componente muy elevado de actividades prácticas), que se imparten en talleres de formación donde se plantean y confeccionan los prototipos 3D.
- Desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para adquirir un perfil profesional específico en el ámbito del diseño y de la moda, al estar directamente ligados.
- Gestar un programa que guarde un equilibrio entre la formación conceptual y la artística, técnica y teórica, con la aplicación práctica y sus diferentes procedimientos.

Esta concepción del método didáctico implica que el docente no se limite a la forma expositiva de transmitir los conocimientos, sino que también plantee estrategias de aprendizaje y evaluación que activen la autonomía del alumnado para alcanzar el conocimiento mediante las herramientas diseñadas con el fin de fomentar una postura receptiva, participativa y motivadora en el estudiante.

Cuatro son las estrategias confeccionadas, específicamente, para conseguir los propósitos que engloban todo este proceso y programadas en relación a unos contenidos descritos en cuatro Bloques Temáticos (B.T.). Las características generales de las estrategias se encuentran en el Capítulo VI, descritas con más detalle. Estas estrategias de E-A y de evaluación son las siguientes: el *sketchbook* o cuaderno de ideas, el dossier de la memoria, el prototipo 3D y la presentación oral.

Su utilización en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula es una buena posibilidad para abordar la construcción del conocimiento, la cesión de responsabilidades y tareas y la programación de actividades que favorezcan el pensamiento creativo y crítico, así como la resolución de problemas, la capacidad de autonomía y la exigencia de la tarea bien realizada en los tiempos estipulados.

## Capítulo V

La única manera de conseguir del estudiante un aprendizaje de calidad será enfrentándolo a situaciones donde aplicar los nuevos conocimientos para resolver problemas, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Estos procesos se deben dar en todas las situaciones de aprendizaje, independientemente del método utilizado en cada caso.

En este sentido, Zabalza (2008, p. 206) manifiesta que el aprendizaje autónomo, para ser efectivo, requiere de los estudiantes estar en posesión de competencias generales que les permitan gestionar su propio proceso: saber planificar su trabajo, gestionar su tiempo, dominar el manejo de fuentes de documentación, etc. De ahí la importancia que esas competencias tienen en el nuevo diseño de las titulaciones. Además, ofrece una amplia gama de recursos didácticos disponibles para ser utilizados por el alumnado a su conveniencia. Y solicita, como fundamental, que “los materiales didácticos formen parte sustancial de las coreografías didácticas”. A través de ellos y de las normas que se establezcan para su uso, se estarán propiciando aprendizajes de tipo superficial o profundo. Podríamos decir, por consiguiente, que los materiales se sitúan en el núcleo central de una metodología didáctica innovadora.

Según Tippelt y Lindemann (2001, p. 3), uno de los grandes retos de la educación frente a los procesos de cambio, será romper con la rigidez y desarrollar una mayor flexibilidad que permita a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje interactivo, autogestionado, en permanente evolución y readecuado al ámbito laboral.

### **5.9 Justificación del método pedagógico empleado en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II***

Una vez expuestos los fundamentos teóricos del modelo, métodos y metodologías didácticas, se pasa a explicar la experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*, que consistió en la utilización de una determinada *coreografía didáctica*, concebida y desarrollada para llevar a cabo la actividad Diseño de una colección de moda femenina, en donde se ponen en relieve una serie de metodologías y estrategias didácticas,

con la finalidad de conseguir un aprendizaje significativo y autónomo por parte de los estudiantes.

Para conseguir todo esto, los docentes debemos guiar esta labor didáctica. Ibermon (2007, p. 19) plantea que el docente “debería convertirse en un elemento facilitador, en un guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información“. A su vez, el profesorado ha de utilizar los nuevos canales de información para ayudar a los estudiantes en su autoformación... “un profesorado productor-activo, lo cual implica asumir las tareas docentes con la suficiente competencia y reflexión crítica” (Ibermon, 2007, p. 19). En esta línea, Giménez y Santamaría (2007, p. 228) sostienen que “es responsabilidad fundamental del profesor motivar al alumno para atraer su atención e interés sobre la materia a estudiar. Así, es necesario individualizar técnicas y estrategias adecuadas para suscitar el interés en los estudiantes y crearles la necesidad de buscar explicaciones”.

El alumnado, por su parte, ha de adoptar un papel mucho más importante en su formación, no solo como elemento receptor, con una actitud pasiva, sino también participando de forma activa, tanto en la búsqueda y selección como en el procesamiento y asimilación de la información. En otras palabras, debe sentir, experimentar y descubrir a través del aprendizaje. Así que, de acuerdo con Cabellos (2007, p. 62) y De Miguel (2005, p. 40) el “alumnado ha de ser el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje” y, como tal, ha de implicarse muy activamente en dicho proceso lo que, además, le beneficia enormemente.

Esta participación se conseguirá mediante el diseño y aplicación de unas determinadas estrategias didácticas del proceso de E-A.

Siguiendo a De Miguel (2005), y de acuerdo con él, se han tenido en cuenta varios aspectos al organizar y planificar el proceso de E-A de la propia materia de conocimiento, como son:

- Establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio,
- Enseñar a transferir el conocimiento en diferentes contextos,

## Capítulo V

- Planificar una adecuada enseñanza de estrategias y procedimientos.

Así pues, como recomienda De Miguel (2005, p. 78), es preciso:

El uso deliberado, intencional y estratégico de las técnicas; enseñar a ser conscientes - tomar conciencia - tanto de los aspectos cognitivos como emocionales y relacionales del aprendizaje; y finalmente planificar cuidadosamente los procesos de traspaso del control que permitirán a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

A la hora de enfocar el método pedagógico, siguiendo a Margalef, Canabal y Miranda (2007, p. 22.) partimos de la premisa de la importancia de plantear una serie de cuestiones previas, pues no es suficiente preguntarse única y exclusivamente cómo vamos a enseñar, sino el porqué y el para qué de la enseñanza, lo que supone una toma de decisiones que se plantean al comienzo en cuanto a:

- Los contenidos:
  - qué conocimientos se seleccionan,
  - cómo se seleccionan,
  - cómo se organizan,
  - qué conocimientos se consideran valiosos y relevantes,
  - qué criterios predominan en su organización.
- Los recursos y los materiales didácticos:
  - qué materiales se elaboran, se proponen y se facilitan,
  - cómo se exponen.
- Las actividades y tareas propuestas:
  - qué actividades se proponen para alcanzar el aprendizaje significativo del alumnado,
  - preguntarse cuáles son las más adecuadas acorde a los objetivos.
- Las relaciones y procesos de comunicación:
  - qué procesos de comunicación se establecen entre los participantes y el proceso didáctico,
  - qué modalidades organizativas se utilizan para favorecer la comunicación y actividades.

- Los procedimientos y criterios de evaluación:
  - cómo se concibe la evaluación,
  - la coherencia de los contenidos y las actividades propuestas,
  - qué criterios y estrategias de evaluación,
  - con qué herramientas se evalúa.

Aclaradas las consideraciones de partida, que se responderán a lo largo de la disertación de la experiencia educativa, continuamos definiendo otros elementos a tener en cuenta, como, por ejemplo, la guía docente trabajada en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*, esencial para llevar a cabo la *coreografía didáctica* de la experiencia.

Tras ser consensuada la ficha técnica de cada asignatura por parte de los componentes del departamento de Proyectos de Investigación, el profesorado de cada departamento —siempre respetando el principio de libertad de cátedra— planifica el desarrollo metodológico de las materias y asignaturas según criterios pedagógicos, plasmándolo en un protocolo que recoja todos los aspectos relacionados con los procedimientos metodológicos (objetivos, contenidos, actividades, recursos, sistemas de evaluación, etc.). El resultado es una guía docente elaborada a partir de las directrices establecidas en relación con la Convergencia Europea y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE núm. 106, de 04/05/2006).

De Miguel (2004, p. 71) afirma que la implicación del profesorado en la elaboración y actualización de estas guías docentes constituye el elemento más significativo para favorecer, en mayor o menor medida, el cambio hacia una nueva metodología adaptada a la enseñanza superior.

Bajo esta perspectiva, es necesario que el docente diseñe tanto los mecanismos organizativos que aseguren la realización de los propósitos educativos, como la adecuación de los programas de las asignaturas a las exigencias metodológicas derivadas de la implantación del crédito europeo (ECTS) que exige, entre otras cuestiones formativas, trazar la guía docente donde se especifiquen los datos relacionados con el volumen total de trabajo del alumnado: competencias, contenidos, objetivos, tipo de actividades a realizar, metodología de enseñanza, estrategias de aprendizaje y de evaluación, etc.

## Capítulo V

Es de suma importancia expresar que la *coreografía* implica un replanteamiento pedagógico profundo en cuanto al modelo organizativo que afecta al trabajo de docente y discente. Este concepto de crédito europeo impacta en las formas de gestión, didácticas y de comunicación de la información, que han de encaminarse a la autogestión del conocimiento por parte del alumnado. Además, promueve cambios sustanciales en el diseño de ejercicios, recursos educativos y en la planificación de las estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes a través de una serie de actividades formativas incluidas en la experiencia con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo.

El trabajo por proyectos se convierte en la principal actividad de la experiencia sobre la que pivota el resto. El ejercicio central, que se concreta en el desarrollo de la actividad de *Diseño de una colección de moda femenina* tiene como características básicas, siguiendo a Cortes (2010, p. 732):

- El trabajo individual auto gestionado.
- La integración de la teoría con la práctica en tareas contextualizadas sensibles a los intereses de los estudiantes.
- El contacto directo con el mundo real, al permitir que los estudiantes salgan del aula y se inserten en el entorno.

García y Martínez (1992, pp. 18-20) manifiestan la importancia de tener en cuenta las variables contextuales y señalan las condiciones y características del alumnado y del centro como puntos de referencia para generar y adaptar las metodologías de aprendizaje. Por ello, la coherencia en el desarrollo de cada actividad está, en gran medida, condicionada por la valoración de una serie de cuestiones que influyen decisivamente en la selección de las estrategias didácticas. Por lo tanto, hay que destacar los siguientes aspectos:

- El nivel previo del alumnado, tanto en contenidos teóricos como en experiencias con los proyectos de diseño, sus fases y procesos, herramientas, conocimientos sobre la materia, etc. Es de gran ayuda acompañarse de pruebas iniciales de conocimientos y habilidades a través de una actividad de carácter práctico para, así, observar su nivel.

## MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Es necesario que el alumnado cuente con un mínimo de conocimientos y recursos, que tenga desarrolladas algunas habilidades y unos mínimos recursos en la materia, con un componente de conocimiento teórico-práctico. Para cursar la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* es necesario haber aprobado *Proyectos de diseño de moda I*, con la que se habrán adquirido habilidades, destrezas y los conocimientos correspondientes al nivel.
- Un buen control de los tiempos en el transcurso de la asignatura es fundamental para completar el proceso completo de la actividad y alcanzar, de esta manera, una evaluación positiva. Para ello, la duración de dicha actividad debe estar bien programada: distribución de carga lectiva, contenido, trabajo autónomo.
- Los recursos educativos, los materiales didácticos y herramientas —tanto del centro como las del el propio alumnado—, son importantes para facilitar el trabajo de cada una de las fases del proceso de diseño. Dado que cada fase tiene sus propias características de ejecución, es necesario contar con una serie de materiales y herramientas específicos.

En resumen, es importante que los docentes contemos con un abanico de estrategias que poder utilizar en cada momento, adaptándonos a las demandas de los discentes en cada situación de aprendizaje, con el fin de conseguir estas finalidades. Previamente, la *coreografía didáctica* ha de aclarar tales cuestiones para conseguir los objetivos de un aprendizaje centrado en el alumnado, y favorecer, de este modo, que en nuestra asignatura desarrolle un aprendizaje comprensivo, reflexivo, crítico, significativo y, sobre todo, autónomo.





**CAPITULO VI: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y  
SU *COREOGRAFÍA DIDÁCTICA***

## 6.1 La asignatura *Proyectos de diseño de moda II*

Como se ha señalado con anterioridad, *Proyectos de diseño de moda II* es el escenario en el que se realiza la investigación de esta tesis doctoral. En ella se desarrolla la coreografía didáctica y se lleva a cabo la experiencia educativa. Forma parte de la materia de Proyectos de diseño de moda e indumentaria y está incluida en el plan de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) de Diseño, en la especialidad de Moda. Su finalidad principal es la de concebir y materializar los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización de dicha materia. Y la secundaria, la de guiar, enseñar y coordinar al alumnado desde el planteamiento de la propuesta de un proyecto hasta su elaboración, con una serie de condicionantes impuestos por la profesora.

El Real Decreto 633/2010 de 14 de mayo regula el contenido básico de las EEAASS de Diseño en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En él se establece la estructura, ordenación y carga lectiva del plan de estudios adecuada a la obtención del Título Superior de Diseño en la especialidad de Moda, y se concreta la distribución general de créditos europeos (ECTS) en aspectos de formación, asignaturas, competencias, horas lectivas y contenidos de las mismas. En definitiva, instaura las pautas legislativas que se han de seguir para el caso que nos ocupa. Y determina que *Proyectos de diseño de moda II* es una asignatura obligatoria que se imparte en segundo curso, tiene carácter teórico-práctico y cuenta con una carga lectiva de 6 créditos ECTS.

**Cuadro 6.1.** Datos generales de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.

18	ASIGNATURA PROYECTOS DE DISEÑO DE MODA II							2ºEASD de Moda	
Materia:	PROYECTOS DE DISEÑO DE MODA E INDUMENTARIA								
Profesora:	Noemi Vázquez Álvarez		Departamento:	PROYECTOS E INVESTIGACIÓN					
E_mail:	noemi@escueladearteburgos.com								
Unidad temporal: A:Anual; S: Semestral	A	§	Aula Teórica-práctica.	Nº 6	Horas semanales:	6			
Carácter: FB: Formación Básica; OB: Obligatoria; OP: Optativa; PR: Prácticas; TFG: Trabajo Fin de Grado	FB	<u>OB</u>	OP	PR	TFG	Tipo: T:Teórica; TP: Teórico/práctica; P: Práctica	ECTS		
						T	<u>TP</u>	P	6

**Fuente:** *Guía docente* de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II* de la EASD de Burgos 2013-14, elaborada por el Equipo Directivo del Centro.

## 6.2 La coreografía didáctica

A continuación, se describe su estructura, contenido y sus características. Decir previamente que el material ha sido realizado expresamente por la profesora para esta tesis, y que se erige en núcleo central de la investigación.

**Cuadro 6.2.** Coreografía didáctica programada para la actividad Diseño de una colección de moda femenina.

COREOGRAFÍA DIDÁCTICA									
COMPETENCIAS, DESCRIPTORES Y CONTENIDO									
METODOLOGÍA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS				COMPETENCIAS	RECURSOS EDUCATIVOS: Material escrito, presentaciones digitales, cuadernos de tendencias, guías Pantone, muestrarios, publicaciones de revistas, ejemplos físicos, material audiovisual, bibliografía y webgrafía.				
					ESTRATEGIAS DE E-A Y EVALUACIÓN				
Estrategias metodológicas	T/P	T/A	Total		Sketchbook	Dosier de la memoria	Prototipo 3D	Presentación oral	
Modalidades organizativas	Clases teóricas	10		10	CG-01/CG-08/CG16	X			
	Clases prácticas, seminarios y talleres	40		40	CG-01/ CG-02/ CG-08/CG-16/ CEDM-2/ CT-06	X	X	X	X
	Tutorías	8		8	CG-08/C-T6	X	X	X	
	Trabajo autónomo		30	30	CG-01/CG-08/CG-16/ CEDM-02/ CT-06	X	X	X	X
Métodos didácticos	Método expositivo	8		8	CG-08/CG16/CEDM-02/CT-6				X
	Aprendizaje orientado a proyectos	20	30	50	CG-01/CG-0-8/CG16/CEDM2/CT-6	X	X	X	X
	Contrato de aprendizaje	4	30	34	CG-01/CG-08/CG-16/CEDM2/CT6	X	X	X	X
		90 H	90 H	180 H					
		Horas de trabajo del alumnado que corresponden a 6 créditos ECTS							

**Fuente:** EP, cuadro basado en la *Guía docente* de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II* de la EASD de Burgos 2013-14, elaborada por el Equipo Directivo del Centro.

### 6.2.1 Competencias, descriptores y contenidos

En primer lugar, se hace referencia a las competencias generales, específicas y transversales de las que se parte para diseñar la coreografía didáctica y a los descriptores de la asignatura, que condicionan la labor de planificación de las actividades y, por lo tanto, los resultados de aprendizaje.

**Cuadro 6.3.** Competencias, descriptores y contenidos.

COMPETENCIAS	CG-01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos.</li> </ul>
	CG-08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales.</li> </ul>
	CG-16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaces de encontrar soluciones ambientalmente sostenibles.</li> </ul>
	CEDM2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebir y materializar proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización.</li> <li>•</li> </ul>
	CT-16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.</li> </ul>
	CT-06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.</li> </ul>
DESCRIPTORES		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentación y estudio teórico-práctico de proyectos de diseño de moda.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de investigación en el diseño. El proceso proyectual como investigación.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de proyectos interdisciplinares.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de las técnicas de patronaje y confección para la comprensión, fabricación y aceptación del producto final.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen de marca. Comunicación y moda.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología digital para la presentación y la comunicación del proyecto.</li> </ul>
		<p>Estos descriptores están recogidos en los siguientes contenidos. Se dividen en cuatro Bloques Temáticos, que se desarrollan a través de una serie de actividades didácticas teórico-práctica enfocadas a la elaboración del proyecto <i>Diseño de una colección de moda femenina</i>.</p>

CONTENIDOS	TEÓRICOS	<p><b>Contenidos teóricos:</b></p> <p><b>Bloque Temático número uno: el proceso de investigación:</b></p> <p>U.D.1 -Métodos y fuentes de investigación en diseño.</p> <p>U.D.2 -Propuesta de diseño.</p> <p>U.D.3 -Comunicación gráfica de las ideas (los paneles temáticos).</p> <p><b>Bloque Temático número dos: el proceso creativo:</b></p> <p>U.D.4 - Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño.</p> <p>U.D.5 -Muestrarios.</p> <p>U.D.6 -Decisión final de diseño con especificaciones técnicas.</p> <p><b>Bloque Temático número tres: el proceso técnico:</b></p> <p>U.D.7 -Modelos de fichas técnicas.</p> <p>U.D.8 -Patronaje y transformación.</p> <p>U.D.9 -Montaje y confección (realización del prototipo 3D).</p> <p><b>Bloque Temático número cuatro: el proceso de comunicación:</b></p> <p>U.D.10 - Plan de comunicación y presentación de la colección.</p> <p>U.D.11 - Estilismos y comunicación visual.</p> <p>U.D.12 - Defensa y exposición oral del proyecto.</p>
	PRÁCTICOS	<p><b>Contenidos prácticos</b></p> <p>Los contenidos prácticos están enfocados a la producción del <i>Diseño de una colección de moda femenina</i>, desarrollados mediante una serie de fases y procesos de la actividad materializada en distintos soportes: <i>sketchbook</i>, dossier de la memoria y un prototipo 3D.<sup>1</sup></p>

**Fuente:** EP, cuadro basado en los contenidos expuestos en el R.D. 105/2011 por el que se rigen las EEAASS de Diseño de la especialidad de moda en las asignaturas de *Proyectos de diseño de moda*.

### 6.2.1.1 Metodología para la adquisición de competencias

La metodología para la adquisición de competencias cuenta con una selección de estrategias metodológicas que se engloban en las modalidades organizativas, como clases teóricas, seminarios, talleres y clases prácticas, tutorías y trabajo autónomo. Los métodos de enseñanza que se han considerado como los más apropiados son: el método expositivo, el aprendizaje orientado a proyectos (AOP) y el contrato de aprendizaje.

<sup>1</sup>La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en el artículo 58 que corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de las EEAASS regulados en la misma. Hay un consenso en el departamento de Proyectos e Investigación de Moda, de la EASD Burgos el que decide la tipología de la actividad que desemboca en la actividad *Diseño de una colección de moda femenina*, siendo la propuesta de la actividad planteada para el nivel de la asignatura en los estudios correspondientes.

### 6.2.1.1.1 Modalidades organizativas

Teniendo en cuenta la asignatura y las competencias, incluidas en la *guía docente* y establecidas en el plan de estudios, se han seleccionado las siguientes modalidades organizativas (o actividades formativas), que según Mario de Miguel (2005), son las más adecuadas para emprender la experiencia educativa. Pasamos a describirlas a continuación:

- **Clases Teóricas:** como se ha comentado en el capítulo V, son sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos. Las presentaciones pueden estar a cargo del docente o realizarse con trabajos de los estudiantes.
  - El material escrito constituirá la principal fuente documental para las lecciones magistrales y estará formado principalmente por las fuentes bibliográficas suministradas al estudiante, junto con la guía didáctica y el *briefing* de la actividad, del que hablaremos más adelante. Por otro lado, para cada tema existe material didáctico<sup>2</sup> elaborado por la profesora de la asignatura y puesto a disposición del alumnado desde el comienzo.
  - Con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo, se prepara al alumnado para investigar a través de la utilización de una bibliografía extensa, revistas especializadas, páginas de internet — donde encontrar multitud de fuentes de investigación—, bases de datos de interés, etc. Todo ello se proporciona por anticipado.
- **Seminarios, talleres y clases prácticas:** se desarrollan actividades en talleres presenciales, tanto grupales como individuales, para fomentar el trabajo participativo y dinámico del estudiante con el docente. Se realizan ejercicios sobre el proceso de diseño y se construye el conocimiento mediante la interacción. Se realizan sesiones monográficas supervisadas

---

<sup>2</sup>Material didáctico de apoyo o documentación: se proporcionan al alumnado materiales escritos que le sirvan de soporte tanto para el componente teórico de las actividades, como práctico.

Material teórico: se facilita material didáctico con esquemas de los temas descritos en los B.T, que se encuentran en la guía docente.

Material práctico: en cada tema se realizarán casos prácticos, tanto con fines ilustrativos de los contenidos teóricos como para mostrar el aspecto práctico de una empresa real del sector textil. Algunos de estos casos se solucionan en el aula y otros los trabajan y buscan las soluciones de forma autónoma e individual, para incluirlos luego en el dossier de la memoria y para que sirvan como documentación de referencia.

con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.), mostrando el modo de actuar mediante supuestos con cualquier tipo de actividad de aula como estudio de casos, problemas de laboratorio, aula de informática, demostración práctica de patronaje y confección, preparación de una sesión de estilismo, maquetación y diseño un documento con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación —TICS— para la presentación de los documentos en formato digital, etc.

Las propuestas se ejecutan utilizando dispositivos como el ordenador, herramientas específicas para patronar, cortar y confeccionar los prototipos o material necesario para realizar las fotos de los estilismos. Y han de estar guiadas y coordinadas por el profesorado, aunque se da total y completa autonomía al estudiante en su elaboración.

- **Tutorías:** el equipo docente está a disposición del alumnado, con tutorías donde resolver cualquier cuestión de carácter académico. Hay un horario designado en el que solventar dudas y problemas, valorar trabajos o cualquier otro tema vinculado directamente con la asignatura. La tutoría, como exponen Fullana y Sastre (2012, p. 279), “constituye un marco individualizado de estímulo y motivación al alumno, en el cual han de pesar en el docente, junto con sus conocimientos científicos, sus dotes personales para conducir y asesorar a los alumnos”.

Por su parte, Arbizu, Lobato y Castillo, (2005, p. 11) consideran que “si la responsabilidad de la acción tutorial recae en el profesor, el alumno no tiene un papel pasivo, sino muy activo. Es el alumno quien decide, diagnostica, hace, etc., mientras el profesor ejerce de acompañante/ayudante”. Siguiendo a estos autores se han considerado las siguientes medidas en la acción tutorial:

- Analizar, junto con el propio estudiante, sus competencias y su rendimiento académico con el objeto de orientarle adecuadamente hacia un proyecto de formación.
- Facilitar información académica al alumnado y hacer un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje.

## Capítulo VI

- Orientarle en la construcción y gestión de su propio aprendizaje.
- Desarrollar tareas de información y orientación sobre aspectos académicos.
- Orientar al alumno en su itinerario profesional.
- Estimular su formación continua y ocupacional.
- Atender y escuchar a los que tienen alguna problemática personal que afecte a su rendimiento académico.
- Dirigir y asesorar hacia los servicios especializados existentes (servicio de orientación, servicios psicopedagógicos, bolsas de trabajo...).
- Atender de modo personal a quien solicita ayuda.
- Potenciar su propio conocimiento, su autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, etc.
- Educar en valores.
- **Trabajo autónomo:** Se trata de desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Se emplean las mismas actividades que en las modalidades anteriores, pero se diferencia de ellas en que se realizan de forma individual. Para ello, se propicia el estudio personal que consiste en varias acciones, como, por ejemplo: investigar en tiendas, investigaciones primarias y secundarias, preparar patrones, confeccionar, profundizar en la documentación con lecturas complementarias, dibujar, hacer collages, preparar fichas técnicas.... Todas estas son actividades que, una vez aprendidas en el aula, las pueden realizar por sí solos, incluso fuera de clase.

### 6.2.1.1.2 Métodos didácticos

A continuación, se especifican los métodos didácticos que se han empleado para conseguir la adquisición de competencias:

#### El método expositivo

A través de él se transmiten los conocimientos que el estudiante debe asimilar. Como define Mario de Miguel es “la presentación de un tema estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida” (De Miguel, 2005, p. 34). A esto le



denominamos “lección magistral”, que no es más que una exposición oral del profesor sobre la materia de estudio.

Para que esta exposición tenga éxito, es decisivo que la docente domine a la perfección los contenidos que va a impartir, consultando todas las fuentes posibles, y que además cuente con habilidades comunicativas que faciliten la comprensión del tema por parte del alumnado. Asimismo, para que la comunicación sea eficaz se tienen en cuenta desde el primer momento los objetivos que se pretenden conseguir con esta transmisión verbal. A este respecto, se valora mucho cómo motivar al alumnado, para lo cual se utiliza como táctica el hablar de experiencias propias. Aunque también se baraja la variable de la actitud del receptor del mensaje y de la elaboración que se pueda hacer de dicho mensaje. En definitiva, que el alumno no está exento de responsabilidad en ese proceso.

En cuanto a los recursos, se encuentra apoyo en medios didácticos, como audiovisuales o documentos, etc., que permiten la activación de más estrategias de aprendizaje. Las nuevas tecnologías son un gran aliado y favorecen la participación del alumno en las clases. No obstante, con el objeto de lograr que aumente su implicación, se alternan las exposiciones con otras técnicas didácticas como la discusión por grupos, presentaciones, etc.

### **Aprendizaje orientado a proyectos (AOP) o basado en proyectos (ABP)**

De Miguel, (2005) lo describe como un:

Método de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado realiza un proyecto en un tiempo determinado, en el que resuelve problemas o aborda una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. (p. 34).

Para escenificar este método se selecciona la actividad Diseño de una colección de moda femenina —en colaboración con la asignatura de

## Capítulo VI

Presentación y Comunicación y la de Confección, Materias Primas e Inglés técnico de moda— a través de la que se comprueban los siguientes aspectos:

- Es un método basado en la experiencia y en la reflexión, todo ello en base a la actividad central ya citada. Gracias a estas técnicas, se presenta un abanico de soluciones para la resolución de problemas reales que llevaron al estudiante a potenciar por sí mismo la creación de nuevos conocimientos mediante el desarrollo de sus habilidades. Así, la teoría se aplica como una herramienta en la resolución de tareas.
- Una de las bases que la profesora tiene en cuenta desde el inicio es la de entender el proyecto como un componente central del currículo.
- Se consigue un aprendizaje orientado a la acción y hacia la propia especialización del alumnado: “no se trata sólo de aprender ‘acerca’ de algo”, (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), “sino en ‘hacer’ algo” (De Miguel, 2005, p. 34).
- El profesor no es la fuente principal de información, sino que es el estudiante el que trabaja para conseguir sus propias fuentes, gestionar la información e incentivar con ello su pensamiento crítico y su capacidad de análisis. Por ello, este método se ha considerado innovador, ya que sus posibilidades de desarrollo de competencias son de gran alcance.
- Por último, cabe destacar que el hecho de abordar problemas reales favorecen la adquisición de habilidades prácticas a las que el alumnado se enfrentará cuando se incorpore al mundo laboral dentro de este sector.

Respecto a la estructura de aplicación de esta metodología, son cuatro las fases por las que se pasa.

- 1. *Información*: en esta etapa los estudiantes recopilan toda la información a través de todas las fuentes posibles para la resolución de la tarea que les plantea la profesora

- 2. *Planificación*: es en este momento cuando se elabora un plan de trabajo. En él se determinan los instrumentos y medios con los que se cuenta y se empiezan a contemplar posibles soluciones.
- 3. *Realización*: fase en la que se pasa a la acción, y donde la investigación y el análisis toman protagonismo, así como la creatividad aplicada a la práctica de cada alumno, siempre efectuada de forma autónoma.
- 4. *Evaluación*: se informa al alumno de los resultados conseguidos.

### **Contrato de aprendizaje**

“Acuerdo establecido entre el docente-discente para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, bajo la supervisión de la profesora durante el desarrollo de un proyecto en un período determinado” (De Miguel, 2005, p. 34).

La metodología del contrato se ha basado en una serie de principios que detallamos a continuación:

- En primer lugar, en el potencial de cada estudiante en lo que respecta a su capacidad para gestionar su propio aprendizaje.
- En el cambio de conducta que supone el trabajar con el concepto de contrato como premisa.
- En el compromiso recíproco que conlleva este tipo de acuerdo con la implicación personal de ambas partes.
- En la negociación existente en cada punto de dicho contrato.
- Por último, en el desarrollo de la competencia en el aprendizaje autodirigido.

En definitiva, este método, que plasma por escrito las expectativas sobre el aprendizaje en lo relativo al qué se va a aprender y qué se va a evaluar, al cómo se va a hacer ese seguimiento y al cuánto va a durar dicho aprendizaje, permite combinar aprendizajes de habilidades con contenidos adecuados a las necesidades del alumnado, promoviendo el pensamiento crítico y creativo y ayuda a planificar y decidir, lo que confiere de autonomía a la persona (Allidière, 2004). El documento en el que aparece acreditada

## Capítulo VI

toda esta información es el *briefing*. Acto seguido se detallan todos los puntos que incluye:

- Las competencias de aprendizaje que se pretendían obtener.
- Las estrategias de aprendizaje y los recursos empleados para alcanzar dichos objetivos.
- Las referencias de auto-evaluación que el estudiante había de contrastar en su aprendizaje, siempre teniendo en cuenta los objetivos establecidos.
- Los criterios de evaluación.
- El cronograma de tareas.

### El *Briefing*

Un *brief* o *briefing* es un documento realizado por las empresas y/o estudios para que los diseñadores tengan un guión de trabajo por el cual desarrollar su actividad. Es un documento escrito en el que se incorporan una serie de datos que la empresa ha de definir y comunicar al diseñador y al cliente antes de que se comience el encargo, y que ha de estar firmado por ambas partes, actuando así como un contrato.

“Generalmente, el *brief* constituye el inicio de cualquier proyecto creativo. El proyecto es un trabajo constante que se realiza en un tiempo determinado” (Seivewright, 2007, p. 12). Por su parte, Phillips (2006) considera que un *briefing* completo y detallado es un documento crucial para el desarrollo de un diseño efectivo. Ayuda a generar confianza entre el diseñador y el empresario y/o, cliente, y funciona como una referencia entre ambas partes de lo que se espera y del alcance que tendrá el diseño en el mercado.

Es decir, el *briefing* es una herramienta que surge a partir de una necesidad. Para poder cubrir dicha necesidad y ofrecer un buen producto al consumidor, se elabora este documento en el que se especifican los objetivos y características que hay que cumplir, para dar respuesta a las demandas del público objetivo.

En la escuela se utiliza esta herramienta desde que el alumnado comienza a generar los primeros trabajos en las asignaturas de diseño y, dado que su uso es básico en el ámbito del diseño, se convierte en un instrumento esencial para incorporar como método de enseñanza.

El *briefing* se elabora en base a una serie de características y particularidades que definen el proceso de trabajo que ha de realizar el alumnado en el transcurso de una actividad concreta. Estos fueron:

- Introducción de la actividad.
- Breve descripción del proceso de diseño.
- Premisas de partida.
- Documentación de entrega.
- Especificaciones básicas de la parte documental.
- Datos de la portada.
- Criterios de evaluación y calificación específicos de la asignatura.
- Fecha de entrega y presentación del proyecto.
- Bibliografía, webgrafía o recursos electrónicos.

Esta herramienta se convirtió en el contrato firmado por ambas partes (docente-discente). Fue la profesora la que elaboró el documento en el que se describían y especificaban todas y cada una de las actuaciones que había de realizar el alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje. La información que se recogió en el documento es la que aparece en la guía docente y el plan de estudios de las EEAASS, a lo que se sumaron aportaciones personales de la profesora.

Se establecen ahora por partes tanto los datos de portada del documento como los aspectos que se extrajeron de la guía docente.

Datos de la portada del documento:

- Nombre de la profesora.
- Especialidad
- Materia.
- Asignatura.
- Nivel y curso.
- Créditos.

## Capítulo VI

Datos extraídos de la guía docente y del plan de estudios:

- Competencias
- Descriptores (breve descripción de los contenidos).
- Sistema de evaluación.
- Criterios de evaluación.
- Calendario de evaluación y calificación.

Esta información fue expuesta al alumnado al inicio de las clases. La sesión duró dos horas, en las que se explicó qué era lo que iban a hacer y cómo lo iban a hacer. Aclaradas todas las dudas existentes con respecto a la asignatura, se comenzó a trabajar.

**Premisas de partida** (exposición literal del documento)

- Se planteará desde la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* (de la EASD de Burgos) y con el apoyo y la colaboración de algunas de dos asignaturas que forman parte del plan de estudios de segundo nivel: Presentación y Comunicación y Confección.
- Se desarrollará una colección de género femenino, que constará del diseño de 60 *looks* (ilustración del figurín completamente vestido, con las prendas de la colección), con todos los condicionantes conceptuales, gráficos, técnicos y de comunicación requeridos en un proceso de diseño de moda. La inspiración será de elección personal y el tema provendrá de un movimiento artístico-pictórico concreto.
- Se seleccionará un *look* completo de la colección para su posterior materialización en formato tridimensional, a tamaño real y con la talla de mujer que decida el alumnado.
- Será un proyecto completo e interdisciplinar con todas sus características técnicas, estéticas, conceptuales y de aplicación real, incluyendo las acciones de comunicación gráfica y de promoción contenidas en diferentes medios de información.
- Todo ello se presentará y defenderá en la fecha y hora señalada en el *briefing*.

### 6.2.1.1.3 Estrategias de E-A y evaluación

Como ya se ha comentado, en la *coreografía didáctica* hemos incluido una selección de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) y de evaluación, concebidas para que el alumnado adquiriera las competencias de formación y consiga un aprendizaje significativo.

#### 6.2.1.1.3.1 *Sketchbook* o cuadernos de ideas

El llamado *sketchbook*, traducido como cuaderno de ideas, se ha ido convirtiendo en una nueva herramienta en los procesos de aprendizaje y de evaluación en los estudios de Diseño de las EEAASS, especialmente adecuado al nuevo modelo educativo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En opinión de Fernández y Vivar (2013, p. 230), es “un proceso simultáneo de evaluación formativa, alternativa y desarrollo profesional, que exige la implicación reflexiva y auto-evaluativa de nuestro alumnado”. Así, además de evaluar la adquisición de competencias, se convierte en una herramienta multiusos, donde se realiza la función de desarrollo y activación de los procesos de aprendizaje significativo y autónomo que se promueven en el modelo educativo centrado en el alumnado.

*Sketchbook* o cuaderno de ideas, cuaderno de bocetos, libro de bocetos o dibujos, es un libro o libreta con páginas en blanco para dibujar, que se ha convertido en un instrumento empleado por artistas y diseñadores como parte de su proceso creativo. Es también un medio de recogida de datos, flexible y dinámico utilizado, sobre todo, en las especialidades del Diseño. Y teniendo en cuenta el modelo que presenta la Convergencia Europea, se convierte en un elemento fundamental, que sería el equivalente al portfolio en el contexto universitario.

Fernández y Vivar (2013, p. 231) lo describen como una “documentación sistemática y organizada, con cierta antología secuencial, de todo aquello que contribuye a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión auto-evaluativa del trabajo realizado”. También Bas (2006, p. 123) considera que en el portfolio “el alumno

## Capítulo VI

da cuenta de sus logros, al tiempo que reflexiona sobre la asignatura y los esfuerzos conseguidos”.

Por su parte, Barragán (2005, p. 125) dice que se trata de una herramienta de evaluación con una serie de objetivos generales para un aprendizaje significativo, que pasamos a enumerar a continuación:

- Evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje, participando en su evaluación.
- Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.
- Promover la capacidad de resolución de problemas.
- Estructurar las tareas de aprendizaje (estableciendo lo obligatorio y lo optativo).
- Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

Por todos estos motivos, se ha visto aumentada la utilización de este recurso como sistema de E-A y, sobre todo, de evaluación. Esta práctica es un indicador de la búsqueda de mejoras en el contexto educativo, y responde a la intención de mejora y cambio en los sistemas formativos tradicionales.

Asimismo, en el marco de las EEAASS, se considera que la práctica del *sketchbook* facilita el pensamiento crítico y creativo.

Desde el primer momento se utilizan referencias conceptuales para proponer nuevos replanteamientos creativos y artísticos y dar cabida al análisis y a la reflexión o a la posibilidad de generar evidencias que acompañen un fenómeno experimental y creativo. A este respecto, se muestran explicaciones alternativas y, al tiempo, sirve de espacio para proponer nuevas vías de actuación y reflexión donde consolidar la comprensión profunda de conceptos, en vez del procedimiento memorístico.

Por otro lado, como se señalaba en párrafos anteriores, el cuaderno de ideas se ha convertido en una herramienta utilizada por los diseñadores para dibujar como parte de su proceso creativo que, en el caso de la moda, se transforma en un banco de datos que permite al diseñador una serie de tareas que detallamos:



- Consultar permanentemente los conceptos, las ideas o las influencias recopiladas para la realización de una colección.
- Dibujar, anotar y presentar de una forma diferente los diseños del producto.
- Mejorar la libertad de expresión de sus diseñadores sin sacrificar la productividad.
- Compartir ideas más eficazmente, a través de colecciones de bosquejos y la anotación inmediata de dichas ideas.

Davies (2010, p. 6) señala que “el *sketchbook* del diseñador de moda es un proceso creativo para explorar la moda contemporánea”. Posibilita la investigación, sostiene el desarrollo del diseño y transmite las nuevas ideas de la moda. También garantiza que una amplia gama de materiales inspiren, alimenten y transformen las ideas iniciales de la moda en conceptos finales, al ser mucho más que meros instrumentos de dibujo.

Seivewright (2008, p. 84) considera que “para todo diseñador, resulta esencial explorar y experimentar con la idea de un cuaderno de bocetos y con cómo recopilar los datos de la investigación”. Porque, en general, es el lugar donde reunir y procesar toda la información recogida, llegando a convertirse en un espacio de idea personalizada.

En esta línea, Sorger y Udale (2009, p. 22) señalan que “el diseñador desarrolla a veces un enfoque individual para procesar la investigación”. Los diseñadores recopilan imágenes, tejidos, adornos, fornituras, materiales, muestras de color, etc., y así documentan el origen, la referencia y la evolución de la colección en cada fase del proceso de diseño. Proponen, diseñan, integran y relacionan todos y cada uno de los elementos pasando por varias fases: la de investigación, la de creación, la del proceso técnico (relacionando los elementos constructivos y de realización haciendo pruebas tridimensionales con los materiales, para comprobar los resultados) y, finalmente, la exposición del proceso de comunicación del producto final.

Por lo tanto, a estos cuadernos no se les puede valorar como meros álbumes de recortes. Para Jenkyn (2005, p. 150) son “el espacio donde el alumnado refleja su idea a través de una selección de elementos tanto visuales

## Capítulo VI

como táctiles, con referencias cruzadas, yuxtaposiciones, dibujos, materiales, cartas de colores, notas, citas, referencias, etc”. La relación de todos estos elementos se manifiesta a medida que el proceso avanza en la interpretación por parte del estudiante de ese diseño y, consecuentemente, convertirá este proceso en diseños que se materializarán, *a posteriori*, en una colección de un producto de diseño de moda o en indumentaria.

En definitiva, la elaboración del *sketchbook* se convierte en una recopilación de los bocetos del alumnado, en los que se expone la importancia de los diseños en su proceso creativo. En dichos cuadernos de ideas, individuales y personales, se aprecia un análisis de los procesos creativos que muestra la forma de transformar las ideas en los productos tridimensionales finales, desde su concepción hasta su acabado, desde su inspiración hasta el desfile de la colección.

Además, estos cuadernos son una parte importante de las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado, pues se usan prácticamente durante todo el proceso de diseño del proyecto. Según Jenkyn (2002, p. 152) un buen cuaderno de dibujo “es una herramienta que también se utiliza en el proceso de evaluación formativa ya que, para el profesorado, es un documento de información que expone la situación y evolución del estudiante en su proceso de aprendizaje”.

### 6.2.1.1.3.2 Dossier de la memoria.

El dossier de la memoria es un documento de carácter formal en el cual, a diferencia del *sketchbook* (en donde el estudiante desarrolla su proceso creativo de manera experimental), se incorporan las fases del proceso de diseño con una estructura de carácter más academicista —teniendo un especial cuidado en la parte documental—. Aquí se narra y justifica el proceso de manera sistemática.

Como sostienen Yániz y Villardón (2006, p. 110), “es un sistema de evaluación que permite recoger un conjunto de evidencias del proceso y del aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realidades por el estudiante”.

En su contenido se recogen evidencias del proceso de trabajo y su análisis se realiza desde una perspectiva crítica, manifestando cada una de las fases del

proceso de diseño expuesto con un orden de realización y con la justificación de la toma de decisiones. El contenido de este dossier es un resumen de datos que se extrae del cuaderno de ideas, tanto de carácter teórico como práctico. La redacción de la investigación sobre el tema a desarrollar, las propuestas gráficas, bocetos, fichas técnicas y paneles de tendencias, las cartas de colores y materiales hacen que el contenido de la memoria sea variado y atractivo al tiempo que interesante y crítico. Y, sobre todo, la descripción del proceso de diseño expuesta con una estructura procesual y teórica, gráfica y ordenada, de cada una de las fases del proceso de diseño que trabajamos en los Bloques Temáticos (B.T.).

### **Documentación y contenido del dossier de la memoria**

La siguiente información fue aportada y explicada al alumnado en el comienzo de la actividad, detallada en el guión de trabajo o *briefing*.

Es un documento en el que el estudiante tuvo que incluir una serie de apartados, denominados B.T., que se clasificaron en fases de un proceso:

- El proceso de investigación. Bloque Temático número uno.
- El proceso creativo. Bloque Temático número dos.
- El proceso técnico. Bloque Temático número tres.
- El proceso de comunicación. Bloque Temático número cuatro.

También quedó reflejada la información, expuesta a continuación, de forma clara y legible.

### **Los datos de la portada**

Logotipos de Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos y Junta de Castilla y León.

- Segundo curso de Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño de Moda.
- Título del proyecto.
- Nombre y apellidos del estudiante, y nombre del docente.
- Nombre de la asignatura.
- Curso, año lectivo.

## Capítulo VI

Así, es importante dotar al contenido de la memoria de una serie de información, debidamente detallada y documentada, con una estructura similar a esta:

- Índice.
- Introducción
- Motivos y justificación del trabajo seleccionado.
- Corpus del proyecto, donde se encuentra la documentación de cada una de las fases que componen la memoria, tanto justificativa y descriptiva como gráfica y comunicativa.
  - Contenido de los B.T. 1, 2, 3 y 4.
  - Planteamiento y justificación del plan de comunicación.
  - Estilismos.
  - Catálogo de formato libre.
  - Conclusión.
  - Resumen de los resultados obtenidos.
  - Bibliografía, recursos electrónicos e información consultada.
  - CD o DVD con los datos de la portada que incluya todo el material necesario (memoria, fotos de los estilismos etc.).

La estructura del contenido podría ser modificada y, en su caso, adaptada a las características del proyecto propuesto por el alumnado, pero siempre y cuando atienda a un contenido similar y aporte una justificación del cambio.

Decir que es importante otorgar a los proyectos de rigor académico, aunque sean creativos y de carácter experimental y artístico, y no olvidar ni descuidar la parte documental, la narrativa ni la formal. Por ello, existen una serie de pautas y especificaciones que se han de tener en cuenta. Los ítems que se exponen a continuación son propuestos por la comisión del Trabajo Final:

- Al tratarse de un proyecto de diseño integral, es fundamental dotar al trabajo de una coherencia tanto gráfica como formal.
- Deberá estar perfectamente identificado y ser legible en todo momento.
- Es necesario referenciar las fuentes consultadas y/o transcritas literalmente. La bibliografía, tanto la consultada como la de interés

sobre el tema desarrollado, deberá estar sujeta, igualmente, a la normativa existente para este tipo de trabajos académicos.

- Los anexos son opcionales, aunque muy recomendables como documentación de apoyo adicional para la perfecta descripción del trabajo.
- El material de apoyo ha de estar incluido dentro de los anexos del proyecto, excepto los patrones reales, que irán a escala en fichas técnicas y en las partes gráfico-técnicas que se consideren necesarias.
- El material de apoyo tridimensional hace referencia a maquetas, prototipos finales, material audiovisual, etc.
- Respeto a la presentación y encuadernación: preferiblemente encuadernación compacta con sus anexos, con los datos básicos en la portada y manejable.

A este listado se añaden además una serie de puntos sobre los que hay libertad de decisión, como en lo relativo a:

- El tipo y diseño de la encuadernación (tapas duras o blandas, materiales, color, diseño...), siempre y cuando sea como se ha señalado.
- La extensión del contenido también es completamente libre.
- El formato del documento de la memoria es decisión personal, así como la cantidad de ficheros o documentos adjuntos (catálogos, dossiers, cuadernos de ideas), etc.
- Las copias entregadas serán impresas en formato libre y en formato digital, con sus pegatinas para los datos de portada en un pack (en CD o DVD).
- Los archivos digitales de la memoria se realizarán en formato pdf y las imágenes irán incluidas en una carpeta con una resolución de 72 pp (píxeles x pulgada), y 300 pp, de resolución en formato jpg<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Algunos de los apartados de este material se han trabajado y consensuado en la EASD de Burgos, en el departamento de Proyectos e Investigación y comisión del TFG, y otros son propuestos por la profesora. Durante los años que llevan implantados los estudios de Diseño en la especialidad de Moda esta información se transmite al alumnado para una correcta aplicación y desarrollo en las propuestas de los proyectos del TFG.

### 6.2.1.1.3.3 Prototipo 3D

Los prototipos 3D en moda son los primeros modelos o moldes de las prendas y se realizan a modo de prueba para comprobar que el diseño, conjunto, medidas, patronaje, tallaje y confección estén en perfectas condiciones para que la prenda sea funcional.

El alumnado, tanto en el proceso técnico como en la realización del prototipo, adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para crear un producto de diseño y su materialización de forma tridimensional.

En el proceso del prototipo tridimensional el estudiante elabora patrones a medida ajustando los diseños al cuerpo humano. Después, en la aplicación de los procesos de transformación del patrón, base para la confección de los modelos y las prendas de la colección en taller, prepara el proceso de confección antes y después del corte, siendo capaz de llevar un control logístico de los materiales necesarios en la confección. También lo es de adquirir el aprendizaje de los procesos de fabricación de productos— máquinas y equipos y distribución—, elaborar el análisis técnico y económico de la producción, aprender técnicas en confección y estudio del proceso de corte en textil, desarrollar conocimientos sobre la instrucción en el sistema de la marcada y el corte y adquirir, además, la capacidad de supervisión del control de calidad.

En resumen, la finalidad del prototipo para el alumnado será la de adquirir las habilidades y conocimientos generales del desarrollo técnico de los productos de moda, de los procesos técnicos, de los pasos en la materialización del prototipo 3D y de su función dentro de la cadena productiva de la industria textil o bien en un taller de alta costura.

### 6.2.1.1.3.4 Presentación oral

Consiste en la presentación de una actividad estructurada, cuyo recurso principal es la utilización del lenguaje oral, aunque con apoyo digital. En el caso de los proyectos de diseño de la especialidad de moda que nos ocupan, también se emplea el espacio de la exhibición, donde el alumnado enseñará los prototipos sobre maniquí, percheros, expositores e incluso con una modelo real.

En dicha exposición oral se describen y plantean los puntos importantes de la amplia gama de información trabajada sobre un tema en un periodo determinado, que se sintetiza y organiza en estos momentos para dar una visión general y procesual de la actividad. Cuando la presentación oral y la defensa pública se utilizan de manera apropiada, con contenido, espacio y tiempo adecuados (e integrados con otras técnicas didácticas), el proceso de E-A resulta mucho más efectivo.

El objetivo fundamental de las exposiciones orales es que los estudiantes sean capaces de adquirir y desarrollar las competencias necesarias para presentar y transmitir tanto ideas como proyectos de diseño, con diferentes recursos de la comunicación aplicados al ámbito del diseño de moda.

El estudiante ha de adquirir las siguientes capacidades y habilidades:

- Comunicar ideas y proyectos a los clientes, argumentar razonadamente, saber evaluar las propuestas y canalizar el diálogo.
- Comprender el comportamiento de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, dominar los recursos tecnológicos de la comunicación y valorar su influencia en los procesos y productos del diseño.
- Conocer los recursos tecnológicos de la comunicación y sus aplicaciones al diseño de moda.
- Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.

Es importante que esta exposición sea dinámica y correcta. Para ello se les aportan unas pautas que deben seguir, tanto en su periodo educativo como, después, en su entorno laboral. Y se tienen en cuenta ciertas habilidades de comunicación, como son, por ejemplo:

- Variación en la voz: adecuar el volumen y la velocidad de la voz al tamaño del grupo y las características físicas del contexto, cuidar la claridad en la pronunciación y en la articulación de las palabras y variar la entonación con pausas y silencios.
- Gestos y movimientos corporales: apoyar lo que se verbaliza con gestos y movimientos corporales congruentes y que enfatizan la información

## Capítulo VI

proporcionada. Asimismo, es preciso no permanecer estático sino desplazarse a lo largo del espacio físico.

- Contacto visual: para constituir un diálogo entre emisor y receptor que permita verificar si este está o no de acuerdo con la exposición, si es clara o confusa, si la presentación de la clase resulta interesante o aburrida, etc.

Estas indicaciones, trabajadas previamente en el aula y practicadas de forma autónoma, sirven como indicadores en el momento de la defensa final, como criterios de evaluación y, también, como elementos a tener en cuenta en su calificación final.

Por tanto, la comunicación oral se convierte en fundamental para la exposición de contenidos al profesor y demás compañeros, y en una habilidad nueva incorporada por el profesorado como objeto de aprendizaje, acompañada de diferentes materiales de apoyo. En este sentido, la utilización de las TICS se estima como una herramienta excelente en el caso de las presentaciones de diseño (PowerPoint, Pdf, video, películas, audio, etc).

### 6.2.2 Recursos educativos

Los recursos educativos propuestos en la coreografía didáctica incorporan una serie de procedimientos y materiales didácticos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Estos son utilizados en el ambiente educativo con la finalidad de proporcionar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

Para ello, se cuenta con una selección de medios diseñados expresamente para la experiencia educativa y puestos en práctica en la actividad *Diseño de una colección de moda femenina*, con el fin de que el alumnado adquiriera las competencias de formación básicas y específicas y créditos ECTS del plan de estudios marcadas por el R.D. 633/2010 de 14 de mayo (pp. 48517 a 48533). Este R.D. regula el contenido básico de las EEAASS de Diseño en la especialidad de Moda, de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*.

Entre los recursos educativos se encuentran los siguientes:



- Material escrito (apuntes sobre los contenidos teóricos del proceso de diseño y los Bloques Temáticos).
- Presentaciones digitales.
- Cuadernos de tendencias.
- Guías Pantone.
- Muestrarios de materiales, fornituras y tejidos.
- Publicaciones de revistas.
- Material audiovisual (vídeos, imágenes...).
- Bibliografía y webgrafía o recursos electrónicos.

### **Material escrito (apuntes sobre los contenidos teóricos del proceso de diseño y los Bloques Temáticos)**

El material didáctico que se incluye en los apuntes está elaborado en base a los contenidos recogidos en los descriptores que propone el R.D 3/2012, de 10 de febrero, para la asignatura. En este material teórico se describe el proceso de diseño y se propone para su desarrollo cuatro secuencias nombradas como B.T, en los que se incluyen la información teórica usada —en algunos casos ilustrada con ejemplos—, que ayuda al alumnado a entender y a llevar a cabo los procesos de diseño. Dicho material está recopilado por la profesora de libros especializados en diseño y otros manuales didácticos, cuadernos de tendencias, materiales audiovisuales, congresos y jornadas de diseño, etc., y a partir de la experiencia de coordinar y materializar un gran número de proyectos de diseño de varias tipologías.

### **Presentaciones digitales**

Una presentación digital es una herramienta muy fácil de utilizar y muy eficaz para comunicar ideas. Esta se muestra en forma de diapositivas y permite: expresar ideas, transmitir información o exponer un proyecto de forma clara y concisa ante un grupo.

## Capítulo VI

Las presentaciones digitales son un recurso educativo de apoyo para las clases expositivas en las que se imparten contenidos teóricos. Suelen ser en *PowerPoint* o *Pdf*, y son muy utilizados en el proceso de E-A ya que ayudan al alumnado a tener una comprensión más efectiva de la teoría. En ellos se incluye un resumen de las características generales del tema que se está presentando, acompañando los contenidos teóricos con elementos gráficos tales como: fotografías, dibujos, gráficos, figuras, vídeos, archivos de audio y textos. Toda presentación está formada por un conjunto de elementos que sirven para reforzar la exposición de una idea, haciéndola más atractiva e intuitiva. Esto hace que el alumnado esté más motivado e interesado por lo que aprende, e incide en un aprendizaje más significativo.

En definitiva, entre las virtudes de la presentación digital hay que destacar que favorece la exposición de un tema ante un grupo de personas, suministra una estructura fácil de seguir, constituye un mecanismo que facilita recordar, permite la actualización de los contenidos y limita el uso de apuntes.

En lo que respecta a la asignatura tratada, se han realizado una serie de presentaciones que acompañan a los contenidos teóricos de cada tema.

Los títulos de estas presentaciones digitales son:

- Metodología del diseño.
- Diseño e investigación.
- El *sketchbook*.
- El proceso creativo.
- Las tendencias.
- Los paneles.
- El proceso técnico.
- Fichas técnicas.
- El proceso de comunicación.
- El estilismo.
- El plan de comunicación.

## Cuadernos de tendencias

Los cuadernos de tendencias son, como su propio nombre indica, cuadernos que contienen una recopilación de datos e información recogida de un gran número de fuentes de investigación, tanto primarias como secundarias, referencias y lugares. Las personas que se dedican a realizar y desarrollar estos cuadernos de tendencias se llaman *coolhunter* (cazatendencias). Este cuaderno se estructura con una serie de documentación contrastada a través de investigadores de distintas áreas del conocimiento y especialidades: literatura, arte, música, cine, teatro, diseño, arquitectura, sociedad, etc. Toda la información se recoge mediante entrevistas a expertos, visitas a exposiciones y museos, asistencia a ferias, congresos, eventos de muy distintos campos, a las semanas de la moda nacionales e internacionales, etc. Todo ello permite a los *coolhunter* obtener un mapa mental de lo que está sucediendo en el mundo. Asimismo, esta persona dispone de una metodología de trabajo para analizar y sintetizar toda la información acumulada. Su objetivo es el de brindar a las empresas y diseñadores una visión de lo que está sucediendo para que se inspiren y trabajen en las colecciones, dado que la utilización de los cuadernos de tendencias en las empresas aportan una visión sobre la evolución social, anticipándose a los movimientos del mercado, contribuyendo a la definición de las siluetas, volúmenes, estilos, líneas, colores, materiales y tejidos que se van a llevar para la próxima temporada. Se adelantan así a las tendencias para dar un pronóstico y permitir a empresas y diseñadores generar nuevas propuestas creativas de diseño para colecciones venideras.

En este cuaderno, que informa acerca de las tendencias de moda de la temporada para la que se va a diseñar, se plantean una serie de elementos gráfico-plásticos, representados en collages, que incorporan a modo de paneles temáticos, dibujos, fotografías, recortes de revistas, prensa, cartas de colores, muestrarios de materiales, fornituras y tejidos, etc.

La estructura del cuaderno de tendencias se organiza en apartados clave que aportan la información necesaria sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de desarrollar el proceso de diseño. Estos aspectos clave son:

## Capítulo VI

- **La filosofía y los ambientes:** en esta sección se exponen los conceptos de inspiración, mediante palabras clave y una relación de imágenes, dibujos y textos sobre las fuentes de inspiración que definen el espíritu de la temporada en general y de cada tendencia en particular.
- **Estilos y modelos:** en cada cuaderno de tendencias se trabajan cuatro tipos de tendencias: casual, *sport*, vanguardia y étnica. Los modelos planteados son en las líneas de hombre, mujer e infantil.
- **Colores y texturas:** se definen los colores de la temporada, a través de cartas de colores yuxtapuestas con elementos decorativos, texturas y acabados que sugieran algún elemento relevante y den información visual de la gama cromática que se plantea para la tendencia.
- **Materiales y adornos:** muestrarios de materiales, tejidos, fornituras, adornos, estampados y detalles decorativos. Se relacionan combinando imágenes de dibujos y cartas de colores para manifestar la interrelación entre los distintos elementos que van a formar parte esencial del diseño.

En estos momentos, las agencias, observatorios e institutos de tendencias facilitan los cuadernos, tanto en formato físico en papel impreso a color como en soporte digital. El modo *on-line* ofrece la información de forma más rápida, directa y accesible desde cualquier lugar y momento, por lo que los pronósticos de tendencia se harán de forma más dinámica y con mayor antelación que los que están impresos en papel, sin tener que esperar a que se editen y entreguen, sumando a esto los elevados costos, a diferencia de los *on-line*.

### Guías Pantone

En cualquiera de las especialidades del diseño se utilizan las guías o cartas Pantone, también llamadas pantoneras. *Pantone Inc.* es una empresa creadora del *Pantone Matching System*, un sistema de identificación del color para las artes gráficas y el diseño.

Las guías o cartas Pantone son tiras de papel-cartón y de tejido de determinado gramaje y composición, a las que se les añade la impresión de una muestra de color, dando así un color, tono, saturación y brillo. Cada color se

codifica y recibe un número específico. Las pantoneras son esenciales cuando seleccionamos un color y necesitamos la garantía de que, independientemente del sistema operativo o método de impresión que se utilice, conserve dentro de lo posible la misma tonalidad en cualquier tipo de soporte impreso. Cotejando el código del color seleccionado con la muestra nos aseguramos el color elegido.

En el sector textil el uso de las guías Pantone Textil ayudan a mantener la consistencia y precisión en el color.

Los recientes adelantos técnicos en el mercado textil orientado a la moda y la decoración han llevado *Pantone Inc.* a aliarse con *Clairiant*, líder en el mercado en el mercado de tintes para la industria textil.

*Pantone Fashion+Home Color System* minimiza el tiempo y coste de desarrollo en los procesos de determinación y comunicación del color del tejido sin perder precisión y consistencia.

El *Smart System* es el primer método de formulación de colores desarrollado expresamente para la industria de la moda y del textil hogar con validez internacional. Este sistema ofrece el color exacto reproduciéndolo en tono, saturación y brillo, ya que está basado en los tintes originales que se utilizan en los tejidos.

*Pantone Fashion+Home* reproduce un muestrario en tiras de papel-cartón que son entregadas a los clientes y proveedores, aunque también hay muestrarios para telas, cueros y fibras que están impresas en materiales que pueden ser de algodón o poliéster.

El formato de las fichas es muy variado: se pueden encontrar en forma de acordeón, fichas extraíbles, fichas individuales, incluso en cajas con fichas en las que por cada lámina se organicen grupos de colores. *Pantone* dispone de una librería digital para poder trabajar con el PC y con programas de diseño (*Photoshop, Illustrator, Corel, etc.*). Además, recomienda las librerías de color digital con valores RGB, los cuales son optimizados para una excelente representación de los colores *Pantone Fashion+Home*.

La aplicación de las pantoneras está dirigida al diseño textil, textil hogar, decoración, industria de la moda, calzado y marroquinería.

## Capítulo VI

En la Escuela contamos con pantoneras tanto para la utilización de las mismas en trabajos de diseño gráfico, como en textil y moda.

### **Muestrarios de materiales, fornituras y tejidos**

La selección de los materiales, fornituras y tejidos es una parte muy importante en el desarrollo de la colección. La búsqueda de estos elementos interviene en el proceso de investigación, proceso creativo y, desde luego, es básica en el proceso técnico donde se materializa el prototipo. La investigación y búsqueda se hacen atendiendo a una serie de características: de uso, consumo, temporada, tendencia, género, edad y estilo, debido a que son el elemento fundamental por el cual se va a construir la prenda y convertir en real el diseño.

De los materiales, tejidos y fornituras depende que la prenda sea funcional, sostenible y ergonómica y, por lo tanto, que se pueda producir para la venta en el mercado. De este modo, una correcta elección de los materiales y tejidos es básica para un diseño eficiente. Dentro de la variedad de tejidos y materiales que se utilizan en moda se encuentran:

- Telas (la composición puede ser fibras naturales o filamentos sintéticos).
- Pieles naturales.
- Poli pieles (sintéticos).
- Tejidos tecnológicos (tejidos 3d).
- Tejidos no tejidos (filamentos cortos sin estructura tejida, por ejemplo, el tejido de la bayeta).
- Entretela y friselina (tejido de papel o sintético que incorpora un aglutinante en su composición para adherirse al tejido, cuando es necesario dar firmeza en algunas partes de la prenda como solapas, cuellos, puños...).

Por otro lado, tenemos las fornituras, pasamanería y componentes de una prenda. Las fornituras son los accesorios y adornos como las cremalleras, botones, hebillas, velcro, vivos, cintas, apliques o cordones. Son un elemento

importante en el diseño y materialización de una prenda, ya que están destinados a dar el toque de distinción; además, ayudan a la funcionalidad. Hay una amplia oferta de fornituras, e incluso muchos diseñadores encargan a los proveedores que les fabriquen fornituras especialmente para las colecciones.

Actualmente, en el mercado hay una enorme variedad de empresas enfocadas al sector textil y la moda que se dedican a comercializar y proveer a pequeña y a gran escala de materiales, tejidos y fornituras a los estudios, empresas y diseñadores.

La gran demanda de estos materiales hace que el sector textil esté en constante actualización, tanto en las tendencias como en la innovación de técnicas y materias textiles para competir con las compañías más punteras y abastecer con los productos más sostenibles, innovadores y de mejor calidad, ofreciendo una variada gama de catálogos y muestrarios de tejidos y materiales. También hace que las empresas estén en continua actualización de las tendencias en procesos tecnológicos. Hoy en día, la I+D+i en materias y tejidos es un valor añadido al producto que ninguna empresa de diseño o diseñador quiere dejar escapar.

Para estar informados de las novedades en la industria textil, existen observatorios textiles que se encargan de editar cuadernos de tendencias que ofrecen información de primera mano de lo que hay en el mercado cada temporada. Otra manera de indagar es acudir a eventos como ferias de tejidos, que se celebran dos veces al año en distintas ciudades nacionales e internacionales. Una de las ferias de tejidos más importante es *Première Vision*, en París.

Esta feria textil abre sus puertas dos veces al año para ofrecer lo último en innovación y tendencias sobre materiales, fornituras y tejidos. Se convierte en un centro esencial para el negocio, donde más de 60.000 profesionales de la industria de más de 120 países se dan cita para compartir ideas, hacer negocios, trabajar y desarrollar las nuevas colecciones para las venideras temporadas. Otra feria muy importante, que además se celebra en nuestro país, es El Salón Textil Internacional de Barcelona (STIB). Al encuentro asisten diseñadores, patronistas,

## Capítulo VI

técnicos de confección, estudiantes y fabricantes de tejidos, y se ha convertido en un espacio tanto de negocio como de intercambio creativo e innovador.

Por otro lado dentro del plan formativo hay asignaturas de Técnicas textiles I y II, y Materias textiles, donde el alumnado trabaja este tipo de contenidos necesarios para su proyecto, como los que acto seguido se enumeran:

- Fichas técnicas de materiales, tejidos y fornituras.
- Identificación, clasificación y composición de los materiales.
- Estructura y características fundamentales de los materiales textiles (fibras, hilos, tejidos, tejidos no tejidos, recubrimientos...).
- Factores y criterios que influyen en la definición de un producto textil; técnicos, económicos, funcionales y estéticos.

### Revistas de diseño

Las revistas constituyen un buen lugar para que el alumno, futuro diseñador, desarrolle el conocimiento de su materia y esté al tanto de las tendencias en el ámbito del diseño gráfico, producto, diseño de interiores, moda, arte, arquitectura...

Las revistas son una gran fuente de información y de potencial inspiración para el diseñador. Pueden ofrecer, en primer lugar, imágenes de las últimas tendencias; y, en segundo término, aportan una visión sobre el estilo de vida y los intereses culturales que influyen en el mercado para el cual se tiene intención de diseñar. En la actualidad se pueden adquirir revistas de papel o digitales, ya que prácticamente todas las firmas de revistas especializadas tienen libre acceso a través de su respectiva página web.

### Material audiovisual (videos, imágenes...)

Como ya hemos comentado, el soporte visual, tanto vídeos como imágenes, es un gran recurso didáctico de apoyo a los contenidos teóricos, sobre todo cuando la idea que se está explicando es muy abstracta o conceptual. Al ser una herramienta visual y tener un componente dinámico, como en el caso de los



vídeos, la comunicación no resulta tan monótona y genera en el alumnado un mayor interés y motivación por el tema, además de accionarse un aprendizaje más significativo. La lista de vídeos que se han reproducido en el aula trata sobre diseño, tendencias, comunicación, modelismo y prototipos. Se aportan en formato mp4 y se incluye una lista sacada de *YouTube* con desfiles, performances y exposiciones. Todo este material ha sido puesto a disposición del alumnado una vez finalizada la clase expositiva sobre el tema, al igual que los apuntes.

### **Bibliografía, artículos de interés y webgrafía o recursos electrónicos**

Se les ha aportado una selección bibliográfica especializada sobre temas relacionados con la moda, el diseño y el arte. También se incluye una clasificación de artículos de interés y una lista de direcciones de internet y material digital para facilitarles la búsqueda en fuentes de investigación.

### **6.3 Contenido de la asignatura, planificación temporal de las actividades y metodología de E-A**

La asignatura *Proyectos de diseño de moda II* está compuesta por cuatro B.T. que, a su vez, contienen tres unidades didácticas (U.D.) o temas, donde se incluyen los contenidos acompañados de las estrategias de E-A y actividades de aprendizaje distribuidas en trece semanas. Cada semana se articula en tres sesiones de cien minutos cada una dependiendo del calendario (con festivos las sesiones semanales, evidentemente, son menores). Las actividades se organizan de manera secuenciada, complementándose una con otra, consecutivamente, hasta concluir el proyecto de *Diseño de una colección de moda femenina* con una presentación oral por parte del alumnado en la que se expone el proceso de diseño al completo. Mientras dura dicho proceso, también se realizan actividades de manera colaborativa con otras asignaturas y se trabajan contenidos de forma interdisciplinar para un mayor aprovechamiento de los recursos y tiempos.

**Cuadro 6.4.** Contenido de la asignatura y planificación temporal del aprendizaje.

Contenido de la asignatura y organización temporal del aprendizaje	
Descripción de los Bloques Temáticos y su distribución en unidades didácticas	Planificación temporal
<b>Bloque Temático número uno: el proceso de investigación:</b> U.D.1 -Métodos y fuentes de investigación en diseño. U.D.2 -Propuesta de diseño. U.D.3 -Comunicación gráfica de las ideas (los paneles temáticos).	<b>Sesiones: 16</b> Del 17 de febrero al 28 de marzo
<b>Bloque Temático número dos: el proceso creativo:</b> U.D.4 - Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño. U.D.5 -Muestrarios. U.D.6 -Decisión final de diseño con especificaciones técnicas.	<b>Sesiones: 11</b> Del 30 de marzo al 30 de abril
<b>Bloque Temático número tres: el proceso técnico:</b> U.D.7 -Modelos de fichas técnicas. U.D.8 -Patronaje y transformación. U.D.9 -Montaje y confección (Realización del prototipo 3D).	<b>Sesiones: 9+9=18 (en colaboración)</b> Del 5 de mayo al 21 de mayo
<b>Bloque Temático número cuatro: el proceso de comunicación:</b> U.D.10 - Plan de comunicación y presentación de la colección. U.D.11 - Estilismos y comunicación visual. U.D.12 - Defensa y exposición oral del proyecto.	<b>Sesiones: 6+4=10 (en colaboración)</b> Del 26 de mayo al 4 de junio

Fuente: EP.

## Metodología de enseñanza-aprendizaje (E-A)

La metodología de E-A está enfocada a un proyecto de diseño, confección y comunicación como un ejercicio de carácter eminentemente práctico (aunque también actúe con un componente teórico) que constituye la actividad central del aprendizaje, en la que se realizan una serie de tareas que convergen en un único proyecto, en este caso titulado *Diseño de una colección de moda femenina*.

Para su elaboración se realizan actividades educativas que favorecen la adquisición de las competencias y el desarrollo del perfil profesional de la titulación. Así, el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de habilidades se

ven favorecidos por el desempeño de una actividad docente sistemática, que cuenta con un respaldo teórico y metodológico.

Como ya se ha dicho, la metodología para la adquisición de competencias se plasma en el trabajo presencial y autónomo, en la combinación de la lección magistral y en las metodologías de aprendizaje activo: el aprendizaje orientado a proyectos (AOP) y el contrato de aprendizaje.

La asignatura se basa en el trabajo individual y, en ocasiones puntuales, también en el grupal para favorecer y potenciar la actitud colaborativa del alumnado y permitir desarrollar el conjunto de las actividades vinculadas a las fases del proyecto de diseño de manera más abierta, dinámica, creativa y cercana a la realidad empresarial.

La parte presencial de la asignatura combina una parte teórica —supone un 10%— en la que, a través de clases expositivas, la profesora transmite los contenidos de las unidades didácticas. Su objetivo es aportar información teórica sobre la que el alumnado pueda apoyarse para un posterior desarrollo más profundo del tema en cuestión, así como darle herramientas para la reflexión y el análisis.

La dinámica habitual de las clases teóricas es la presentación del B.T. y de la U.D. propuesta para la sesión donde se especifican resultados de aprendizaje, contenidos, actividades, temporalización y criterios de evaluación.

Las U.D. se exponen con la definición de los conceptos en el marco teórico y con un apoyo digital y visual donde, a través de una proyección de ejemplos y, en algún caso, demostraciones, ayuden a reforzar y construir el conocimiento de forma significativa.

El contenido de cada unidad incluye información teórica sobre las fases y los procesos de diseño de una colección de moda, referencias bibliográficas, recursos, materiales, actividades y tareas. Así, se muestra la materia de forma atractiva y creativa con el fin de captar la atención y la motivación del alumnado gracias a una variada selección de recursos educativos: apuntes sobre los contenidos, presentaciones multimedia, (*PowerPoint*, vídeos...), fotografías, dibujos, paneles, cuadernos de tendencias, *sketchbooks*, ejemplos de otros proyectos similares, bibliografía, revistas especializadas, recursos electrónicos y

## Capítulo VI

páginas de internet, manuales, glosario y textos con imágenes diversas, prototipos 3D, etc. Su utilización en entornos aplicativos centrados en los estudiantes evitará la simple memorización, teniendo en cuenta las teorías constructivistas y los principios del aprendizaje significativo en donde, además de comprender los contenidos, puedan ser puestos en práctica e investigar. Así, como afirma Sáez (2008, p. 122), “el estudiante se sentirá creativo y constructor de sus aprendizajes mediante la interacción con el entorno que le proporciona el programa”.

La parte práctica representa un 90% y consiste en la aplicación de los contenidos teóricos a situaciones concretas para la adquisición de habilidades y de procedimientos para realizar un proyecto de diseño.

En esta modalidad organizativa se engloban prácticas de aula, de taller, de laboratorio y de campo, con una constante interacción profesora-alumnado que facilita la construcción del aprendizaje y la asimilación del vocabulario, y donde es relevante el papel dinamizador y de ayuda de la docente.

Tanto las sesiones de actividades prácticas como las teóricas sirven de apoyo para que el alumnado investigue y aplique las pautas metodológicas y aporte soluciones eficaces, personales y adecuadas al *brief*, con la finalidad de adquirir las habilidades manipulativas e instrumentales de cada materia temática, mientras aplica los conocimientos teóricos. El protagonismo en estas sesiones recaerá, casi en su totalidad, en la actividad del alumnado, aunque la profesora mantenga un seguimiento y supervisión constante.

La asignatura se plantea como un laboratorio creativo de proyección de ideas, por lo que todas las actividades desarrolladas se recogen en el *sketchbook* y en el dossier de la memoria, como ya se ha dicho. Allí el alumnado documentará todas las evidencias del proceso de investigación, creativo, técnico y de comunicación que han sido utilizadas en la realización del proyecto.

Estos recursos son consultados por la profesora durante el transcurso de la asignatura para hacer un seguimiento del trabajo del alumnado. Se entregarán al finalizar la asignatura con el prototipo 3D y se expondrán en una presentación oral para la evaluación final de la asignatura.

También se llevarán a cabo cada mes tutorías individuales en las que el alumnado repasara el contenido de los trabajos y resuelve sus dudas. Por su parte, el papel de la profesora será el de realizar un seguimiento y control de las actividades para conocer su evolución y poder orientar su trabajo, mediante una evaluación informativa que aporte datos sobre el nivel de conocimientos adquiridos en cada momento del proceso de E-A.

Para que la E-A sea realmente eficiente es necesario que las asignaturas no sean compartimentos estancos sino que, por el contrario, se planifiquen actividades de carácter interdisciplinar y se organicen colaboraciones docentes entre las distintas materias. Los proyectos interdisciplinares en los estudios de Diseño de Moda tienen como finalidad la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las asignaturas del plan de estudios a situaciones cercanas a la actividad profesional. Así, el alumnado consigue construir su propio aprendizaje en un contexto próximo al mundo real y también puede acomodar las aportaciones de cada asignatura a su formación como profesionales del diseño.

En la asignatura *Proyectos de moda II* se plantea una colaboración con las asignaturas de *Presentación y comunicación, Materias primas y materiales textiles, Confección, Inglés técnico y comercial, Tecnología digital aplicada*. Con ellas se trabaja de forma interdisciplinar para que la aplicación práctica del contenido teórico impartido se incorpore al proyecto Diseño de una colección de moda femenina.

Para completar este proceso, el alumnado ha de trabajar de manera autónoma para desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. El trabajo autónomo incluye el trabajo personal, convirtiéndose cada estudiante en el único responsable de su organización y del ritmo en su trabajo. Entre las tareas a realizar se encuentran: estudiar y analizar la información de los trabajos propuestos, el estudio personal, la lectura de libros y selección de fuentes, la investigación propia de la materia y la realización autónoma de las actividades requeridas en clase, la elaboración y presentación de memorias, la asistencia a conferencias, charlas, exposiciones, desfiles, ferias, compras de materiales,

eventos, etc., la preparación de la exposición y defensa de los trabajos así como la realización de los audiovisuales.

### **6.3.1. Distribución de los contenidos en Bloques Temáticos, unidades didácticas y actividades de aprendizaje**

El procedimiento que se ha seguido en cada B.T., y a su vez en las tres U.D. que lo componen es el siguiente: actividad de la profesora, actividad del alumnado y colaboraciones con otras asignaturas y profesoras. Por lo tanto, se describe ahora el proceso a seguir por B.T., haciendo una descripción de las actividades repartidas en sesiones de las U.D.

#### **6.3.1.1 El proceso de investigación: Bloque Temático número uno**

Las U.D. expuestas a continuación representan el siguiente contenido: título, planificación temporal con el número de sesiones, resultados de aprendizaje y su relación con las competencias, una descripción detallada de los contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales), recursos educativos con los que se cuenta, la explicación de la actividad realizada por profesora y alumnado durante el proceso de E-A descrito por B.T.

En este B.T., se encuentran las siguientes unidades:

- U.D. número uno: Métodos y fuentes de investigación en diseño.
- U.D. número dos: Propuesta de diseño.
- U.D. número tres: Los paneles temáticos, con sus correspondientes actividades, y que se desarrollan en 16 sesiones (del 17 de febrero al 28 de marzo).

**Cuadro 6.5.** Unidad Didáctica número uno: Métodos y fuentes de investigación en diseño.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.1 -Métodos y fuentes de investigación en diseño.		Sesiones : 4
Resultados de aprendizaje		
Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de: -Identificar conceptos, métodos y términos básicos del sector y reconocer la importancia de la metodología de investigación en el trabajo del diseñador de moda.		Relación con las competencias
		CG-08/CEDM-02/C-T6
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación del proceso de trabajo.</li> <li>-Exploración de las fuentes de información: hemerotecas, videotecas, internet, buscadores de información, revistas especializadas, cuadernos de tendencias, etc.</li> <li>-Investigación en las fuentes de información a su alcance en busca de material que le ayude a describir la idea principal o el concepto.</li> <li>-Selección y análisis de los datos recogidos en la investigación.</li> <li>-Organización de la información en el <i>sketchbook</i> (gráfica y escrita).</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El <i>briefing</i>.</li> <li>-El <i>sketchbook</i>.</li> <li>-El proceso proyectual como investigación.</li> <li>-Metodología proyectual: investigación y documentación.</li> <li>-Fuentes de documentación primaria y secundaria.</li> <li>-Referencias bibliográficas,</li> <li>-Búsqueda de información en internet, y cotejo de datos.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Iniciativa en la recopilación de información.</li> <li>-Interés por la búsqueda de documentación.</li> <li>-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Interés por estar informado y actualizado.</li> <li>-Capacidad crítica.</li> </ul>
Actividad 1		-Buscar información en distintas fuentes de investigación sobre el tema de inspiración analizarla y organizarla en el <i>setchbook</i> .

Fuente: EP.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.6.** Unidad Didáctica número dos: Propuesta de diseño.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.2 -Propuesta de diseño.		Sesiones :6
Resultados de aprendizaje		
<p>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar la información y justificar el tema o concepto de colección.</li> <li>-Analizar la información reunida y extraer documentación gráfica para organizarla en los paneles de inspiración, a modo de <i>collages</i>.</li> </ul>		<p>Relación con las competencias</p> <p>CG-01/CG-08/CEDM2/C-T6</p>
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigar en las fuentes de información sobre el tema de inspiración.</li> <li>-Recopilación de documentación y materiales tangibles para dar comienzo a la propuesta de diseño.</li> <li>-Definir el <i>brief</i> personal.</li> <li>-Exponer la investigación, analizar y justificar de manera argumentada, para responder a los requisitos del <i>brief</i>.</li> <li>-Categorizar la recogida de datos, analizar la información.</li> <li>-Definición y representación del <i>target</i> o público objetivo.</li> <li>-Definición y representación del tema o concepto, a través de los paneles de inspiración.</li> <li>-Organización de la recogida de información en el sketchbook (gráfica y escrita).</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructura y plan de colección.</li> <li>-Definición del tema o concepto de inspiración, <i>-Target</i>.</li> <li>-Tendencias.</li> <li>-Muestrarios de materiales, tejidos y fornituras.</li> <li>-Cartas de colores.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Iniciativa en la recopilación de información.</li> <li>-Interés por la búsqueda de documentación.</li> <li>-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Interés por estar informado y actualizado.</li> <li>-Espíritu crítico en el análisis de la información.</li> <li>-Compromiso con la calidad en el desarrollo del trabajo y la formación continua.</li> <li>-Participación activa y responsabilidad en las actividades encomendadas.</li> </ul>
Actividad 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Buscar información en distintas fuentes de investigación sobre el tema de inspiración, seleccionarla por categorías, analizarla y organizarla en el <i>sketchbook</i>.</li> </ul>	

Fuente: EP.



**Cuadro 6.7.** Unidad Didáctica número tres: Los paneles temáticos.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.3 - Los paneles temáticos.		Sesiones : 6
Resultados de aprendizaje		
<b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b> -Elaborar paneles temáticos a partir de la información seleccionada y documentar los elementos gráficos sobre el tema de inspiración. -Comunicar gráficamente las ideas de diseño a través de los distintos paneles temáticos.		Relación con las competencias
		CG-08/CEDM-02/C-T6
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	-Organización de la recogida de información en el <i>sketchbook</i> (gráfica y escrita). -Desarrollo grafico-plástico a través de collages en el <i>sketchbook</i> -Definición y representación del tema de inspiración a través de los tres paneles temáticos. -Incorporación y justificación de los tres paneles temáticos en el dossier de la memoria.
	CONCEPTUALES	-Paneles de temáticos. - <i>Mood-board</i> (crear una atmósfera) - <i>Story-board</i> (contar una historia) - <i>Concept-board</i> (trabajar el concepto).
	ACTITUDINALES	-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla. -Habilidad en el manejo de las herramientas grafico-plásticas para el desarrollo de los collages. -Espíritu crítico en el análisis de la información. -Compromiso con la calidad en el desarrollo del trabajo y la formación continua. -Responsabilidad en todo momento con el trabajo que desarrolla. -Participación activa y responsabilidad en las actividades encomendadas. -Sensibilidad estética y compositiva.
	<b>Actividad 3</b>	-Organizar la selección del material recogido de la investigación y exposición de este a través de paneles temáticos dispuestos a modo de collages en el <i>sketchbook</i> .

Fuente: EP.

## Actividades de la profesora

En la primera sesión, la profesora procedió a recordar los conocimientos previos a través de una clase teórica en la que se dieron las explicaciones con el apoyo de una presentación sobre el tema de fuentes de investigación y

## Capítulo VI

referencias. Tras la exposición teórica de los conceptos, la docente incorporó ejemplos prácticos e incluyó una muestra de recursos educativos físicos. Esto se hizo para facilitar la comprensión de los conceptos, dándose una interacción entre profesora-alumnado, que permitió la construcción del aprendizaje, asimilación del vocabulario de las unidades y dinamización de la clase.

La metodología utilizada al comienzo de cada U.D. de este B.T., por la profesora fue pauta acorde a la siguiente secuencia:

- 1- Exponer el contenido teórico con el apoyo de presentación digital durante la primera hora de la clase
- 2- Mostrar una gran variedad de ejemplos en distintos soportes y formatos como: *sketchbooks*, proyectos del alumnado del centro de otros cursos, proyección de videos, imágenes, trabajos de otras disciplinas. También se puso a disposición del alumnado libros, cuadernos de tendencias, muestrarios de tejidos, fornituras, cartas de colores, bibliografía, webgrafía, revistas especializadas, etc. Con el apoyo de los recursos educativos y los materiales didácticos empleados por la profesora se explicaron los conceptos para aclarar y afianzar conocimientos de manera más atractiva y motivadora y se hicieron demostraciones para conseguir que el aprendizaje fuera más significativo.
- 3- Proponer prácticas donde el alumnado tenga la posibilidad de trabajar los contenidos conceptuales.
- 4- Poner a disposición del alumnado una serie de elementos y herramientas gráfico-plásticas, fotografías, periódicos, recortes de revistas, imágenes, materiales, y todo tipo de objetos para elaborar las actividades de las U.D., e introducir las evidencias en el *sketchbook*.
- 5- Plantear cuestiones al alumnado así como responder a las cuestiones planteadas por ellos, dando lugar a un debate para resolver dudas relativas a las siguientes cuestiones:
  - Investigar: qué y por qué.
  - En qué consiste exactamente, dónde empieza todo.
  - Qué es un *brief*.

- Qué es un *sketchbook*, para qué sirve y cómo se utiliza.
- Qué significa investigar y explorar el proceso creativo de búsqueda.
- Por qué la investigación debe ir en primer lugar.
- Qué se pide al diseñador al empezar una colección y qué es lo que tiene en mente.
- Qué finalidad tiene la investigación y qué información debe contener.
- Qué es un panel de inspiración, para que sirve, cómo se hace, etc.

6- Invitar al alumnado a pasear por la escuela en busca de inspiración e información.

Una vez aclaradas las dudas existentes sobre las cuestiones del tema, el alumnado decide plantearse el tema o concepto de inspiración, propuesto para desarrollar el proyecto de *Diseño de una colección de moda femenina* y comenzó a trabajar de forma autónoma, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en esta sesión.

En las siguientes cinco sesiones en las que transcurre la actividad número uno, el alumnado se dedicó a indagar en las fuentes de investigación, organizar y analizar los hallazgos encontrados (siempre incorporando la selección de información en el *sketchbook*, en el que definió y representó el tema de inspiración).

Tras las sesiones presenciales, se motivó al alumnado para trabajar de manera autónoma con el *sketchbook*, en el cual se incluyó tanto la investigación como las reflexiones sobre los aprendizajes realizados, para hacerle consciente de ellos. Durante este tiempo, el alumnado planteó el tema o concepto que sirvió de inspiración en el proyecto de *Diseño de una colección de moda femenina*. Bajo las directrices del *briefing*, desarrolló a conciencia el proceso de investigación, realizando por su cuenta una búsqueda de imágenes y datos en las fuentes, tanto primarias como secundarias, recogiendo y analizando todas las evidencias posibles sobre el concepto de inspiración.

En la actividad sobre la U.D. número dos, que lleva por título “Propuesta de diseño” y que tiene una duración aproximada de seis semanas, el alumnado continuó con la búsqueda de información y con la definición y representación

## Capítulo VI

del tema de inspiración a través de la investigación en el *sketchbook*. Este se ocupó de indagar constantemente en las distintas fuentes, seleccionando y analizando los hallazgos, argumentando la causa y la finalidad de esta selección con respecto al tema de inspiración, y, a diferencia de la U.D. anterior, el alumnado definió y justificó la información de manera más precisa, según una serie de elementos y características de diseño que son clave, descartando lo que no fue útil. El alumnado llevó a cabo las siguientes acciones:

- Organizó la estructura y el plan de colección de su propuesta de diseño.
- Definió y justificó el concepto o inspiración.
- Describió y argumentó el target en función de las características socio-políticas, culturales, género, raza, educación, gustos, alimentación, aficiones, etc.
- Indagó y seleccionó las tendencias en función de la línea, género, estilo.
- Investigó en muestrarios de materiales y tejidos, fornituras y cartas de colores.
- Planteó los tejidos, materiales y fornituras escogidos y los clasificó según las características técnicas, estéticas y funcionales más adecuadas para la propuesta de diseño.

En la modalidad organizativa de trabajo presencial, al alumnado se le invitó durante el transcurso de la actividad a pasear por la Escuela en busca de inspiración e información. Al tratarse de una Escuela donde conviven estudios de distintos niveles y especialidades —ciclos de grado medio y superior y bachillerato de artes—, el alumnado tuvo la posibilidad de buscar en aulas y talleres de todo tipo, como, el taller de cuero, volumen, ebanistería, dorado y policromía, esmaltes, fotografía, dibujo, etc. Se les aconsejó, también, que acudieran a la biblioteca del centro, ya que cuenta con una buena selección bibliográfica de libros y revista de arte, diseño, fotografía, historia, literatura, etc., y con una gran cantidad de material audiovisual.

Del mismo modo, el alumnado contaba con el acceso a aulas, talleres y laboratorio para investigar y trabajar en cuestiones que requerían de materiales y

herramientas específicos para que analizaran los distintos materiales como, por ejemplo, en el caso de los muestrarios de tejidos.

En la actividad número tres, que corresponde a la U.D. “Los paneles temáticos” y que tuvo una duración de seis sesiones, el alumnado se dedicó a elaborar los paneles temáticos e introducirlos en el *sketchbook*, a modo de *collages*. El objetivo de esta actividad fue conseguir representar gráficamente en los paneles el concepto de la colección.

Con el uso de elementos gráfico-plásticos y visuales, el alumnado realizó una serie de composiciones de *collages* que recogieron estilo, tendencia, temporada, género, estética y concepto. Todo ello delimitó el marco de diseño de la colección, convirtiéndose estos paneles temáticos en una síntesis gráfica de las evidencias halladas sobre el tema de inspiración y la línea de diseño. Por tanto, la importancia de estos paneles fue la de transmitir aquellos elementos clave para comenzar con el proceso creativo y para generar las primeras ideas de diseño, dando forma a la tipología de prendas e incluyendo información sobre los materiales, tejidos, fornituras y colores.

### **6.3.1.2 El proceso creativo: Bloque Temático número dos**

En este B.T. se encuentran las siguientes U.D.:

- U.D. número cuatro: Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño.
- U.D. número cinco: Muestrarios.
- U.D. número seis: Decisión final de diseño con especificaciones técnicas, correspondientes a las actividades número cuatro, cinco y seis, que se desarrollan en once sesiones llevadas a cabo del 30 de marzo al 30 de abril.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.8.** Unidad Didáctica número cuatro: Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.4 -Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño.		Sesiones : 4
Resultados de aprendizaje		
<b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b> -Iniciarse en la fase creativa del desarrollo de ideas propuestas a partir de los elementos clave de diseño, experimentando con la evolución de la idea los procesos creativos generados a partir del análisis de datos del marco de diseño. -Seleccionar y justificar las ideas, manifestando unidad y coherencia en el diseño de la colección, exponiendo los <i>looks</i> más representativos en el cuadro de la colección.		<b>Relación con las competencias</b>  CG-01/CG-08/CEDM-02/C-T6
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	-Identificación de materiales y herramientas de dibujo para el proceso de trabajo. -Realizar diseños artísticos con diferentes técnicas de expresión gráfico-plásticas, de los diseños de las prendas, y figurines. -Bocetos de las ideas y composiciones de diseño con propuestas de materiales y colores. -Aplicación de diferentes de combinaciones de texturas, colores, volúmenes, siluetas y formas. -Diseño e ilustración de figurines, combinación de prendas en el <i>look</i> . -Desarrollar propuestas de estilismos, con la combinación de los elementos de conjunto, (peinado, maquillaje, complementos, calzados, y vestuario). -Apuntes y anotaciones técnicas de los elementos de diseño. -Desarrollo plástico de las ideas y figurines en el sketchbook.
	CONCEPTUALES	-Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño. -Elementos básicos de la comunicación visual de la moda: la línea, la silueta, -Proceso de bocetaje. -Esbozos en moda. -Técnicas de dibujo artístico enfocado a al diseño de moda. -Elementos fundamentales del dibujo de figurines. -Ilustración de moda. -Panel de colección. -Panel representativo.
	ACTITUDINALES	-Interés por la materia. -Iniciativa en la recopilación de información para la elaboración de bocetos. -Sensibilidad estética y compositiva en la combinación de los elementos de diseño. -Habilidad estética en la propuesta de estilismos y la combinación de los <i>looks</i> . -Curiosidad en la investigación y experimentación con las técnicas gráfico-plásticas. -Interés por probar y desarrollar ideas creativas y propuestas de diseño innovadoras. -Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.
Actividad 4	-Bocetar, ilustrar y proponer las ideas de la colección, utilizando las técnicas gráfico-plásticas y proponiendo combinaciones de los looks, prestando una atención especial a los elementos de diseño (colores, materiales, siluetas, formas, etc.).	

Fuente: EP.

**Cuadro 6.9.** Unidad Didáctica número cinco: muestrarios.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.5 -Muestrarios.		Sesiones : 4
<b>Resultados de aprendizaje</b>		
<b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b> -Investigar y experimentar con las técnicas y materiales textiles, y seleccionar los materiales, tejidos y fornituras más adecuados para los diseños de la colección. -Adquirir conocimientos teórico-prácticos sobre la utilización de las pantoneras o cartas de colores y su relación con el ámbito del diseño textil.		<b>Relación con las competencias</b>  CG-01/CG-08/CEDM-02/C-T6
<b>CONTENIDOS</b>	<b>PROCEDIMENTALES</b>	-Clasificación de los materiales, tejidos, fornituras. -Identificación de la composición de los materiales, tejidos, fornituras. -Aplicar los conocimientos sobre la percepción del color, comprensión del lenguaje, el análisis de su capacidad expresiva, su relación en el ámbito del diseño y las singularidades del color digital, en los diseños de las prendas. -Trabajo interdisciplinar entre las asignaturas de técnicas textiles y proyectos de diseño de moda. -Introducir las ideas, bocetos y diseños de la colección en el <i>sketchbook</i> y seleccionarlas y organizarlas de manera ordenada en el dossier de la memoria.
	<b>ACTITUDINALES</b>	-Muestrarios de tejidos. -Muestrarios de materiales. -Muestrarios de fornituras. -Experimentación textil. -Cartas de colores. -Predicciones y agencias del color. -Normas y métodos internacionales de catalogación del color.
	<b>ACTITUDINALES</b>	-Interés por las técnicas textiles. -Interés por la observación del color. -Sensibilidad estética y compositiva, en la combinación de las técnicas textiles, el color y texturas. -Curiosidad en la investigación y experimentación con las técnicas textiles, estampados, técnicas tradicionales. -Interés por experimentar con materiales, tejidos y combinaciones de colores. -Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla. -Interés en el trabajo interdisciplinar.
<b>Actividad 5</b>		-Investigar, experimentar y proponer las cartas de colores, de tejidos, materiales y fornituras, seleccionar los más adecuados en función de las características técnicas, estéticas y funcionales de las prendas de la colección.

Fuente: EP.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.10.** Unidad Didáctica número seis: Decisión final de diseño con especificaciones técnicas.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.6 - Decisión final de diseño con especificaciones técnicas.		Sesiones : 3
Resultados de aprendizaje		
<p><b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificar la colección de forma coherente, optimizando, analizando y respondiendo gráfica y técnicamente las características estéticas, funcionales y técnicas de los modelos.</li> <li>-Especificar gráfica y técnicamente el diseño de la colección en el panel representativo.</li> </ul>		Relación con las competencias
		CG-01/CG-08/CEDM-02/CT-6
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar y especificar los modelos de la colección para su representación gráfico-técnica.</li> <li>-Interrelacionar todos los elementos de diseño y constructivos del modelo para su materialización.</li> <li>-Análisis de las características funcionales, técnicas y estéticas.</li> <li>-Adquirir destreza en la representación manual o digital de los dibujos en plano y sus diferentes vistas.</li> <li>-Representación de los detalles de diseño del modelo con especificaciones de materiales fornituras, y complementos.</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ficha técnica general.</li> <li>-Dibujo técnico y esquemático de la prenda.</li> <li>Selección final de los modelos.</li> <li>-Paneles representativos.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rigor y meticulosidad en la observación y la descripción</li> <li>-Pulcritud y limpieza en la realización de los dibujos.</li> <li>-Pulcritud y limpieza en la realización de los dibujos técnicos.</li> <li>-Compromiso con el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.</li> </ul>
Actividad 6		-Interpretación de los diseños seleccionados en dibujos en plano de las prendas con especificaciones técnicas, y exposición del look seleccionado en un panel representativo, con las especificaciones necesarias para su materialización.

Fuente: EP.



## Actividades de la profesora

La dinámica habitual desarrollada para las U.D. que corresponden al B.T. del proceso creativo han sido las siguientes:

- 1- En primer lugar, la exposición de los contenidos con apoyo digital al comienzo de cada U.D., con una duración de unos cincuenta minutos, y con la finalidad de aclarar conceptos y afianzar los conocimientos teóricos, haciendo demostraciones prácticas en algunos casos.
- 2- Ejemplificar con el empleo de, una serie de recursos educativos tales como: apuntes, proyección de vídeos, imágenes, trabajos de otras disciplinas, dibujos, fotografías, proyección de tutoriales sobre la ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño, cuadernos de tendencias, muestrarios de tejidos, fornituras, cartas de colores, bibliografía, webgrafía, revistas especializadas, etc.
- 3- Suscitar debate, generando el interés y la motivación sobre la temática. Esto se hizo para facilitar la comprensión de los conceptos, gracias a una interacción entre profesora-alumnado, que facilitó la construcción del aprendizaje, asimilación del vocabulario de la unidad, y la dinamización la clase, así como la resolución de dudas sobre el tema del proceso creativo.

## Actividades del alumnado

La U.D. número cuatro, “Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño”, que tiene una duración de cuatro sesiones, se enfocó de manera eminentemente práctica, pues se consideró el contenido teórico adquirido de manera significativa a través de la actividad. Por lo tanto, el alumnado se dedicó a:

## Capítulo VI

- Bocetar, dibujar, generar ideas, trabajar gamas cromáticas, plantear paneles compositivos que representen dibujos, muestras de tejidos, fornituras, colores, líneas de siluetas, formas...
- Proponer la tipología de prendas: faldas, camisas, camisetas, vestidos, chaquetas, etc.
- Realizar combinaciones de los *looks* teniendo en cuenta la caída, los acabados de los tejidos, las texturas, y se presentan los complementos más adecuados en cada prenda.

En definitiva, el alumnado plasmó todos los elementos de diseño en ilustraciones de figurines que posteriormente fueron seleccionados para su materialización.

En las clases presenciales, el alumnado trabajó en el *sketchbook*, organizándose de la siguiente manera:

- En primer lugar, generó y plasmó gráficamente las primeras ideas, esbozos rápidos y fluidos, acompañados de referencias cruzadas y yuxtaposiciones con recortes, dibujos, fotografías, objetos, retales, fornituras, composiciones cromáticas, estampados, bordados, acabados, esbozos y pruebas, con distintas técnicas gráfico-plásticas de las primeras propuestas de figurines.
- En segundo lugar, se descartaron los bocetos que no tuvieron la suficiente coherencia (o unidad de colección). Se trabajaron dichos bocetos en ilustraciones de figurines para plantear las posibles combinaciones de las prendas y transmitir con el dibujo la caída del tejido, la silueta, los volúmenes, etc. En el proceso de esta actividad es conveniente poseer una visión de conjunto y tantear los complementos, calzado y, también, hacer una propuesta de estilismo (peinado y maquillaje).
- En tercer lugar, el alumnado, una vez que probó todas las alternativas posibles con las prendas planteadas para la colección, seleccionó con la ayuda de la profesora las más adecuadas. Acto seguido, programó el cuadro de colección (compuesto por 16

## LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y SU *COREOGRAFÍA DIDÁCTICA*

*looks*) realizado con los *looks* más representativos de la colección, mostrándose a través de ilustraciones de figurines (dibujados parte delantera y trasera) o mediante dibujos vectoriales o técnicos (con vista delantera y trasera).

La U.D. número cinco, “Muestrarios”, se realizó en tres sesiones, y se llevó a cabo en colaboración con la asignatura de Materias primas y materias textiles, donde trabajaron con más profundidad los conceptos. Se hicieron prácticas de laboratorio, analizaron la composición de los tejidos, elaboraron las fichas técnicas y las incluyeron en el apartado del proceso técnico del proyecto.

La dinámica de trabajo del alumnado consistió en las clases presenciales en el laboratorio, donde se analizaron muestras de tejidos y materiales que luego desarrollaron en el *sketchbook*, organizando el material seleccionado y definitivo de la colección en el dossier de la memoria.

En la U.D. número seis, “Decisión final de diseño con especificaciones técnicas”, el alumnado aquí aprende y entiende estos apartados:

- Qué es una ficha técnica, para qué sirve, cómo se hace, qué datos incluye, cuál su función y con qué instrumentos se elabora.
- La importancia de representar un dibujo técnico de una prenda bien hecha incorporando todas las especificaciones técnicas, gráficas, compositivas, de materiales y constructivas
- Cómo hacer un dibujo esquemático de las prendas y las herramientas y materiales que se utilizan.
- La importancia de una buena selección de los modelos, su motivo y su finalidad
- Qué es un panel representativo, para qué sirve, cómo se hace, qué elementos se han de incorporar en él y a qué responde.

Durante las cuatro sesiones en las que se desarrolla esta actividad número seis, se ejecutan los ejercicios propuestos en esta U.D. Con la ayuda y colaboración de la asignatura de Materiales primas y materias textiles, el alumnado procedió a realizar las fichas técnicas con dibujos vectoriales,

## Capítulo VI

interpretó los diseños seleccionados en dibujos en plano de las prendas con especificaciones técnicas y a la exposición del *look* seleccionado en un panel representativo, con las especificaciones necesarias para su materialización.

En la práctica de las fichas técnicas se utilizó el ordenador portátil con el programa *Adobe InDesing*, el cual dispone de herramientas de dibujo vectorial indicadas para la ejecución de los dibujos técnicos de las prendas.

Respecto a la práctica sobre el panel representativo, el alumnado describió las prendas seleccionadas de la colección incluyendo a través de una composición los siguientes elementos:

- Dibujos técnicos de la prenda representada bidimensionalmente con vista delantera y trasera.
- Información y características con anotaciones de detalles, acabados, tejidos, fornituras, entretelas, estampado, etc.
- Elementos e imágenes de referencias conceptuales y de inspiración.
- El dibujo del *look* seleccionado a color, en posición de frente y espalda, etc.

### 6.3.1.3 El proceso técnico: Bloque Temático número tres

En este B.T., se encuentran las siguientes unidades:

- U.D. número siete: Modelos de fichas técnicas.
- U.D. número ocho: Propuesta de diseño.
- U.D. número nueve: Los paneles temáticos, correspondientes a las actividades número siete, ocho y nueve, que se desarrollan en 18 sesiones, repartidas entre la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* y *Confección*, y que se llevaron a cabo del 5 de mayo al 21 de mayo.

**Cuadro 6.11.** Unidad Didáctica número siete: Modelos de fichas técnicas.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.7 –Modelos de fichas técnicas.		Sesiones :6
Resultados de aprendizaje		
<p><b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar las fichas técnicas específicas de cada fase del proceso técnico, representando técnicamente la información necesaria sobre los elementos que componen el diseño para la materialización de la prenda.</li> <li>-Trabajar de manera interdisciplinar aprovechando los recursos humanos, técnicos y materiales.</li> </ul>		<p><b>Relación con las competencias</b></p> <p>CG-01/CEDM-02/CT-6</p>
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de fichas técnicas específicas, con la exposición de la información clara y detallada para la materialización del prototipo.</li> <li>-Análisis de las características funcionales y técnicas de las prendas y descripción en las fichas.</li> <li>-Codificación de datos para la información de las fichas técnicas.</li> <li>-Descripción clara y precisa de la información en las fichas técnicas específicas.</li> <li>-Colaboración interdisciplinar.</li> <li>-Desarrollo del contenido de cada una de las fichas técnicas de manera colaborativa con las asignaturas de: Confección y Materia primas y materias textiles.</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha técnica de materiales y tejidos.</li> <li>- Ficha técnica de fornituras.</li> <li>- Ficha técnica de patronaje y transformación.</li> <li>- Ficha técnica de lista de fases.</li> <li>- Ficha técnica de marcada del tejido.</li> <li>- Ficha técnica de industrialización.</li> <li>- Escandallo.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Rigor y meticulosidad en la observación y en la descripción de las fichas técnicas.</li> <li>-Pulcritud y limpieza en la realización de los dibujos técnicos.</li> <li>-Iniciativa en la recopilación de información con respecto a las asignaturas con las que se colabora para la realización de las fichas técnicas.</li> <li>-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Interés por las colaboraciones entre asignaturas.</li> <li>-Compromiso con el trabajo que desarrolla.</li> </ul>
<b>Actividad 7</b>		-Desarrollar las fichas técnicas específicas colaborando en su realización de manera interdisciplinar con Confección, Materia primas y materias textiles, incluyendo los datos más significativos para la posterior materialización del prototipo 3d.

Fuente: EP.

Capítulo VI

**Cuadro 6.12.** Unidad Didáctica número ocho: Patronaje y transformación.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.7 – Patronaje y transformación.		Sesiones :6
Resultados de aprendizaje		
Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de: -Realizar las transformaciones partiendo de los patrones base a escala de una prenda en concreto.		Relación con las competencias
		CG-01/CEDM-02/CT-06
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transformación del patrón base a escala real en dibujos bidimensionales.</li> <li>-Recogida de medidas reales de una modelo.</li> <li>-Interpretación de la ficha técnica de patronaje y transformación para realizar el patrón.</li> <li>-Trabajar los conceptos y habilidades adquiridas en la asignatura de Patronaje.</li> <li>-Trabajar la ficha técnica de patronaje incluyendo la transformación a escala.</li> <li>-Colaboración interdisciplinar con la asignatura de Confección.</li> <li>-Introducir la ficha técnica en el <i>sketchbook</i> y ordenada en el dossier de la memoria.</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ficha técnica de patronaje y transformación.</li> <li>-Tablas de medidas.</li> <li>-Escalado de medidas.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Rigor y meticulosidad en la observación y en la descripción de las fichas técnicas.</li> <li>-Iniciativa en la recopilación de información con respecto a las asignaturas con las que se colabora para la realización de las fichas técnicas.</li> <li>-Responsabilidad en todo momento por el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Interés por las colaboraciones entre asignaturas.</li> <li>-Compromiso con el trabajo que desarrolla.</li> </ul>
Actividad 8		-Hacer las transformaciones de los patrones a escala real de las prendas seleccionadas para la posterior marcada y corte del tejido y materialización del prototipo 3D.

Fuente: EP.

**Cuadro 6.13.** Unidad Didáctica número nueve: Montaje y confección.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.7 – Montaje y confección.		Sesiones :6
<b>Resultados de aprendizaje</b>		
<b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b> -Confeccionar una prenda de vestir y realizar la ficha técnica de la lista de fases incluyendo todos los pasos del proceso de montaje con rigor y limpieza en los acabados. -Calcular los costos asociados a la confección de prendas de vestir.		<b>Relación con las competencias</b>  CG-01/CG-08CEDM2/CT-06
<b>CONTENIDOS</b>	<b>PROCEDIMENTALES</b>	-Interpretación de los patrones y la ficha de la marcada del tejido para realizar el corte. -Organización de los materiales para el corte del tejido y montaje de la prenda. -Montaje de la prenda y realización de la lista de fases. -Identificar y calcular los costos asociados al uso y consumo de materiales, tejidos, fornituras, equipos y maquinaria y tiempos utilizados en el proceso de confección. -Clasificación y cálculo de los costos directos e indirectos de una prenda de vestir confeccionada. -Desarrollo del prototipo y ficha de la lista de fases en colaboración interdisciplinar con la asignatura de Confección. -Introducir las evidencias del proceso de confección, escandallo y ficha técnicas de la lista de fases en el <i>sketchbook</i> y organizarla en el dossier de la memoria.
	<b>CONCEPTUALES</b>	-Cálculo de costos de confección (escandallo): Contabilidad de costos, costos directos e indirectos, costos de materiales estándar, costos previstos o ponderados de materiales, fornituras y tejidos y costos de las operaciones en función de la complejidad de las mismas. -Proceso de montaje y confección: marcada, cortado de patrones, ensamblado de piezas, criterios de calidad. -Ejecución de la ficha técnica: lista de fases.
	<b>ACTITUDINALES</b>	-Interés por la materia. -Autonomía para determinar las fases del proceso de confección y la secuencia de las operaciones. -Rigor y meticulosidad en la observación y en la descripción de las fichas técnicas. -Orden y limpieza en el corte y montaje de las prendas. -Compromiso con la aplicación de la normativa en la descripción de la lista de fases. -Limpieza y respeto en la utilización de la maquinaria y herramientas. -Iniciativa en la recopilación de información con respecto a las asignaturas con las que se colabora para la realización de las fichas técnicas. -Interés por las colaboraciones entre asignaturas. -Compromiso y responsabilidad con el trabajo que desarrolla.
<b>Actividad 9</b>		-Marcada, corte y montaje de la prenda, describiendo el proceso de construcción del prototipo en la lista de fases, y realización del escandallo calculando los costos asociados a la confección de la prenda de vestir.

Fuente: EP.

### Actividades de la profesora

La dinámica habitual que empleó la profesora de la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* en el desarrollo del B.T. número tres es la siguiente: en las clases de trabajo presencial, comenzó con las explicaciones teóricas necesarias sobre los conocimientos fundamentales e incluyó en todo momento demostraciones prácticas para la comprensión de cada uno de los temas. Siempre se mantuvo una constante y fluida interacción profesora-alumnado en preguntas, dudas y construcción del aprendizaje. Posteriormente, se propusieron prácticas en el taller de confección para que constasen los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Y, dado que en este B.T. hay una colaboración con la asignatura de *Confección*, la profesora que imparte dicha materia fue la que se convirtió en encargada de transmitir y trabajar con ellos de manera expositiva con demostraciones prácticas en el taller de confección, sobre los siguientes contenidos teóricos:

- Materiales y herramientas de corte y ensamblado de telas: normas de seguridad para las técnicas de corte y ensamblado de telas.
- Herramientas de corte: tijeras, cuchillas, máquina de corte eléctrica, etc.
- Ensamblado de telas: ensamblaje de tejido, máquina recta, máquina de *overlock* o remalladora, sistema de ensamblaje o montado.

Para esta asignatura, la metodología de E-A ya mencionada de intercalar las clases expositivas con demostraciones prácticas y actividades de aprendizaje pretende obtener del alumnado una serie de objetivos:

- Identificar los materiales y las herramientas necesarias para el corte y ensamblado de los tejidos, aplicando las medidas de seguridad laboral.
- Aplicar las técnicas de corte y ensamblado de forma manual y con máquina, considerando la ficha técnica del modelo de la prenda.

Puesto que el alumnado ya cuenta con unos conocimientos mínimos para trabajar en la actividad número ocho, la profesora se dedicó en las clases



presenciales, exclusivamente, a ayudarlos en el proceso de construcción del patrón.

Por el contrario, en la actividad que corresponde a la U.D. número nueve “Montaje y confección”, debido a que los componentes prácticos y técnicos son muy elevados y el alumnado no disponía en esos momentos de grandes habilidades y destrezas, las profesoras de ambas asignaturas ayudaron en todo momento, estando muy pendientes de las necesidades ya que, en ocasiones, la propuesta del diseño era muy compleja y requería de una habilidad y un nivel mayor.

### **Actividades del alumnado**

En la U.D. número siete, “Modelos de fichas técnicas”, el alumnado procedió a realizar una serie de fichas durante cuatro sesiones:

- Ficha de tejidos: donde se incluye la muestra de tejidos, materiales, entretelas, forros utilizados en las prendas a confeccionar y la información y observaciones específicas como son la composición del tejido, el encogimiento, la forma de lavado y uso, etc.
- Ficha de fornituras: donde se explican todos los datos de referencia de los ones, cremalleras, cierres, etc., y se adjunta una fotografía del objeto.
- Ficha de patronaje y transformación: donde se incorpora el dibujo de la base y la transformación de la misma.
- Ficha de la marcada: en ella se dibujan todas las piezas que se cortan en el tejido expuesto colocadas estratégicamente para el corte y ahorro del tejido, incorporando en la ficha datos como medidas ancho y largo del tejido, cantidad.
- Ficha técnica de la lista de fases: donde se especifica, paso a paso, el proceso de montaje y construcción del prototipo 3D, con la información detallada de cada movimiento, tipo de costura, pasos a seguir en el montaje y datos de maquinaria y utensilios.

En esta actividad es fundamental la utilización del ordenador con el programa descargado de *Adobe InDesign*, pues dispone, como ya se ha

## Capítulo VI

comentado, de herramientas de dibujo vectorial con las que se realizaron los dibujos técnicos de las prendas, el escalado de patrones, diseño y maquetación de las fichas.

En la U.D. número ocho, “Patronaje y transformación”, que tiene una duración aproximada de cuatro sesiones, el alumnado trabajó de forma práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura de Patronaje, impartida en el semestre anterior. Por este motivo, ya se contaba con los conceptos y habilidades básicas sobre la materia para realizar la toma de medidas de forma autónoma, por lo que se pudo empezar así con los patrones base.

El contenido de la mencionada asignatura permite desarrollar los proyectos relacionados con el diseño de moda, proporcionando los conocimientos, habilidades y la terminología específicos de patronaje. Además, facilita el dominio de las herramientas utilizadas en el desarrollo y materialización del diseño de prendas.

La U.D. número nueve, “Montaje y confección”, tuvo una duración de diez sesiones repartidas entre la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* y Confección. Gracias a que la colaboración entre estas asignaturas durante la actividad pudo ser posible y fluida, el alumnado realizó el montaje y la confección del prototipo, escandallo y ficha técnica de la lista de fases de manera ordenada y eficiente.

### Colaboración con otras asignaturas

Como ya se ha especificado en párrafos anteriores, a la hora de materializar la prenda se colaboró con la asignatura de *Confección* para montar el prototipo 3D. Así, la profesora participó activamente con el alumnado en su trabajo con los patrones para asegurarse tanto de su comprensión como de su corrección para, posteriormente, proceder a la siguiente fase.

En este caso, el componente práctico es mucho más elevado que el teórico, pues el objetivo es aprender a utilizar las técnicas necesarias para construir una prenda, así como dar los pasos y ver las características imprescindibles en la construcción de un prototipo 3D. También, obtener

conocimientos y habilidades sobre los distintos tipos de herramientas y maquinaria necesaria y su función en el proceso de construcción, revisando diferentes técnicas de ensamblado, cosido y acabado.

Gracias a esta colaboración, el alumnado trabaja —durante el desarrollo de la actividad en la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*— en el proceso de construcción del prototipo 3D y tiene la posibilidad de estar en contacto con las dos profesoras y solucionar cualquier tipo de duda. Como la comunicación entre profesoras en esta fase fue constante, el alumnado contó con la disposición del tiempo de trabajo presencial de ambas asignaturas para realizar los patrones y solucionar cualquier duda.

Puesto que Confección tiene seis horas semanales de trabajo presencial y la dedicación de la actividad en esta práctica fue total, se convirtió en doce horas de trabajo presencial semanal el tiempo invertido por el alumno, lo que conllevó un total de 18 sesiones.

### **6.3.1.4 El proceso de comunicación: Bloque Temático número cuatro**

Este B.T. está integrado por las siguientes unidades:

- U.D. número diez: Comunicación y presentación de la colección.
- U.D. número once: Estilismos y comunicación visual.
- U.D. número doce: Defensa y exposición oral del proyecto, que corresponden a las actividades número diez, once y doce, que se desarrollan en 10 sesiones repartidas entre la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* y *Presentación y comunicación*, temporalmente del 26 de mayo al 4 de junio.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.14.** Unidad Didáctica número diez: Comunicación y presentación de la colección.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.10 - Comunicación y presentación de la colección.		Sesiones :4
Resultados de aprendizaje		
<b>Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de:</b> -Expresar y utilizar las técnicas y estrategias de comunicación audiovisual de forma eficiente, aprovechándose los medios para exponer el concepto de inspiración e imagen. -Conocer los recursos y canales de comunicación de moda y utilizarlos adecuadamente.		<b>Relación con las competencias</b>  CG-01/CG-08/CEDM-02/CT-06
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo del plan de comunicación y estilismos en colaboración con la asignatura de Presentación y comunicación.</li> <li>-Investigación, aplicación y justificación de estrategias de comunicación visual.</li> <li>-Propuesta y desarrollo de estrategias publicitarias para la comunicación del proyecto.</li> <li>-Estilismos, <i>video-art</i> y <i>making-of</i> como instrumentos de comunicación.</li> <li>-Análisis de la información que contiene un plan de comunicación.</li> <li>-Desarrollo de actividades incluidas en el plan de comunicación.</li> <li>-Análisis y valoración significativa de productos audiovisuales.</li> <li>-Introducir las evidencias del proceso de comunicación, estilismos y el plan de comunicación en el <i>sketchbook</i> y organizar la documentación, justificada y argumentada en el dossier de la memoria.</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Plan de comunicación.</li> <li>-El estilismo.</li> <li>-El audiovisual como herramienta.</li> <li>-<i>Video-art, making-of.</i></li> <li>-Estrategias publicitarias aplicadas a la comunicación del proyecto.</li> <li>-La gestión de la promoción y la comunicación.</li> <li>-Etapas del desarrollo de una comunicación efectiva.</li> <li>-Decisión y selección de los canales de comunicación.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Habilidad para comunicar ideas.</li> <li>-Respeto y consideración por la creación audiovisual propia y ajena.</li> <li>-Actitud participativa en el trabajo colaborativo.</li> <li>-Interés por las colaboraciones entre asignaturas.</li> <li>-Compromiso y responsabilidad con el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Sensibilidad estética y comunicativa en la combinación de los elementos de diseño.</li> <li>-Habilidad estética en la propuesta de estilismos y comunicación audiovisual.</li> </ul>
Actividad 10		-Trabajar la imagen y la presentación de la colección a través de los medios y herramientas de comunicación específicas de la moda para transmitir el tema o concepto de inspiración.

Fuente: EP.

**Cuadro 6.15.** Unidad Didáctica número once: Comunicación y presentación de la colección.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.10 –Estilismo y comunicación visual.		Sesiones :4
Resultados de aprendizaje		
Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de: -Comunicar estilismos y la editorial de moda, grabar y editar el <i>video-art</i> y el <i>making-of</i> , transmitiendo la imagen y el concepto de colección.		Relación con las competencias
		CG-01/CG-08/CEDM-02/CT-06
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planteamiento y ejecución de los estilismos.</li> <li>-Desarrollo y comunicación de la editorial de moda estilismos.</li> <li>-Montaje y edición del <i>video-art</i> y el <i>making-of</i>.</li> <li>-Introducir las evidencias del proceso de comunicación, <i>video-art</i>, <i>making-of</i>, estilismos y editorial de moda en el <i>sketchbook</i> y organizar la documentación, justificada y argumentada en el dossier de la memoria.</li> </ul>
	CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El estilismo.</li> <li>-<i>Video-art</i>, <i>making-of</i>.</li> <li>-Editorial de moda.</li> </ul>
	ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la materia.</li> <li>-Habilidad para comunicar ideas.</li> <li>-Respeto y consideración por la creación audiovisual propia y ajena.</li> <li>-Actitud participativa en el trabajo colaborativo.</li> <li>-Interés por las colaboraciones entre asignaturas.</li> <li>-Compromiso y responsabilidad con el trabajo que desarrolla.</li> <li>-Sensibilidad estética y comunicativa, en la combinación de los elementos de diseño.</li> <li>-Habilidad estética en la propuesta de estilismos, y comunicación audiovisual.</li> </ul>
Actividad 11		-Trabajar los estilismos y la editorial de moda, grabar y editar el <i>video-art</i> y el <i>making-of</i> .

Fuente: EP.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.16.** Unidad Didáctica número doce: Defensa y exposición oral del proyecto.

Título de la unidad didáctica		Planificación temporal
U.D.12 - Defensa y exposición oral del proyecto.		Sesiones :2
Resultados de aprendizaje		
Al finalizar esta unidad didáctica el alumnado será capaz de: -Exponer, presentar y defender de manera oral y con apoyo digital y físico el proyecto de diseño.		Relación con las competencias
		CG-01/CG-08/CEDM-02/CT-06
CONTENIDOS	PROCEDIMENTALES	-Maquetación y presentación del proyecto. -Presentación y defensa oral del proyecto de Diseño de una colección de moda femenina. -Estrategias de comunicación visual como apoyo a la presentación del proyecto. -Situaciones y técnicas de presentación y exposiciones (espacios, materiales, herramientas, etc.).
	CONCEPTUALES	-Exposición final del concepto de colección. -Maquetación del proyecto. -Presentación digital. -Elementos de la comunicación oral. -La comunicación oral. -Estrategias de comunicación visual.
	ACTITUDINALES	-Interés por la materia. -Habilidad para comunicar ideas. -Interés por las colaboraciones entre asignaturas. -Compromiso y responsabilidad con el trabajo que desarrolla.
Actividad 12	-Trabajar en la presentación y defensa oral del proyecto de Diseño de una colección de moda femenina.	

Fuente: EP.

### Actividades de la profesora

El B.T. número cuatro se llevó a cabo en una colaboración constante entre las asignaturas de *Proyectos de diseño de moda II* y *Presentación y*

*comunicación*. Es importante decir previamente que la profesora de ambas asignaturas es la misma, por lo que fue más fácil la colaboración, la temporalización y la organización de los contenidos y las prácticas de ambas asignaturas.

La metodología de E-A de las tres U.D. que componen el “Proceso de comunicación” del B. T. número cuatro fue la siguiente:

En primer lugar, se transmitieron los conocimientos de cada tema en clases expositivas donde se abordaron los contenidos del marco teórico. Con la definición de los conceptos la profesora mostró una gran variedad de ejemplos en distintos soportes y formatos como: *sketchbooks*, proyectos del alumnado del centro sobre proyectos de diseño de moda, y otras disciplinas. También se enseñaron vídeos promocionales de marcas de moda, imágenes, revistas, bibliografía especializada, páginas web de interés... El alumnado, por su parte, hizo prácticas y ensayos sobre oratoria y comunicación verbal y no verbal, y se mantuvo en todo momento una constante y fluida interacción profesora-alumnado en preguntas, dudas y construcción del aprendizaje, siendo la docente la que coordinó las sesiones y sirvió de apoyo y guía en el proceso.

### **Actividades del alumnado**

En el B.T. número cuatro, “Proceso de comunicación”, el alumnado trabajó pequeñas prácticas: Dinámicas de comunicación oral, técnicas de comunicación, utilización de las herramientas y técnicas digitales como apoyo visual del discurso con el fin de ser capaz de comunicar ideas y proyectos al espectador, utilizando eficientemente las tecnologías de comunicación.

Por ello, fue imprescindible que el alumnado comprendiera el comportamiento de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo y fuera capaz, asimismo, de dominar los recursos tecnológicos de la comunicación y de valorar su influencia en los procesos y productos del diseño.

De esta manera, en la U.D. número diez —la cual tuvo una duración aproximada de cuatro sesiones—, el alumnado recogió y analizó la información encontrada. Acto seguido, planteó el plan de comunicación y los estilismos que

## Capítulo VI

escoger durante el B.T., justificó las estrategias de comunicación visual basándose en un análisis previo y argumentando cada decisión en función de cada tema o concepto de inspiración (siempre teniendo en cuenta la imagen que quiere transmitir y el público objetivo). Al tiempo, propuso, investigó y desarrolló estrategias publicitarias para la comunicación del proyecto, como instrumentos de comunicación, su propio *video-art* y *making-of*.

El alumnado trabajó todas estas actividades, incluidas en el plan de comunicación, de manera autónoma y presencial. De esta forma, una vez que obtuvo las explicaciones introductorias del contenido teórico, realizó las prácticas que ejecutó de forma autónoma, utilizando los espacios de la Escuela y los materiales y herramientas que más le convenían en cada momento del proceso de comunicación como, por ejemplo, el plató de fotografía, espacios de la Escuela, aula taller, aula teórico-práctica, biblioteca, etc.

En la U.D. número once, “Estilismos y comunicación visual”, con una duración aproximada de cuatro sesiones, el alumnado continuó trabajando en la comunicación de la colección. Gracias a la información y al análisis recogidos en la unidad didáctica anterior, procedió a realizar las prácticas de los estilismos ya definidos con el propósito de proyectar la imagen a través de distintos soportes: *video-art*, *making-of* y editorial de moda.

Con la prenda de vestir, previamente diseñada y confeccionada, acompañada del calzado, complementos, maquillaje y peinado, el alumnado tuvo que ser capaz de expresar y comunicar tanto las ideas y decisiones adoptadas en el transcurso de la realización del proyecto, como de explorar su viabilidad y alcance. Para ello, utilizó los recursos gráficos, la simbología y el vocabulario necesarios. En esos momentos, todos los elementos estilísticos, estéticos, técnicos, artísticos y de comunicación se integraron para alcanzar un objetivo común, y se proyectó la imagen de marca y el concepto de la colección a través de los soportes de comunicación que, en ese caso, fueron la fotografía de moda y el *video-art*.

La colaboración con la asignatura de *Presentación y comunicación* continuó siendo total. El alumnado se dedicó durante las diez horas semanales a plantear los estilismos, hizo pruebas de maquillaje y peinado, sesiones en el plató



de fotografía, buscó espacios que sirvieron como escenario para la sesión de estilismo o grabó el vídeo promocional (además, lo editó y seleccionó el material gráfico, fotográfico y visual, decidió y lo maquetó).

Todo este quehacer se efectuó tanto en las clases prácticas de trabajo presencial, como de manera autónoma. El alumnado se organizó y distribuyó su tiempo como consideró conveniente, teniendo en cuenta las necesidades de espacios y materiales que se requieran en cada momento. Por ejemplo, si eran necesarias fotografías de estudio, se encargaba de realizar la sesión durante el horario de clase en el que pudiera servirse del aula-taller del plató de fotografía.

En el transcurso de las prácticas de esta U.D., el alumnado mantuvo el orden y se coordinó en todo momento con la profesora y con el resto de compañeros para trabajar de manera eficiente y fluida, haciendo hincapié en el trabajo en grupo, la empatía, la colaboración entre ellos, el respeto por el trabajo ajeno, etc., siendo imprescindible mantener la calma y el orden en todo el proceso.

Por último, la U.D. número doce, “Defensa y exposición oral del proyecto”, que contó con dos sesiones, corresponde a la última fase del proyecto donde se incluyeron presentación, exposición y defensa. Esta unidad tiene como objetivo el aprendizaje y utilización de las habilidades comunicativas para presentar un proyecto a un posible cliente, proveedor, inversor, a un tribunal o la administración, y persuadir a la audiencia para aceptar ideas y motivar y convencerla en la compra final del producto, invertir en él, aprobar un proyecto, etc.

En el transcurso de esta unidad didáctica, el alumnado utilizó las claves y herramientas necesarias para que la presentación resultase atractiva para la audiencia y transmitiera el concepto de la colección plasmada en los distintos soportes y documentos que componen el proyecto de diseño.

### **Colaboración con otras asignaturas**

Como ya se ha apuntado, el B.T. número cuatro se planteó como una colaboración con la asignatura de *Presentación y comunicación*. Gracias a ello se

## Capítulo VI

desarrollaron el plan de comunicación, los estilismos y el material audiovisual, y finalmente se llevó a cabo la presentación oral.

Debido a la colaboración existente entre ambas asignaturas durante el desarrollo de este B.T., el alumnado dispuso de mayor tiempo para las clases presenciales, por lo que pudo trabajar en el proyecto en las dos asignaturas a la vez. La asignatura de *Presentación y comunicación* cuenta con cuatro horas semanales de trabajo presencial y una dedicación total de la actividad en esta práctica, dando como resultado diez sesiones con diez horas de trabajo presencial semanal invertido por el alumnado en este proceso.

Y gracias a la ayuda de la asignatura *Presentación y comunicación*, el alumnado se formó en las técnicas y procesos de comunicación propios del diseño de moda y contó con los conocimientos, habilidades y herramientas necesarios para presentar oralmente y defender el proyecto con el apoyo de los medios digitales y materiales que estimó más convenientes para transmitir el proceso de diseño, definiendo su proyecto con criterio y objetividad.

Teniendo en cuenta el mundo globalizado y las nuevas tecnologías de la comunicación, el diseñador de moda ha de estar actualizado, trabajar y adaptarse a los cambios que la sociedad demande y siempre en constante evolución. La clave del éxito está en la utilización de los elementos de comunicación más eficientes que intervienen en este proceso. Así, el alumnado atrapa los más adecuados en función del mensaje que quiera transmitir y del público al que se dirige. El emisor (alumnado), es quien incorpora pasión y entusiasmo al transmitir y comunica las ideas para convencer y defender el proyecto al receptor (en este caso profesora y/o compañeros).

### 6.3.2 Sistemas de evaluación

El sistema de evaluación y calificación se ha realizado a través de la evaluación y de la valoración de los procesos de aprendizaje del alumnado.

Con objeto de evaluar el desarrollo de habilidades y la adquisición de los contenidos y competencias (genéricas, específicas y transversales) programadas en la asignatura, se ha utilizado un sistema de evaluación diversificado,

seleccionando las técnicas más adecuadas para la asignatura, las cuales ponen de manifiesto los diferentes conocimientos adquiridos por el alumnado en el transcurso de esta. Yániz y Villardón, (2006) consideran que “la evaluación de los aprendizajes es un elemento fundamental de la planificación, por las importantes repercusiones que tiene tanto en el proceso como en los resultados” (p. 75). Por ello, es muy importante saber el modo de evaluar, con las estrategias y criterios empleados; es decir, hay que conocer cada detalle del sistema que vamos a utilizar.

La calificación global responderá a la puntuación obtenida a través de los diferentes aspectos y actividades que integran dicho sistema, repartiendo los porcentajes entre los instrumentos de evaluación utilizados —como listas de cotejo y rúbricas, que están gestadas para evaluar cada fase del proceso de diseño distribuidas en cada B.T. —; y, por otro lado, el trabajo en el aula, donde se comprueban aspectos relacionados con las actitudes, procedimientos, métodos y el modo de desenvolverse de los estudiantes al realizar las actividades de carácter teórico-práctico.

El resultado de este aprendizaje se expresará mediante una calificación numérica de 0 a 10, con un decimal, que responderá, directamente, al grado de competencia adquirido por el alumno de acuerdo con los criterios de evaluación y con los porcentajes de valoración, expresados en el sistema de evaluación ya expuesto en la guía docente.

La asistencia del alumnado a clase es obligatoria para la correcta superación de la asignatura, así como la entrega de todas y cada una de las partes del trabajo realizado a lo largo del periodo lectivo en la fecha y hora establecida de antemano por la profesora (información incluida en el *briefing*).

Se han concebido unas listas de cotejo y rúbricas, en las que se incluyen los ítems que, de acuerdo con los criterios de evaluación, son los elementos que se utilizan para medir los aprendizajes del alumnado y sacar así un porcentaje para la nota.

Hay cuatro listas de cotejo, cada una de ellas representa a un B. T., que se utilizan como listas de control y de evaluación formativa para cada fase del proceso de diseño. Gracias a la utilización de las listas de cotejo, se extrae la

## Capítulo VI

información de cómo se encuentra el alumnado en cada momento del proceso de diseño, que posteriormente se coteja con las rúbricas.

De estas listas se obtienen los criterios de evaluación que se incluyen en las rúbricas que, concebidas para la evaluación final, representan los criterios de evaluación, los niveles de ejecución y los valores o puntuación según la escala, y aportan la calificación que tendrá el alumnado en la asignatura.

Tanto las listas de cotejo como las rúbricas evalúan el contenido, habilidades y desarrollo de las actividades del alumnado trabajado mediante las estrategias los porcentajes siguientes:

- **Sketchbook o cuaderno de ideas (30%)**
- **Dossier de la memoria + Prototipo 3D (30%)**
- **Presentación oral (30%)**

### Proceso de evaluación

El proceso de evaluación se desarrollará por medio de la evaluación continua. Y la valoración de los resultados del aprendizaje estará en relación con el nivel de adquisición y consolidación de las competencias generales, específicas y transversales.

Las fases de este proceso de evaluación continua serán: evaluación inicial (o diagnóstica), la evaluación procesual (continua o formativa) y la evaluación final (o integral). La aplicación del proceso de evaluación continua del estudiante requiere su asistencia regular a las actividades lectivas y al resto de las actividades programadas, según las normas vigentes, y le permite estar informado regularmente de su rendimiento académico.

Para obtener la calificación final del curso, el estudiante dispondrá de dos convocatorias. La primera se realizará al final del periodo lectivo de la asignatura y la segunda quedará reflejada en el calendario de evaluación. Esta segunda convocatoria servirá para complementar aquellos aspectos no superados en la primera, siendo imprescindible presentar todos los documentos, trabajos, anotaciones o pruebas requeridos por el profesorado en la primera convocatoria

(o sus equivalentes), además de la realización de pruebas y/o trabajos específicos que demuestren la superación de las actividades.

El estudiante podrá así alcanzar a lo largo del curso aquellos niveles no conseguidos en el proceso de aprendizaje con trabajos ordinarios de la asignatura o con pruebas adicionales de recuperación de la parte no superada. No existen “pruebas finales”.

### Medidas excepcionales

Individualmente, por circunstancias de carácter excepcional (y debidamente justificadas), si fuera necesario, se podría adaptar el proceso de evaluación a las necesidades específicas del estudiante.

### Criterios de evaluación

El criterio de evaluación, según Yaniz y Villardón (2006), se define como “el referente para la valoración, el patrón o modelo con el que se compara el objeto de evaluación. Los criterios pueden ser niveles de exigencia, objetivos a alcanzar, modelos, la excelencia, etc.” (p. 79).

Los criterios de evaluación vienen indicados en las guías docentes y en el *briefing* o guión de trabajo entregado y explicado al alumnado al comienzo de la asignatura, garantizando así la transparencia y objetividad de los mismos.

Los criterios de evaluación básicos son los siguientes:

- Conceptos / metodología.** Nivel de asimilación de conceptos y coherencia entre los planteamientos y los desarrollos de los mismos.
- Ejecución / presentación.** Grado de adecuación de recursos, materiales y técnicas a los propósitos perseguidos y su presentación oral correcta.
- Valores / actitudes.** Importancia dada a la educación en valores y actitud ante la sociedad y la profesión.
- **Investigación / innovación.** Capacidad creativa en la resolución de problemas (diversidad de soluciones, pensamiento divergente...).

### Criterios de evaluación y calificación propios de la asignatura

Se valorará la participación en las clases, así como una actitud positiva para trabajar individualmente y en equipo, con capacidad demostrada para integrarse en equipos de carácter interdisciplinar, para el autoaprendizaje y para la transferencia de conocimientos.

Al tratarse de unos estudios presenciales, y teniendo en cuenta que la evaluación es considerada un proceso continuo, se hace imprescindible, como ya hemos comentado, la asistencia a clase por parte del alumnado y su participación en las diferentes actividades previstas en la metodología de trabajo. Se porcentúa la asistencia a clase en un 20% (cada falta de asistencia podrá descontar 0.1). Por tanto, si el docente lo considerara, la evaluación tendrá carácter semestral, con dos convocatorias por curso.

Las calificaciones se expresarán en términos numéricos utilizando la escala de 0 a 10, con decimales incluidos, y considerando positivas las calificaciones de 5 o superiores a 5 y negativas las inferiores a 5. Por ello, será necesaria una calificación mínima de 5 para la superación de la asignatura, que será el resultado de la suma de los proyectos y trabajos realizados durante el semestre. Cada proyecto sumará el porcentaje que el profesor considere según su dificultad e importancia.

Los ejercicios no entregados o no realizados por el alumnado y fijados por la profesora supondrán la no superación de la asignatura, pasando, de esta manera, a la segunda convocatoria donde el profesor, además de cada trabajo realizado durante el semestre, podrá exigir otra prueba extra de considerarlo conveniente.

Como criterios de evaluación y de calificación se valorarán, como mínimo, los siguientes índices de calidad que deben ser conocidos por el alumnado con antelación:

- Adecuación en el uso y selección de fuentes bibliográficas y documentales.
- Necesidad de referenciar las fuentes consultadas y/o transcritas literalmente. La bibliografía, tanto la consultada como la de interés sobre

el tema desarrollado, deberá estar sujeta igualmente a la normativa existente para este tipo de trabajos académicos.

- Reflexión y análisis adecuado de la investigación.
- Valoración crítica y originalidad en el desarrollo y presentación del trabajo.
- Uso de la terminología adecuada.
- Coherencia, tanto gráfica como formal, al tratarse de un proyecto de diseño integral.
- El dossier de la memoria deberá estar perfectamente identificado y ser legible en todo momento.
- La presentación y la defensa (con sus respectivos soportes) serán adecuadas a cada actividad.
- La concepción, planificación y desarrollo de los proyectos de diseño han de concordar con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos.
- Planteamiento de estrategias de investigación e innovación y resolución de las expectativas.
- Desarrollo de propuestas creativas de diseño de moda, adecuada a los condicionamientos y materiales de los supuestos de trabajo.
- Autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- Integración de los proyectos en los distintos campos de la especialidad.
- Aplicación de las técnicas de patronaje y confección para la comprensión, fabricación y aceptación del producto final.
- Desarrollo de proyectos interdisciplinares.
- Es fundamental la utilización de la tecnología digital para la presentación y la comunicación del proyecto.
- Adecuación de la utilización de métodos de investigación en el diseño, tomando el proceso proyectual como investigación.
- Incorporación de la Imagen de marca y la comunicación de moda.

Todos estos puntos, descritos como criterios de evaluación de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*, se definen y amplían en las listas de cotejo y rúbricas, que se muestran a continuación.

### 6.3.2.1 Listas de cotejo y rúbricas

Las listas de cotejo y rúbricas utilizadas en la experiencia educativa, se conciben como herramientas de recogida de datos, a través de las cuales se analizan y evalúan los aprendizajes del alumnado. Y más tarde sirven para triangular y cotejar los datos con el diario de campo, el plan de estudios y las preguntas de investigación. Además, se emplean en varias secuencias del proceso de aprendizaje para comprobar el rendimiento académico del alumnado. Tras el desarrollo de cada B.T., el alumno pasa por una evaluación formativa, en la cual, gracias a una revisión de las actividades, con las listas de cotejo como guía de contenidos, se observa el nivel de realización y concreción de los ejercicios en torno al contenido de cada bloque.

Esta mecánica se desarrolla de forma individual en una tutoría, donde el alumno enseña el trabajo realizado a la docente manifestando sus motivaciones, dudas y preocupaciones, y la profesora, a su vez, le comenta la situación en la que se encuentra, si va por buen camino o ha de revisar o modificar ciertos aspectos del trabajo, etc.

Las listas de cotejo y las rúbricas se revisan y cotejan con el *sketchbook*, dossier de la memoria, prototipo 3D y presentación oral, para llevar a cabo las comprobaciones sobre las investigaciones, los contenidos, el desarrollo de las ideas, procesos, construcción de prototipos, comunicación y estilismos, en definitiva, la evolución de las actividades. Este procedimiento se revisa de manera sistemática en cuatro ocasiones para comprobar los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas.

**Listas de cotejo:** en las listas de cotejo se incluyen los criterios de evaluación, definidos con los aprendizajes esperados que se han expuesto por cada unidad didáctica. Se han realizado cuatro listas de cotejo que corresponden a cada B.T., en las cuales se apunta si el alumnado ha realizado o no las tareas y el porcentaje de estudiantes que lo han conseguido: la siguiente lista de cotejo representa al proceso de investigación, con la que se inicia el proceso de evaluación continua, en el caso de las listas de cotejo relacionadas con el proceso



creativo, técnico y de comunicación son similares, con la diferencia de los criterios de evaluación.

Las listas de cotejo han servido como guía a ambas partes: a la profesora como evaluación continua y al alumnado como autoevaluación. De ellas extraemos reflexiones relacionadas con los aprendizajes deseados en cada fase del proceso de diseño.

Gracias a estas listas, se analizaron los datos individualizados, que son los que, posteriormente, se triangularon con los *sketchbooks*, dosieres, prototipos 3D y con las notas del diario de campo de la profesora.

Al chequear el desarrollo del trabajo con el alumnado en las distintas fases del proceso de diseño —organizadas en las secuencias marcadas por cada B.T—, se recogió la información correspondiente a la evaluación continua. Utilizar las listas de cotejo, el diario de campo de la profesora y las estrategias de E-A como herramientas de recogida de datos, proporcionó las anotaciones para triangular los momentos, en los que se mostró la situación de aprendizaje, respondiendo así a las preguntas de investigación.

Las listas de cotejo nos transmiten una calificación numérica, tan solo aportan información cualitativa del rendimiento en cada secuencia del trabajo, manifestando el proceso continuo de enseñanza y aprendizaje.

Los indicadores que se encuentran en relación con los resultados de aprendizaje únicamente son referencias informativas sobre si el alumnado ha alcanzado o no los mínimos, si ha realizado correctamente o no las actividades, y si puede o no pasar a la siguiente fase.

A continuación se presentan en los siguientes cuadros las listas de cotejo que representan a las secuencias de control que la profesora y estudiante desarrollan en los cuatro momentos clave del proceso de diseño, como son en el el B.T. número uno. El proceso de investigación, el B.T. número dos. El proceso creativo, el B.T. número tres. El proceso técnico y el B.T. número cuatro. El proceso de comunicación.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.17.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número uno. El proceso de investigación.

Lista de cotejo para la evaluación del B.T., numero uno		
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>	Curso: <b>2013-14</b>	Fecha:
Nombre del estudiante:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
-Se ha extraído información de diversas fuentes (revistas, libros, exposiciones, catálogos, muestrarios, internet etc).		
-Se ha recopilado suficiente documentación grafica y teórica sobre el tema en el <i>Sketchbook</i> , y se ha incorporado un resumen y una justificación en el dossier de la memoria.		
-Se han recogido información histórico-artística, sobre el sector textil, las tendencias actuales, e introducido en el <i>Sketchbook</i> .		
-Hay investigación sobre los materiales, tejidos, cartas de colores, fornituras, más adecuados para las prendas de la colección.		
-Incluye las evidencias de la investigación en el <i>Sketchbook</i> , exponiendo los datos y elementos de diseño de manera creativa asociadas al concepto de la colección.		
-Se encuentra un análisis, sobre el público objetivo al que se dirige la colección, incluyendo una relación de evidencias que describan al target de manera coherente.		
-La búsqueda refleja y representa el concepto de la colección, y se encuentra recogida y organizada la información tanto gráfica como escrita en el <i>Sketchbook</i> , y hay una síntesis de ella en el dossier de la memoria.		
-Se exponen y justifican el tema y el target, con los requisitos del <i>briefing</i> .		
-Se ha comunicado correctamente el tema escogido a través de los paneles de inspiración, y definidos en el <i>Sketchbook</i> .		
-La relación de los paneles de inspiración transmiten de manera creativa, el concepto de colección a través de los elementos básicos del diseño.		
-Se ha recogido información sobre la silueta, el estilo, la temporada, las tendencias, los colores, y materiales, asociada al concepto de colección de manera coherente y están incluidas las evidencias de la documentación, incorporadas en el <i>Sketchbook</i> de manera gráfica y escrita.		
-Se han elaborado paneles temáticos a partir de la información seleccionada interrelacionando los elementos grafico-plásticos, con los textos y redacciones de la información sobre el tema.		
-Saben resumir y comunicar en los tres paneles más representativos, su tema o concepto de colección, atendiendo a una representación grafico- plástica de los elementos de diseño.		
-Se han comunicado gráficamente las ideas de diseño en el <i>Sketchbook</i> , y se empiezan a desarrollar las primeras propuestas de diseño, en relación a la ambientación de los paneles.		
<b>Observaciones:</b>		

Fuente: EP.

**Cuadro 6.18.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número dos. El proceso creativo.

Lista de cotejo para la evaluación del B.T., nº dos el proceso creativo			
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>		Curso: <b>2013-14</b>	Fecha:
Nombre del estudiante:			
Resultados de aprendizaje		SI	NO
-Comunica las ideas de diseño a través de bocetos y dibujos			
-Transmite gráficamente las ideas de manera coherente en relación a los elementos básicos de diseño expuestos en los paneles de inspiración.			
-Diseña suficientes ideas que definan el tema de colección, y han desarrollado suficientes bocetos sobre la tipología de prendas.			
-Aplica diferentes combinaciones de texturas, tejidos, estampados, colores, acabados y fornituras.			
-Experimenta con técnicas gráfico-plásticas las ilustraciones de figurines y se han propuesto combinaciones de las prendas en los <i>looks</i> , manifestando la idea de colección.			
-Se han propuesto los complementos, calzado y estilismo, creando una composición de conjunto.			
-Hay experimentación de texturas, tejidos, estampados, colores, acabados y fornituras. -Argumenta y justifica la decisión de la selección de los materiales, tejidos, fornituras y colores con el tema seleccionado.			
-La selección de los materiales, tejidos y fornituras, son adecuadas, teniendo en cuenta las características técnicas, estéticas y funcionales.			
-Se han seleccionado los diseños definitivos en consonancia a la propuesta inicial, fidelidad al concepto, y coherencia con la colección.			
-Representa coherentemente el cuadro de colección, exponiendo una variedad de tipología de prendas y posibilidades de combinarlas entre sí.			
-Se han introducido los paneles representativos, y fichas técnicas en el <i>Sketchboock</i> y se ha organizado la información de manera limpia y ordenada en el <i>Dossier de la memoria</i> .			
-Argumenta y justifica la decisión de los elementos compositivos del panel representativo, con; datos técnicos, detalles constructivos, referencias cruzadas, motivos de inspiración, carta de materiales y colores e ilustración de figurines.			
-Está representado técnica y gráficamente las prendas del <i>look</i> seleccionado, para un correcto desarrollo del proceso técnico y materialización de la prenda.			
-Se han introducido las actividades realizadas sobre el proceso creativo en el <i>Sketchboock</i> y en el <i>Dossier de la memoria</i> .			
<b>Observaciones:</b>			

Fuente: EP.

## Capítulo VI

**Cuadro 6.19.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número tres. El proceso técnico.

Lista de cotejo para la evaluación del B.T., nº tres el proceso técnico			
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II		Curso: 2013-14	Fecha:
Nombre del estudiante:			
Resultados de aprendizaje		SI	NO
-Se han expuesto las fichas técnicas específicas, con la documentación e información clara y detallada para la materialización del prototipo.			
-Se han propuesto la codificación de los datos personalizado, para la información de la fichas técnicas.			
-Descripción clara y precisa de la información en las fichas técnicas específicas.			
-Se ha realizado una colaboración interdisciplinar significativa con la asignatura de Confección.			
-Se han desarrollado correctamente todas y cada una de las fichas técnicas específicas: ficha técnica de materiales y tejidos, ficha técnica de fornituras, ficha técnica de patronaje y transformación, ficha técnica de lista de fases, ficha técnica de marcada del tejido, ficha técnica de industrialización.			
-Se ha desarrollado el contenido de cada una de las fichas técnicas en colaboración con las asignaturas de: Materia primas y materias textiles y Confección.			
-Se ha aprovechado las interdisciplinaridades de las asignaturas en beneficio del proyecto.			
-Han sabido trabajar en equipos multidisciplinares con aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.			
-Han entendido la importancia de trabajar de forma colaborativa con otras asignaturas a favor de un objetivo común.			
-Se han introducido las fichas técnicas de la unidad didáctica en el <i>Sketchbook</i> y se han organizado en el dossier de la memoria.			
-Se ha hecho una buena interpretación de los patrones y la ficha de la marcada del tejido, para realizar el corte. -Se ha organizado de manera ordenada los materiales para el corte del tejido, y montaje de la prenda. -Se ha realizado el montaje de la prenda y realización de la lista de fases, correctamente.			
-Se ha entregado y presentado correctamente el prototipo 3D, etiquetado y empaquetado.			
-Se ha trabajado el desarrollo del prototipo y ficha de la lista de fases en colaboración interdisciplinar con la asignatura de Confección.			
-Se han introducido las evidencias del proceso de confección, escandallo y ficha técnicas de la lista de fases en el <i>Sketchbook</i> y organizarla en el dossier de la memoria.			
<b>Observaciones:</b>			

Fuente: EP.

**Cuadro 6.20.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número cuatro. El proceso de comunicación.

Lista de cotejo para la evaluación del B.T., nº cuatro el proceso comunicación			
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>		Curso: <b>2013-14</b>	Fecha:
Nombre del estudiante:			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		SI	NO
-Se ha desarrollado el plan de comunicación, estilismos y materiales digitales en colaboración con la asignatura de Presentación y comunicación.			
-Se ha comunicado las ideas de diseño a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.			
-Transmite gráfica y visualmente las ideas, proponiendo estilismos coherentes con la propuesta de diseño.			
-Se han propuesto y desarrollado estrategias publicitarias para la comunicación del proyecto.			
-Se han utilizado de las técnicas de comunicación visual más adecuadas para transmitir la imagen de de la colección.			
-Argumenta y justifica la decisión de las estrategias de comunicación, y los canales que se emplean. -Trabaja y expone coherentemente los estilismos y soportes de comunicación.			
-Se han planteado; estilismos, <i>Video-Art</i> y <i>Making-of</i> como instrumentos de comunicación.			
-Se han introducido las evidencias practicadas en la unidad didáctica en el <i>Sketchboock</i> y en el <i>Dossier de la memoria</i> .			
-Se han planteado; la editorial de moda, los estilismos, el <i>Video-Art</i> y el <i>Making-of</i> como instrumentos de comunicación.			
-Ha utilizado los elementos y estrategias de comunicación de manera correcta.			
-Expone coherentemente los documentos incluidos en el proyecto ( <i>Sketchboock</i> , <i>Dossier de la memoria</i> y el prototipo 3D).			
-Se han expuesto y defendido de forma ordenada y justificada los contenidos de cada fase del proceso de diseño.			
-Se han seleccionado y representado gráficamente los aspectos significativos de las ideas a comunicar.			
-Se ha trabajado en colaboración, la editorial de moda, los estilismos, el <i>Video-Art</i> y el <i>Making-of</i> en colaboración con la asignatura de Presentación y comunicación.			
<b>Observaciones:</b>			

Fuente: EP.

## Capítulo VI

Por otro lado tenemos **las rúbricas** que han sido concebidas para la evaluación final de la asignatura. Este instrumento se utiliza para medir los aprendizajes del alumnado, y establece un criterio por niveles, y permite determinar la calidad de la ejecución del alumnado en las actividades realizadas y en la entrega y presentación de los trabajos. Los componentes esenciales con los que cuentan las rúbricas son los criterios de evaluación, los niveles de ejecución, y los valores o puntuación según la escala. A continuación se muestra un ejemplo de las rúbricas que se utiliza para la evaluación del *sketchbook*, el dossier de la memoria, y presentación oral.

La escala de las calificaciones fue aplicada en base a los criterios que instaura el R.D. para el plan de estudios de las EEAASS de Diseño.

El R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las EEAASS reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 5 punto 4, establece que:

Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa (p. 89746).

0- 4,9: SUSPENSO (SS).

5,0- 6,9: APROBADO (AP).

7,0- 8,9: NOTABLE (NT).

9,0- 10: SOBRESALIENTE (SB).

Cada una de las figuras que se muestran a continuación describe las rúbricas utilizadas para la evaluación final de las siguientes estrategias de E-A, *sketchbook*, el dossier de la memoria, y presentación oral.

**Tabla 6.1.** Rúbrica para la evaluación del *sketchbook*.

Rúbrica para la evaluación del: <i>SKETCHBOOK</i> .					
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>			Curso: <b>2013-14</b>		
Nombre del estudiante:			Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración, contextualizando los referentes. Y se ha presentada la documentación de manera grafica y teórica incorporándose de manera sintetizada y ordenada.	(0.3)				
La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	(0.3)				
Se desarrolla una cantidad aceptable de propuestas creativas de diseño, acorde con el concepto de colección utilizado distintos elementos de representación grafico-plásticas, en los bocetos, e ilustraciones.	(0.3)				
Las ilustraciones de las prendas comunican con eficacia gráfico-plástica las ideas de los diseños, y se han propuesto combinaciones de las prendas representadas a través de los look, y son expuestos en el cuadro de colección.	(0.3)				
Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de las ilustraciones y las fichas técnicas, ofreciendo una información detallada de las características y elementos de diseño de las prendas.	(0.3)				
Argumenta y justifica la decisión de los elementos compositivos del panel representativo, con; datos técnicos, detalles constructivos, referencias cruzadas, motivos de inspiración, carta de materiales y colores e ilustración de figurines.	(0.3)				
Se han tenido en cuenta en las propuestas de diseño de las prendas, los condicionantes técnicos, funcionales y de materialización, y se proponen los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la realización de los diseños, y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La representación técnica de las fichas incluye una información detallada sobre las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La prenda se entrega con un calidad de materialización, tanto en acabados materiales utilizados y adaptación de la prenda a la persona, acorde a los condicionantes exigidos, y está debidamente etiquetada.	(0.3)				
La comunicación gráfica y visual de los estilismos, es coherente con el discurso ofrecido en el proceso de investigación, y refleja el concepto de la colección.	(0.3)				
<b>observaciones</b>					

Fuente: EP.

## Capítulo VI

**Tabla 6.2.** Rúbrica para la evaluación del dossier de la memoria/prototipo 3D.

Rúbrica para la evaluación de: DOSIER DE LA MEMORIA/PROTOTIPO 3D					
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>			Curso: <b>2013-14</b>		
Nombre del estudiante:			Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ RESULTADOS DE APRENDIZAJE	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración, contextualizando los referentes. Y se ha presentada la documentación de manera grafica y teórica incorporándose de manera sintetizada y ordenada.	(0.3)				
La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	(0.3)				
Se desarrolla una cantidad aceptable de propuestas creativas de diseño, acorde con el concepto de colección utilizado distintos elementos de representación grafico-plásticas, en los bocetos, e ilustraciones.	(0.3)				
Las ilustraciones de las prendas comunican con eficacia gráfico-plástica las ideas de los diseños, y se han propuesto combinaciones de las prendas representadas a través de los look, y son expuestos en el cuadro de colección.	(0.3)				
Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de las ilustraciones y las fichas técnicas, ofreciendo una información detallada de las características y elementos de diseño de las prendas.	(0.3)				
Argumenta y justifica la decisión de los elementos compositivos del panel representativo, con; datos técnicos, detalles constructivos, referencias cruzadas, motivos de inspiración, carta de materiales y colores e ilustración de figurines.	(0.3)				
Se han tenido en cuenta en las propuestas de diseño de las prendas, los condicionantes técnicos, funcionales y de materialización, y se proponen los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la realización de los diseños, y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La representación técnica de las fichas incluye una información detallada sobre las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La prenda se entrega con un calidad de materialización, tanto en acabados materiales utilizados y adaptación de la prenda a la persona, acorde a los condicionantes exigidos, y está debidamente etiquetada.	(0.3)				
La comunicación gráfica y visual de los estilismos, es coherente con el discurso ofrecido en el proceso de investigación, y refleja el concepto de la colección.	(0.3)				
<b>NOTA TOTAL (sobre 3 puntos):</b>					

Fuente: EP.



**Tabla 6.3.** Rúbrica para la evaluación de la presentación oral.

Rúbrica para la evaluación de la PRESENTACIÓN ORAL					
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II				Curso: 2013-14	
Nombre del estudiante:				Fecha:	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ RESULTADOS DE APRENDIZAJE	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
Analiza la información para seleccionar las ideas que tiene que comunicar, ofrece un discurso coherente y escoge los mejores soportes de comunicación para exponer el proyecto a la audiencia.	(0.3)				
Utiliza estrategias para seleccionar la información más relevante, y organiza la información orientada a la comunicación de las ideas, utilizando el material de apoyo más adecuado.	(0.3)				
Utiliza los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información.	(0.3)				
Han aplicado en la presentación y defensa del proyecto las técnicas y los conocimientos de comunicación verbal y no verbal.	(0.3)				
Se transmite de forma notable, gráfica y visualmente las ideas, desarrollando estilismos coherentes con el concepto de colección.	(0.3)				
Tiene en cuenta el uso del lenguaje; con un vocabulario y una terminología adecuada, y utiliza una expresión tanto en el uso de la voz, como el lenguaje corporal apropiado.	(0.3)				
Se ha expuesto y defendido el proyecto de diseño, mostrando el prototipo 3D, el dossier de la memoria, y el <i>sketchbook</i> , de manera integrada como elementos de apoyo al discurso de la presentación.	(0.3)				
Se han representado y defendido de forma ordenada y justificada los contenidos del proceso de diseño, en la exposición.	(0.3)				
Comunica el concepto de colección a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.	(0.3)				
Se han expuesto; la editorial de moda, los estilismos, el <i>Video-Art</i> y el <i>Making-of</i> como instrumentos de comunicación.	(0.3)				
<b>NOTA TOTAL (sobre 3 puntos):</b>					

Fuente: EP.

Además disponemos de las rúbricas que se han concebido para evaluar las competencias. El ejemplo que se muestra a continuación pertenece a la rúbrica que evalúa la competencia CG-01, no obstante, conviene decir que las rúbricas que evalúan el resto de las competencias de formación que se han trabajado en la experiencia educativa se encuentran en el anexo (), debido a que su estructura es

## Capítulo VI

la misma, salvo los criterios de evaluación, que en cada competencia se describen diez ítems que responden al criterio con el que se ha de evaluar la competencia.

**Tabla 6.4.** Rúbrica para la evaluación de la competencia CG-01.

<b>Rúbrica para la evaluación de la competencia:</b>					
<b>CG-01:</b> Concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos.					
<b>Asignatura:</b> Proyectos de diseño de moda II				<b>Curso:</b> 2013-14	
<b>Nombre del estudiante:</b>				<b>Fecha:</b>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
<b>CE-01:</b> Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración. Y se ha presentado, argumentado y comunicando la documentación de manera gráfica y teórica incorporándose en el <i>sketchbook</i> y en el dossier de la memoria de forma ordenada y justificada.	(0.3)				
<b>CE-02:</b> La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	(0.3)				
<b>CE-03:</b> Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de paneles de inspiración, a partir de los cuales se desarrollan los dibujos de las prendas, que definen el tema de colección, presentando una extensa variedad de tipología de prendas diferentes.	(0.3)				
<b>CE-04:</b> hay coherencia en el proceso creativo y desarrollo de las prendas con respecto a los paneles de inspiración y las tendencias actuales.	(0.3)				
<b>CE-05:</b> Se han investigado, propuesto y aplicado diferentes propuestas de: tejidos, materiales, estampados, texturas, colores, acabados y fornituras, que combinan con las prendas de la colección.	(0.3)				
<b>CE-06:</b> Se ha representado técnica y gráficamente el <i>look</i> seleccionado mediante dibujos en plano, las diferentes vistas de la prenda y los detalles constructivos y realizados las especificaciones técnicas de las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización.	(0.3)				
<b>CE-07:</b> Se han expuesto las fichas técnicas específicas, con la documentación e información clara y detallada para la materialización del prototipo.	(0.3)				
<b>CE-08:</b> la estética plantada para el proceso de comunicación, es acorde con las características y el estilo del público objetivo para el que está diseñada la colección.	(0.3)				
<b>CE-09:</b> Se comunican las ideas de diseño a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.	(0.3)				
<b>CE-10:</b> Se transmite gráfica, estética y visualmente las ideas, desarrollando estilismos coherentes con la propuesta de diseño, y el concepto de colección.	(0.3)				
<b>observaciones</b>					

Fuente: EP.

**CAPÍTULO VII: PRESENTACIÓN Y BALANCE  
DE RESULTADOS**

## 7.1 Los procedimientos de control

Los **procedimientos de control** tenidos en cuenta para que esta investigación sea, de calidad, rigurosa, creíble y coherente son los siguientes:

- Las preguntas de la investigación, tanto en el desarrollo de la experiencia educativa como en el estudio de caso. Estas surgen de la práctica docente y de las inquietudes como persona implicada en las metodologías y procesos del alumnado de EEAASS de Diseño en la especialidad de Moda.
- El proceso de trabajo que ha sido sistemático, riguroso, fundamentado, argumentado y justificado, explicando de manera detallada en cada momento los pasos y las decisiones que se han tomado.
- La supervisión de personas expertas en todo el proceso de trabajo.
- La reflexividad, exponiendo y argumentando a lo largo del análisis comentarios que dejan evidencias del posicionamiento personal sobre esta experiencia.
- La discusión de los resultados de investigaciones previas de otros estudios de programas y proyectos docentes que van en la línea de investigación de esta tesis doctoral. Dichos estudios también trabajan con modelos educativos basados en la enseñanza y centrados en el alumnado. Y también aplican las metodologías activas y las estrategias de E-A y evaluación que fomentan el aprendizaje significativo y autónomo.

## 7.2 El desarrollo del análisis de datos

El estudio de caso que se ha realizado es de tipo descriptivo e interpretativo. Los datos han sido categorizados, comparados y triangulados con el propósito de responder a las preguntas de investigación, y, como se muestra a continuación, están organizados de la siguiente manera.

### **Triangulación de momentos:**

Se han establecido diferentes momentos para la recogida de datos con las listas de cotejo, correspondiendo a las etapas en las que se cambia de fase en el proceso de diseño. Cada una responde a un contenido y, por lo tanto, aporta la información necesaria para saber en qué periodo del proceso de E-A se encuentra el alumnado. Los cuatro momentos en los que se recogen mayor cantidad de evidencias son, según se establecen en los B.T. durante el proceso de **investigación**, el **creativo**, el **técnico** y el de **comunicación**.

Gracias a estas listas analizamos los datos individualizados, que son los que, posteriormente, triangulamos en primera instancia con las rúbricas, *sketchbooks*, dosieres, prototipos 3d, y más tarde con las notas del diario de campo, el plan de estudios, los informes de profesoras y estudiantes y las preguntas de investigación.

### **Triangulación de herramientas:**

Tiene el objetivo de garantizar la mejor selección de la información y dar así estabilidad y autenticidad a los datos. Para comparar sus resultados y aumentar el grado de credibilidad, se emplean las siete herramientas de aplicación: diario de campo de la profesora, listas de cotejo, rúbricas, *sketchbooks*, dosieres, prototipos 3D, presentaciones orales. Cada una de ellas nos aporta la información necesaria para cotejar entre sí, así como para dar respuesta a los objetivos de la tesis.

### **Triangulación de persona con experiencia:**

Este método permite validar los instrumentos utilizados y con ello detectar las coincidencias y las divergencias en la información obtenida. Para ello se requiere la colaboración de profesionales de la educación expertos en investigación, didáctica y tecnología educativa.

Con la intención de llevarlo a cabo de una manera más eficiente y de optimizar los recursos y los tiempos, se concertaron tutorías con la directora en varios momentos del proceso. En particular, cuando se estaba procediendo al

análisis de los resultados, la categorización y la triangulación, o periodos en los que se debatía sobre la organización y la estructura de los datos y su análisis. En resumen, se reflexionó en bastantes ocasiones sobre cuestiones importantes de la presentación de los datos y se hicieron sugerencias sobre la triangulación, la discusión y las conclusiones.

### **7.3 Proceso de trabajo de la profesora-investigadora al finalizar la experiencia educativa**

Una vez terminada la asignatura, se procedió a la transcripción de las notas tomadas en el **diario de campo**. Tras sucesivas lecturas y una exhaustiva organización, se fueron clasificando los textos en función de distintos contenidos, siempre orientados por los objetivos de la tesis. Cada uno de ellos está considerado, como expone Sara Tapia (2009), tarea del profesorado. Por ejemplo: reflexiones sobre la metodología, el alumnado, las colaboraciones entre las profesoras y asignaturas, sobre el grupo y sus implicaciones en el proyecto, la percepción y las emociones de los participantes de la experiencia, sobre el clima de la clase, las estrategias de aprendizaje, utilizadas en el proceso de E-A, sobre la coordinación del proyecto interdisciplinar, los objetivos específicos y transversales, el plan de estudios y el modelo de aprendizaje, los cambios, los abandonos, los conflictos, entre otras muchas cuestiones. Una vez estructurados todos los contenidos del diario de campo en categorías, ya se hace factible crear una narrativa coherente.

Para permitir la identificación precisa del contenido de las transcripciones tanto de las notas del diario de campo de la profesora, como del material extraído de los trabajos del alumnado, se ha determinado que las citas vendrán en cursiva, en tamaño 10, a interlineado sencillo, más justificado que la narrativa, entre comillas y al final, entre paréntesis, se anotará, la procedencia de la cita - transcripción del documento de donde sale la cita. La identificación del alumnado se nombra con iniciales, la fecha en la que ha tenido lugar, y el número de página del documento. Se verá de la siguiente manera para el caso del cuaderno de la profesora diario de campo, fecha, número de página, ejemplo (DC, fecha, p). Para el caso del material del alumnado (A- número que

corresponde al alumnado y su proyecto, siglas del documento, fecha y página), ejemplo (A-1, DM, 2014, p. 5)

-DC; diario de campo de la profesora.

-DM: dossier de la memoria

-BI: bloc de ilustraciones

-S: *sketchbook*

-A\_1: Alumna nº uno; proyecto que lleva por título “UR-B” - F/V -2014

-A\_2: Alumna nº dos; proyecto que lleva por título “Orillas” - F/V -2015

-A\_3: Alumna nº tres; proyecto que lleva por título “UNTITLED”- F/V-2015

-A\_4: Alumna nº cuatro; proyecto que lleva por título “LLORONA” colección crucero-2015

A\_5: Alumno nº cinco; proyecto que lleva por título “STILL” - F/V -2015.

Los cinco proyectos que se han seleccionado, para su análisis y que se muestran a continuación, han sido elegidos porque se ha considerado que son un ejemplo muy representativo para exponer tanto el proceso de diseño, y el desarrollo de cada una de las fases tanto de investigación, creativa, técnica como la de comunicación.

Y con el ejemplo de las imágenes que se muestran, se describe muy bien el proceso que se ha seguido en todo momento, para el control, análisis y evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado en el proceso de E-A, y que muestran de una manera muy clara cada una de las pautas seguidas.

Con respecto a las herramientas de recogida de datos, como las **listas de cotejo** y las **rúbricas**, se ha procedido de forma similar. Se transcribió toda la información que aparecía registrada a lo largo de distintos periodos, en los que se anotaron observaciones sobre características y criterios basados en las competencias, descriptores y resultados de aprendizaje. Todo ello se concreta en una selección de ítems que responden a los criterios de evaluación planteados en los distintos B.T.

## Capítulo VII

Por otro lado, se ha tenido en cuenta la información obtenida del análisis de las **estrategias de E-A y evaluación**, instrumentos que han aportado aspectos muy interesantes sobre el alumnado. En concreto, sobre cómo realiza las actividades, cómo son sus procesos de aprendizaje (si existen y si son significativos y autónomos), el grado de adquisición de las competencias y qué habilidades desarrollan y de qué nivel.

En el caso del *sketchbook*, se estima cómo se trabaja la parte creativa, la expresión gráfico-plástica, cómo se transmite la experimentación artística y la libre manifestación de las ideas de una forma más imaginativa y espontánea.

Por otra parte, en el **dosier de la memoria** se puede observar cómo el alumnado organiza, analiza, justifica y estructura de una manera secuenciada el proceso de diseño demostrando capacidad de síntesis.

En el **prototipo 3D**, el proceso técnico y su materialización, se puede apreciar si adquiere las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para crear un producto de diseño y darle su forma tridimensional.

Y, por último, en las **presentaciones orales**, se valora si son capaces de desarrollar las competencias necesarias para presentar, tanto ideas como proyectos de diseño, utilizando diferentes recursos de la comunicación aplicados al ámbito del diseño de moda.

Gracias a estas estrategias se evalúan los resultados de aprendizaje adquiridos en el proceso de E-A, así como el nivel y adquisición de las competencias de formación básica, específica y transversal del plan de estudios.

### 7.4 Cómo comienza todo

A lo largo de todo el proceso de recogida de información se ha utilizado la técnica interactiva. Para esta compilación, la profesora observa y participa de manera activa, anotando en su Diario de campo las experiencias que permiten la autorreflexión sobre la práctica docente. Gracias a este registro sistemático y organizado en categorías se han podido analizar los datos para llegar a las conclusiones pertinentes.

Durante este proceso, la profesora anota todas las actividades, circunstancias, momentos y relaciones entre participantes, es decir, como actúan



e interactúan en el proceso de E-A. Todo ello en aras de entender el comportamiento de los participantes ante las obligaciones y las responsabilidades en relación a la experiencia educativa.

Así, se recoge la información de una forma directa, sin ningún intermediario ni interpretaciones previas de terceros. También, gracias a esta observación, se extrae una gran cantidad de datos que nos proporciona, como dicen Rodríguez, Gil y García (1996), una representación de primera mano de la realidad de los fenómenos de estudio.

Esta recopilación mediante la técnica de observación participante ha sido planificada, definida, delimitada, registrada y triangulada de una forma sistemática y rigurosa. Para ello se han llevado a cabo las siguientes actuaciones:

En primer lugar, una recogida desde diferentes perspectivas de distintas clases de datos como comentarios, observaciones de todo tipo, diálogos entre alumnado y profesoras, documentos del programa sobre la aplicación y observaciones de las listas de cotejo, utilizadas en distintos momentos de las sesiones de revisión de las tutorías.

En lo relativo al uso de la información aportada en las rúbricas (instrumento empleado al finalizar la experiencia educativa y gracias al cual hemos podido evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado), se observa y analiza muy detenidamente la funcionalidad y efectividad de las estrategias planteadas para el desempeño de las actividades, la adquisición de las competencias, la asimilación de los contenidos y el desarrollo de las habilidades y destrezas. Por supuesto, también con la utilización de las estrategias de aprendizaje como los *sketchbooks*, dossieres, prototipos 3D y presentaciones orales, se ha podido hacer un análisis minucioso de su utilización en el proceso de E-A y su eficiencia en la adquisición de competencias.

Antes de seguir avanzando, hay que exponer que la involucración durante el proceso ha sido total, separando claramente la descripción de la interpretación y del juicio propio. Se ha tratado además con mucha minuciosidad y sensibilidad cada una de las etapas, desde la recogida de datos al análisis, cotejo y triangulación. Para ello, y para que la investigación sea significativa y progrese adecuadamente, desde un inicio se ha creado confianza y armonía entre los

## Capítulo VII

participantes de la experiencia y se ha estado muy pendiente en todo momento de lo que sucedía. Lógicamente, ser metódica y disciplinada en las rutinas ha facilitado la realización una buena síntesis final de las notas de campo.

El uso constante del diario representa un elemento integrador y referencial entre la teoría y la práctica de las actividades realizadas en el aula. Con él se han sacado una gran cantidad de anotaciones que han permitido conocer datos y hechos imposibles de obtener con otros instrumentos.

Además, se han obtenido narraciones escritas en las que se reflejan todas las acciones emprendidas en la experiencia educativa, tanto si se han desarrollado de manera exitosa, como si han tenido que replantearse. También se incluyen apuntes sobre las experiencias vividas por parte de participantes para su posterior análisis. A este respecto se hace un registro completo de cada detalle del proceso de E-A, incluyendo todo un abanico de reacciones de las profesoras y el alumnado ante las distintas formas y métodos de organización de las actividades, incluyendo emociones y actitudes. Se especifica, por ejemplo, cómo han ido las sesiones, cómo era el ambiente de clase, la motivación de las profesoras y del alumnado, si los recursos educativos eran los idóneos para los contenidos que se querían transmitir, si profesoras y alumnos se encontraban bien con la utilización de los mismos, si la estrategia y metodologías de E-A se adaptaban a las características del modelo aprendizaje, si las prácticas se desarrollaban eficientemente o si el alumnado adquiría significativamente las competencias establecidas en la guía docente.

### 7.5 Análisis de resultados

Para determinar el grado de cumplimiento de las finalidades planteadas en esta experiencia educativa, se ha realizado un análisis de la información tanto cuantitativa como cualitativa.

En el análisis de los datos, se incluye una descripción de la finalidad del estudio, de las fases y pasos del proceso de trabajo del alumnado, y de la metodología y herramientas usadas.

Se han analizado los resultados mediante una serie de herramientas, que han aportado los datos que gracias a las cuales han permitido obtener

información para medir su grado de competencia, su nivel de conocimiento y aprendizajes adquiridos, el grado de satisfacción e interés, colaboraciones y dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia y en relación con los objetivos previstos.

### 7.5.1 Análisis y evaluación de competencias

Como ya se ha dicho, esta investigación tiene como una de sus finalidades el análisis de la *coreografía didáctica*. Para ello, en este apartado procederemos a analizar las competencias (generales, específicas y transversales), uno de los elementos de la *coreografía didáctica*.

Como evaluación cuantitativa se propone el porcentaje del alumnado que alcanza la competencia. El porcentaje es una referencia numérica que equivale a la cantidad de estudiantes que alcanzó dicha competencia, clasificándose en función de la calificación de la nota media que consiguió en la evaluación.

La escala de las calificaciones fue aplicada en base a los criterios que instaura el R.D. para el plan de estudios de las EEAASS de Diseño.

Se realizará un análisis cualitativo a través de los datos obtenidos de las rúbricas del diario de campo de la profesora, de los documentos de entrega del alumnado y de las estrategias de E-A, de los que se extrae la siguiente información. Utilizaremos los documentos del alumnado, textos imágenes, etc, para mostrar ejemplos sobre cada uno de los datos que se describen a continuación.

Se ha escogido la competencia CG-01, porque se ha considerado que es un buen ejemplo para describir el proceso seguido en la evaluación de las competencias, en el análisis de la misma se muestra el contenido del trabajo de una alumna; A-1, este ha sido seleccionado porque ilustra muy bien, todas y cada una de las fases del proceso de diseño que la alumna siguió, en el que se puede apreciar cómo integró cada uno de los elementos de diseño, y cómo consiguió encontrar soluciones prácticas, técnicas, y estéticas, manteniendo su fuente de inspiración y concepto de colección en todo momento.

Competencia CG-01.

**Cuadro 7.1.** Información cualitativa para la evaluación de la competencia CG-01.

<b>COMPETENCIA</b>	
<b>CG-01:</b> Concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos.	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>FUENTES DE EVALUACIÓN</b>
<b>CE-01:</b> Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración. Y se ha presentado, argumentado y comunicando la documentación de manera grafica y teórica incorporándose en el <i>sketchbook</i> y en el dossier de la memoria de forma ordenada y justificada.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-02:</b> La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-03:</b> Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de paneles de inspiración, a partir de los cuales se desarrollan los dibujos de las prendas, que definen el tema de colección, presentando una extensa variedad de tipología de prendas diferentes.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-04:</b> hay coherencia en el proceso creativo y desarrollo de las prendas con respecto a los paneles de inspiración y las tendencias actuales.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-05:</b> Se han investigado, propuesto y aplicado diferentes propuestas de: tejidos, materiales, estampados, texturas, colores, acabados y fornituras, que combinan con las prendas de la colección.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-06:</b> Se ha representado técnica y gráficamente el <i>look</i> seleccionado mediante dibujos en plano, las diferentes vistas de la prenda y los detalles constructivos y realizados las especificaciones técnicas de las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-07:</b> Se han expuesto las fichas técnicas específicas, con la documentación e información clara y detallada para la materialización del prototipo.	- <i>Sketchbook</i> . -Dossier de la memoria.
<b>CE-08:</b> la estética plantada para el proceso de comunicación, es acorde con las características y el estilo del público objetivo para el que está diseñada la colección.	-Dossier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-09:</b> Se comunican las ideas de diseño a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.	-Dossier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-10:</b> Se transmite gráfica, estética y visualmente las ideas, desarrollando estilismos coherentes con la propuesta de diseño, y el concepto de colección.	-Dossier de la memoria. -Presentación oral.

Fuente: EP.

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

**Tabla. 7.1** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere la competencia CG-01.

Nivel de adquisición de competencia.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cantidad y % del alumnado que alcanza la competencia	5	17.85	7	25.01	10	35.71	6	21.42

Fuente: EP.

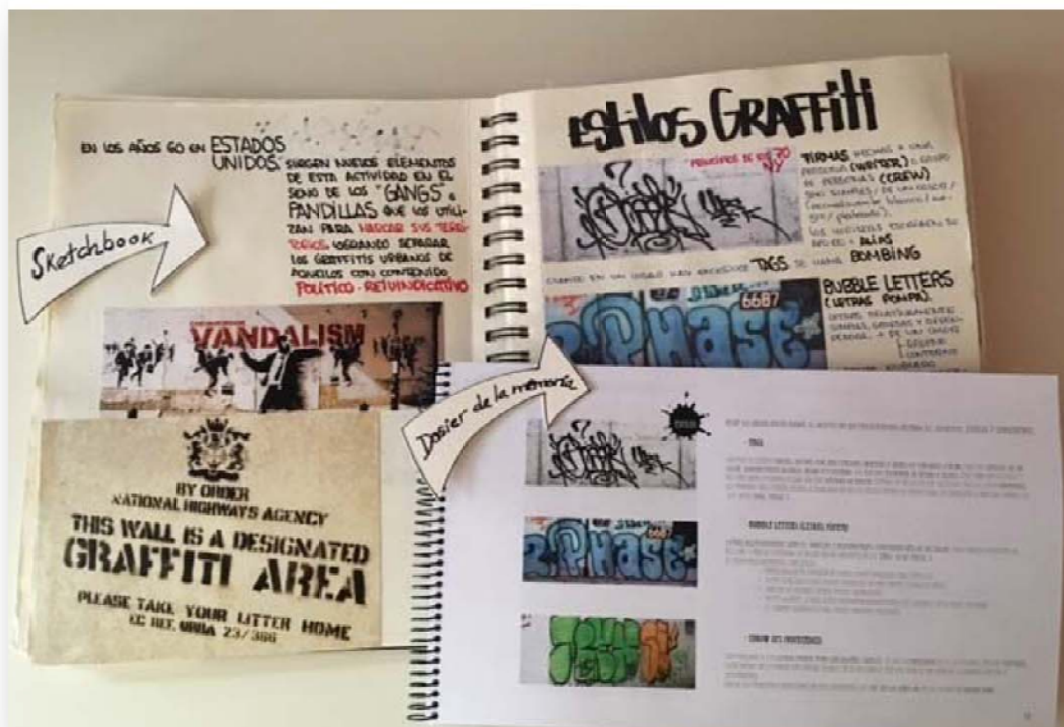
La tabla 7.1 representa los datos cuantitativos que responden al porcentaje del alumnado que adquirió la competencia CG-01 y al nivel de la misma. Como se puede apreciar, el 25,01% se corresponde a aprobados, un 35,71% a notables, mientras que el 21,41% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 17.85%. De la lectura de estos datos se puede extraer el hecho de que el uso de la *coreografía didáctica* ayudó a que el alumnado alcanzara la competencia de manera significativa con unos valores en unas calificaciones muy altos.

Para apuntalar estos datos, se presenta el análisis cualitativo, y se expone así cómo y con qué elementos de enseñanza y aprendizaje se trabajó para alcanzar la competencia CG-01, cuyo esquema se encuentra en el cuadro 7.1

**CE-01:** *Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración. Y se ha presentado, argumentado y comunicado la documentación de manera gráfica y teórica, para después incorporarse en el sketchbook y en el dossier de la memoria de forma ordenada y justificada.*

Como ilustración se muestra una selección de imágenes y textos obtenidos del *sketchbook* y dossier de la memoria de (A\_1), que corresponden a un proyecto en concreto que lleva por título “UR-B” de la temporada F/V -2014.

**Figura. 7.1.** Imágenes y textos obtenidos del *sketchbook* y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del *sketchbook* y del dossier de la memoria de (A\_1, DM, S, 2014, p.15)

Al observar la figura 7.1, en el análisis de imágenes y textos que reflejan las investigaciones, sus referentes histórico-artísticos y las tendencias actuales de la moda, concluimos que se realizó una buena investigación del tema de inspiración, ya que, como se muestra en el ejemplo que se presentó, se analizó y justificó la documentación, se seleccionó la información y se incorporó en el *sketchbook*. Acto seguido, el estudiante la resumió y organizó en el dossier de la memoria, en el que relacionó el contenido teórico y las justificaciones con los elementos grafico-plásticos, describiendo así de manera sintetizada los referentes de la investigación que justificaron el tema o concepto de colección.

**CE-02:** *La investigación refleja y representa el concepto de la colección y expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentando el tema de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.*

**Figura. 7.2.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, 2014, pp. 28-30).

**Figura. 7.3.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, 2014, pp. 18-22).

En la correlación de imágenes de los paneles de inspiración y textos, que se muestran en las figuras 7.2 y 7.3, se pudo apreciar que existía coherencia y evolución a nivel conceptual y estético en el proceso de ideación de los

## Capítulo VII

diferentes aspectos marcados en el *briefing* relativos al tema o concepto de inspiración.

Las evidencias demostraron que la alumna fue capaz de hacer una buena selección de la información, la cual sintetizó, organizó e interrelacionó con los elementos de referencia a diferentes niveles —formal, artístico, conceptual, compositivo, funcional y comunicativo—. Dichas evidencias finalmente fueron expuestas en el dossier de la memoria y, como apoyo, incluidas en los materiales digitales de las presentaciones orales.

*El grafiti fue siempre una actividad magistral, subversiva y política.*

*-tiene dos vertientes: una vertiente “legal”, en la que artistas del espray son capaces de hacer cuadros y murales de gran espectacularidad y técnica. Y su vertiente ilegal, en la que todo vale: metro, tren, carteles, paredes en la calle, etc. En la que no es cuestión de hacer grandes y espectaculares piezas en muros, sino pintar en los lugares más difíciles, las piezas más grandes y donde más se vean. (A\_1, DM, 2014, p. 18).*

**CE-03:** *Se transmiten y comunican las ideas de diseño a través de paneles de inspiración, a partir de los cuales se desarrollan los dibujos de las prendas que definen el tema de colección, presentando una extensa variedad de tipología de prendas diferentes.*

**Figura. 7.4.** *Collage obtenido del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.*



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, 2014, p.39).



Para responder al criterio de evaluación CE-3, como se muestra en los ejemplos que se exponen en la figura 7.4, se puede apreciar que, una vez que la alumna investigó, analizó y planteó el tema o concepto de colección, se dedicó a comunicar su fuente de inspiración a través de los paneles temáticos. En dichos paneles, se resumió todo el proceso de investigación a través de los elementos gráfico-plásticos que comunicaron las ideas de colección, en donde se interrelacionaron todos los elementos de diseño y se expusieron a través de *collages*. Se incluyeron referencias cruzadas y yuxtaposiciones con una serie de imágenes que transmitían el tema o concepto de la colección, al tiempo que se asociaron con los materiales, tejidos, colores silueta, formas, tendencia, género y temporada, representadas a través imágenes, fotografías y dibujos previamente seleccionados.

**CE-04:** *Hay coherencia en el proceso creativo y desarrollo de las prendas con respecto a los paneles de inspiración y las tendencias actuales.*

**Figura. 7.5.** Imágenes, ilustraciones y textos obtenidos del *sketchbook*, bloc de ilustraciones y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes ilustraciones y textos obtenidos del dossier de la memoria, del *sketchbook*, bloc de ilustraciones que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, S, BI, 2014).

## Capítulo VII

En los ejemplos que se muestran en la figura 7.5, se puede apreciar que la alumna A\_1 expuso de manera muy efectiva los elementos de diseño en los paneles de inspiración. Además, transmitió de manera sobresaliente el tema de colección al atender a la integración de los aspectos estéticos, creativos y de comunicación, de lo cual partieron las ideas clave para afrontar el proceso creativo en el que trabajó los *looks* de la colección. Este fue desarrollado a través de las propuestas de los bocetos, diseño e ilustraciones que conformaron el cuadro de colección, en el que se encontró la selección y combinación de las prendas más apropiadas para definir el concepto elegido. Asimismo, fue capaz de justificar de manera coherente las decisiones que tomó con respecto a la selección de las imágenes para la comunicación del tema de inspiración.

**CE-05:** *Se han investigado, propuesto y aplicado diferentes propuestas de tejidos, materiales, estampados, texturas, colores, acabados y fornituras que combinan con las prendas de la colección.*

**Figura. 7.6.** Imágenes, ilustraciones y textos obtenidos del *sketchbook*, bloc de ilustraciones y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes ilustraciones y textos obtenidos del dossier de la memoria, del *sketchbook*, bloc de ilustraciones que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, S, BI, 2014).





Como se muestra en los ejemplos de la figura 7.6, a través de los dibujos de las prendas, la alumna transmitió y comunicó las ideas de la colección. Representó en ellos los elementos de diseño tales como: la línea, la silueta, la tipología, el color y los materiales y tejidos. Todos ellos fueron clave para responder a criterios de innovación, creatividad y diseño, aspectos que demostró

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

de manera sobresaliente durante el desarrollo del proceso creativo, incluido en el dossier de la memoria.

**CE-06:** *Se ha representado técnica y gráficamente el look seleccionado mediante dibujos en plano —con las diferentes vistas de las prendas, los detalles constructivos y las especificaciones técnicas—, para conseguir una correcta interpretación y un posterior proceso técnico y de materialización.*

**Figura. 7.7.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

FICHA TÉCNICA				
Empresa: 	Colección: UR - B	Temporada: TRINIVERN-VERANO 2014	Prenda: VESTIDO TUDO	Diseñador:
Talla: 30				
Fornituras: - CREMALLERA METÁLICA OO CH DESHECHABLE - CORDÓN				
PANTONE®  11-4201 TPA CLOUD DRINKER 19-1650 TPA RIO RED				
Hilos: GÖTERMANNS SPORT POLYESTER (AL TUDO)				
Tejidos: 1 PUNTO PIQUE BLANCO 2 PUNTO GRANDE	Descripción: VESTIDO LARGO DE TUDO CON RAYAS INTERCALADAS DE COLOR Y TEJIDO. CAPUCHA CON CUELLO DESHECHABLE CON CREMALLERA METÁLICA Y ABERTURA LATERAL.	Referencia:	Observaciones: - LAVAR CON AGUA FRÍA.	

**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, 2014, p.42).

Con respecto al desarrollo de los proyectos de diseño que se realizaron de acuerdo a los requisitos y condicionamientos técnicos y funcionales, la relación de evidencias que se muestran en la figura 7.7 corrobora que la alumna representó técnica y gráficamente el *look* escogido de manera satisfactoria.

## Capítulo VII

Se hizo a través de dibujos en plano de la vista delantera y trasera de la prenda, de los detalles constructivos; la alumna también realizó las especificaciones técnicas del diseño e integró en ellas una serie de documentación e información detallada para la materialización del prototipo (como materiales tejidos y fornituras). En ella incluyó de manera descriptiva y gráfica una relación de todas y cada una de las características técnicas necesarias para entender cómo y qué elementos constructivos tiene la prenda, para posteriormente realizar el patrón y la transformación.

**CE-07:** *Se han expuesto las fichas técnicas específicas con la documentación e información clara y detallada para la materialización del prototipo.*

Gracias a las evidencias que se muestran en la figura 7.7 se pudo observar cómo la alumna adquirió las habilidades necesarias para realizar los patrones y materializar los prototipos, así como su capacidad de responder a los condicionamientos técnicos y funcionales que se le plantearon en las actividades, siempre con el afán de conseguir alcanzar la competencia.

Para responder a los CE-8, 9 y 10.

**CE-08:** *La estética plantada para el proceso de comunicación es acorde con las características y el estilo del público objetivo para el que está diseñada la colección.*

**CE-09:** *Se comunican las ideas de diseño a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.*

**CE-10:** *Las ideas se transmiten gráfica, estética y visualmente, desarrollando estilismos coherentes con la propuesta de diseño y el concepto de colección.*

**Figura. 7.8.** Flyer y fotos de estilismos obtenidos del dossier de la memoria y presentación oral de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Flyer y fotos de estilismos obtenidos del dossier de la memoria y presentación oral, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, DM, PO, 2014, pp. 52, 53).

Los condicionamientos comunicativos y estéticos determinaron el desarrollo de los proyectos de diseño. La relación de evidencias que se muestran en la figura 7.8 corrobora que la alumna transmitió la estética planteada para el proceso de comunicación acorde con las características y el estilo del público objetivo para el que está diseñada la colección. Además, se confirma que fue capaz de comunicar las ideas de diseño a través de los distintos canales de comunicación, en los que transmitió gráfica, estética y visualmente las ideas. Desarrolló estilismos coherentes con la propuesta de diseño y con el concepto de colección, y la justificó de manera acorde al público objetivo para el que diseñó la colección. Además, también desarrolló su plan de comunicación e identidad de marca.

*Emisor: La moda no sólo va en el exterior sino también en el interior. Por lo que la marca DUE pretende con esta colección UR-B, crear una nueva identidad que se adapte a todos los gustos.*

*Con líneas que destacan por su diseño y creatividad, y otras líneas que van acorde a las últimas tendencias.*

*De una excepcional calidad donde todas y cada una de sus prendas poseen la comodidad que se puede esperar en la moda callejera.*

## Capítulo VII

*Mensaje: DUE pretende transmitir una marca urbana que siente y fomenta los valores emocionales de pasión por la creatividad y el diseño (actualidad).*

*Finalidad: que llegue al público objetivo o target al que la empresa se dirige.*

*Receptor o target: Mujer independiente: mayores de edad, con inquietudes culturales y musicales, poder adquisitivo medio alto, y que buscan las últimas tendencias (creatividad y diseño), edad de 25 45 años. (A\_1, DM, 2014, p. 51).*

**Figura. 7.9.** Fotografías del *sketchbook*, bloc de ilustraciones, dossier de la memoria, pack y CD de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Materiales de entrega: dossier de la memoria, *sketchbook*, CD y *packaging* que corresponden al proyecto “UR-B”(A\_1, 2014).

## Competencia CEDM-02.

## Cuadro 7.2. Evaluación de la competencia CEDM-02.

COMPETENCIA	
<b>CEDM-2:</b> Concebir y materializar proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización.	
Criterios de evaluación	FUENTES DE EVALUACIÓN
<b>CE-01:</b> Se han realizado una serie de propuestas de diseño, de prendas en las que se integran los aspectos formales, técnicos, funcionales y estéticos.	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria.
<b>CE-02:</b> Se han representado gráfica y técnicamente, los elementos formales, funcionales, técnicos y estilísticos, necesarios para una comunicación eficiente de las ideas y los diseños de las prendas de la colección.	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-03:</b> Se han tenido en cuenta en las propuestas de diseño, los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la realización de los diseños, y materialización de los prototipos	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-04:</b> Se han seleccionado y utilizado, los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la materialización de los prototipos, integrando los aspectos técnicos, funcionales y de realización	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-05:</b> Se ha incluido de manera integrada una propuesta de complementos, calzado y estilismo, creando una composición excelente de conjunto del look, para una comunicación acorde con el concepto de colección.	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-06:</b> Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de las ilustraciones y las fichas técnicas, ofreciendo una información que integra los elementos formales, técnicos, estéticos y de realización.	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-07:</b> Se ha materializado el prototipo 3D, y se integran en el los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales y de realización formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización.	- <i>Sketchbook</i> . -Dosier de la memoria. -Presentación oral.
<b>CE-08:</b> Se ha mantenido una interrelación entre los elementos de diseño y los procesos y materialización del prototipo, integrado los aspectos	-Dosier de la memoria. -Prototipo 3D.
<b>CE-09:</b> Se ha expuesto y defendido el proyecto de diseño, y se ha integrado cada una de las fases del proceso en los distintos soportes y materiales de entrega: <i>Sketchbook</i> , el prototipo 3D, el dosier de la memoria.	-Dosier de la memoria. - Prototipo 3D.
<b>CE-10:</b> Se transmiten gráfica y visualmente las ideas, expresándose mediante los estilos, integrado los elementos de diseño, estéticos, estilísticos, formales y de realización en aras de una buena comunicación.	-Dosier de la memoria. Prototipo 3D.

Fuente: EP.

Las competencias CG-01 y CEDM-2 se trabajaron de manera colaborativa y continua —en tiempo y forma—, tanto en el proceso de trabajo como durante el desarrollo de las fases del proceso de diseño, de materialización del prototipo 3D y en la de comunicación. En los ejemplos que se han mostrado hasta ahora se ha podido observar que el alumnado materializó proyectos de diseño de moda en los que demostró, de manera muy satisfactoria, su capacidad para integrar los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de

## Capítulo VII

realización. Como ya hemos comentado, las evidencias del proceso fueron incluidas en el *sketchbook* y en el dossier de la memoria, donde, junto a los citados aspectos, también se reflejaron su capacidad de síntesis, su autonomía y su criterio en la selección del material más representativo (con el fin de incluirlo como elemento de apoyo en las presentaciones orales).

Por lo tanto, los gráficos en relación al nivel y calificación de la adquisición de las competencias CG-1 y CEDM-2 muestran resultados muy parecidos.

**Tabla 7.2** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere la competencia CEDM-02.

Nivel de adquisición de competencia.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cantidad y % del alumnado que alcanza la competencia	5	17,85	6	21,42	11	39,28	6	21,42

Fuente: EP.

La tabla 7.2 representa los datos cuantitativos que responden al porcentaje del alumnado que adquirió la competencia CEDM-02 y al nivel de la misma. Como se puede apreciar en la suma de los porcentajes, la calificación positiva fue de un 82,23%, de la cual un 21,42% corresponde a aprobados, un 39,28% a notables, mientras que el 21,41% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 17.85%. De la lectura de estos datos se puede extraer el hecho de que el uso de la *coreografía didáctica* ayudó a que el alumnado alcanzara la competencia de manera significativa con unos valores en las calificaciones muy altos, al igual que la competencia CG-01.

En relación a las de competencias que se trabajaron en la experiencia educativa, el procedimiento —tanto en el análisis y triangulación, como en el proceso de evaluación— se desarrolló de la misma manera que en el ejemplo que se ha mostrado. Por ello, se considera que con exponer los datos de la información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que han adquirido las competencias, es suficiente.



## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

**Tabla 7.2** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere las competencias CEDM-02, CG-01, CG-08, CG-16, CT-06 y CT-16.

Nivel de adquisición de competencia.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>CEDM-02</b>	5	17,85	6	21,42	11	39,28	6	21,42
<b>CG-01</b>	5	17,85	7	25,01	10	35,71	6	21,42
<b>CG-08</b>	6	21,42	6	21,42	9	32,14	7	25,01
<b>CG-16</b>	8	28,57	12	42,85	7	25,01	1	3,57
<b>CT-06</b>	4	14,28	9	32,14	9	32,14	6	21,42
<b>CT-16</b>	4	14,28	10	35,71	9	32,14	5	17,85

Fuente: EP

La tabla 7.3 representa los datos cuantitativos que responden al porcentaje del alumnado que adquirió las competencias CEDM-02, CG-01, CG-08, CG-16, CT-06 y CT-16, y al nivel de las mismas.

Sobre las competencias CEDM-02, y CG-01 ya se han comentado los datos.

Sobre la competencia CG-08: el 21,42% corresponde al porcentaje de aprobados, un 32,14% a notables, mientras que el 25,01% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 21,42%.

En la competencia CG-16: un 42,85% es el porcentaje de aprobados, un 25,01% el de notables, mientras que el 3,57% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 28,57%.

En relación a la competencia CT-06: el porcentaje de aprobados es de un 32,14% del alumnado, el 32,14% corresponde a notables, mientras que el 21,42% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 14,28%. Y, sobre la competencia CT-16: el 35,71% del alumnado aprobó, un 32,14% obtuvo notable, mientras que el 17,85% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 14,28 %.

### 7.5.2 Análisis de las estrategias de E-A

Para analizar las estrategias de E-A, se procede a la triangulación de herramientas con el objetivo de garantizar la mejor selección de la información y dar así estabilidad, autenticidad y realidad a los datos. Para comparar sus resultados, se emplean -como ya se ha dicho- las siguientes herramientas de aplicación: diario de campo de la profesora, listas de cotejo, rúbricas, *sketchbooks*, dosieres, prototipos 3D y presentaciones orales. Cada una de ellas nos aporta la información necesaria al cotejarlas entre sí, cosa que ayuda a dar respuesta a los objetivos de esta tesis.

Es conveniente recordar que el *sketchbook*, el dossier de la memoria, el prototipo 3D y la presentación oral, además de utilizarse como estrategias de E-A, también fueron empleadas como instrumentos para evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado en su proceso de aprendizaje, manejando para ello unas rúbricas concebidas expresamente para valorar cada una de las estrategias.

Recordar que cada una de las rúbricas incorpora una serie de criterios de evaluación, con la finalidad de comprobar que el alumnado alcanza los mínimos exigidos y que estos son expresados en una escala de calificación numérica. A cada rúbrica se le confiere un porcentaje de evaluación.

La calificación final de la asignatura se basa en la media aritmética de los ejercicios prácticos que se realizan mediante del proceso de aprendizaje a lo largo de los cuatro B.T. Estas actividades son entregadas para su evaluación en los diferentes soportes y materiales: el *sketchbook*, el dossier de la memoria, prototipo 3D y la presentación oral; cada uno con su correspondiente ponderación que supondrá la nota media.

Los ejercicios prácticos, realizados de manera autónoma y presencial, aportarán el 90% de la calificación de la nota final de la asignatura, asignando un 10% de la nota a la asistencia a clase, y como ya se ha comentado, un 30% de la nota media al *Sketchbook*, un 30% al Dossier de la memoria y prototipo 3D y un 30% a la Presentación oral.

Y, como ya se ha comentado con antelación, la escala de las calificaciones se aplica en base a los criterios que establece el R.D. para el plan de estudios de las EEAASS de Diseño.

7.5.2.1 El *sketchbook*.Rúbrica para la evaluación del *sketchbook*.Tabla 7.3. Rúbrica para la evaluación del *sketchbook*.

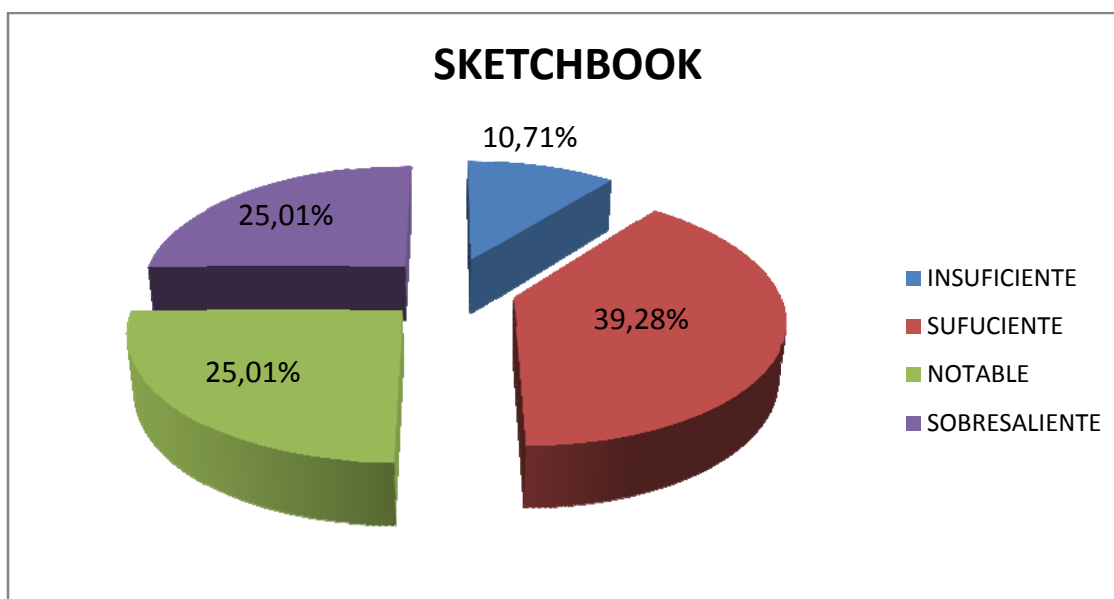
Rúbrica para la evaluación del: <i>SKETCHBOOK</i> .					
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II			Curso: 2013-14		
Nombre del estudiante:			Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración, contextualizando los referentes. Y se ha presentada la documentación de manera grafica y teórica incorporándose de manera sintetizada y ordenada.	(0.3)				
La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	(0.3)				
Se desarrolla una cantidad aceptable de propuestas creativas de diseño, acorde con el concepto de colección utilizado distintos elementos de representación grafico-plásticas, en los bocetos, e ilustraciones.	(0.3)				
Las ilustraciones de las prendas comunican con eficacia gráfico-plástica las ideas de los diseños, y se han propuesto combinaciones de las prendas representadas a través de los look, y son expuestos en el cuadro de colección.	(0.3)				
Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de las ilustraciones y las fichas técnicas, ofreciendo una información detallada de las características y elementos de diseño de las prendas.	(0.3)				
Argumenta y justifica la decisión de los elementos compositivos del panel representativo, con; datos técnicos, detalles constructivos, referencias cruzadas, motivos de inspiración, carta de materiales y colores e ilustración de figurines.	(0.3)				
Se han tenido en cuenta en las propuestas de diseño de las prendas, los condicionantes técnicos, funcionales y de materialización, y se proponen los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la realización de los diseños, y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La representación técnica de las fichas incluye una información detallada sobre las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización de los prototipos.	(0.3)				
La prenda se entrega con un calidad de materialización, tanto en acabados materiales utilizados y adaptación de la prenda a la persona, acorde a los condicionantes exigidos, y está debidamente etiquetada.	(0.3)				
La comunicación gráfica y visual de los estilismos, es coherente con el discurso ofrecido en el proceso de investigación, y refleja el concepto de la colección.	(0.3)				

## Capítulo VII

Información cuantitativa del <i>sketchbook</i> .								
Escala de calificación.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
Cantidad y % del alumnado, agrupado por la escala de la calificación.	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
		3	10,71	11	39,28	7	25,01	7

Fuente: EP.

**Gráfico 7.1.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en *sketchbook* en la asignatura *Proyectos de Diseño de Moda II*.



Fuente: EP.

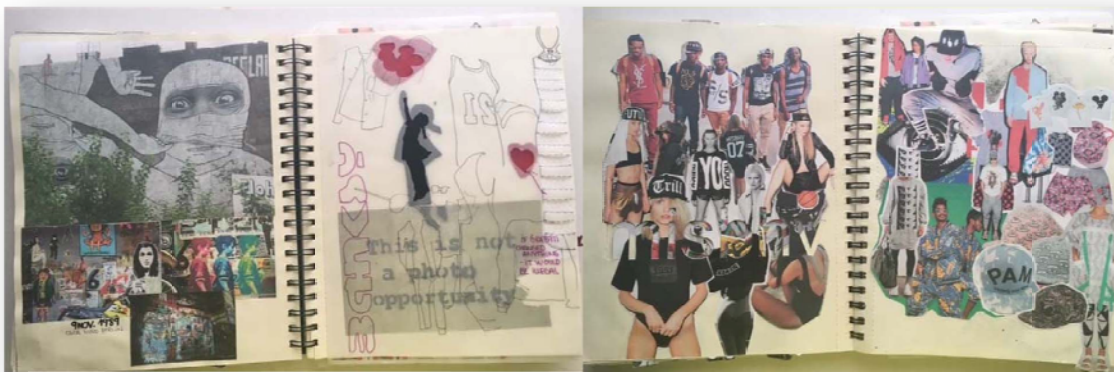
Para los datos cuantitativos que representan al gráfico 7.5.1, que corresponden a la calificación del *sketchbook*, se puede apreciar que la suma de los porcentajes que indican valores de calificación positiva fue de un 89.03%, siendo un 39.28% la cantidad de aprobados, el 25.01% corresponde a notables y el 25.01% a una nota de sobresaliente, frente a un 10.71% de suspensos. Por lo tanto, dado los altos valores de sus calificaciones, se puede confirmar que el alumnado adquirió unos buenos resultados de aprendizaje en el uso del *sketchbook* como estrategia de aprendizaje.

### Información cualitativa para la evaluación del *sketchbook*

En el *sketchbook* el alumnado incluyó más información teórico-artística y elementos gráfico-plásticos sobre la investigación recogida, organizándola en el cuaderno de una manera más creativa y plástica, atendiendo a la interrelación de los datos existentes de la investigación, exponiéndola en unos *collages* por medio de referencias cruzadas con dibujos, fotografías e ilustraciones en los paneles de inspiración.

Ésta era expresada mediante diferentes procedimientos, como la utilización de los elementos básicos del diseño, las estrategias de comunicación visual, las técnicas gráfico-plásticas, la síntesis y organización visual a través de composiciones, el análisis de los datos que se han extraído de la fuentes de investigación, la reflexión, la capacidad de interrelacionar referencias cruzadas con el arte, la literatura, la moda, la fotografía, etc.

**Figura. 7.5.1.** Imágenes y *collages* obtenidos del *sketchbook* (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** *Collages* obtenidos del *sketchbook*, que corresponden al proyecto “UR-B” (A\_1, S, 2014).

*Se observa un trabajo constante en todas las fases de la colección, desde el planteamiento inicial, la búsqueda de referentes y la investigación, al proceso creativo (expuesto gráficamente a través de una serie de bocetos, dibujos y figurines). Mediante estas composiciones se mostraban los looks que forman parte de la colección, siempre apoyados de justificaciones que, dependiendo de la necesidad de las propuestas, describían de manera técnica o con observaciones específicas cómo son cada una de las prendas. (DC, 25, febrero, 2014, p. 25).*

## Capítulo VII

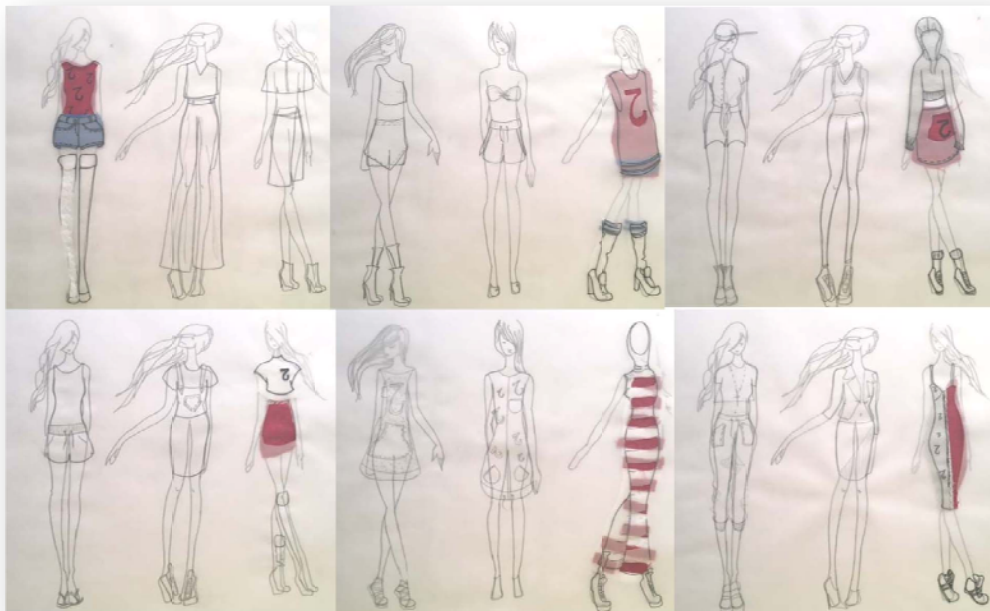
**Figura. 7.5.2.** Imágenes y *collages* obtenidos del *sketchbook* (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del *sketchbook*, que corresponden al proyecto “UR-B”(A\_1, S, 2014),

*Al observar el sketchbook se puede determinar que el alumnado adquirió una gran capacidad y habilidad para expresar sus ideas a través de la interrelación de imágenes fotografías dibujos y elementos gráficos-plásticos, organizados en los collages, los cuales transmiten de manera eficaz su tema de colección. Una vez expuestos los primeros paneles temáticos, demuestra que es capaz de extraer los elementos básicos del diseño para representarlos en los paneles. (DC, 25, febrero, 2014, p. 26).*

**Figura. 7.5.3.** Ilustraciones obtenidas del bloc de ilustraciones de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Ilustraciones obtenidas del bloc de ilustraciones, que corresponden al proyecto “UR-B”(A\_1, BI, 2014).

Como se puede ver en los ejemplos de las figuras 7.5.3 y 7.5.4, la alumna demostró una gran sensibilidad en el proceso creativo, en el que, a través de los

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

bocetos e ilustraciones, integró las referencias de la investigación generando ideas innovadoras y atrevidas de las prendas que forman parte de la colección, en donde se mostraron cuales fueron las propuestas del alumnado en cuanto al estilo, tendencia, silueta, temporada, y elementos de diseño más representativos, que marcan el estilo y el tema de la colección.

En la representación gráfico-plástica de los paneles de inspiración, en el proceso de ideación de las prendas, a través de bocetos e ilustraciones definitivas del *look*, se observó la capacidad de la alumna para seleccionar y tomar decisiones. Se piensa que demostró tener una gran capacidad de relacionar su tema de inspiración a nivel conceptual con el proceso de ideación y representación gráfica y técnica de las propuestas de diseño más representativas, en las que incluyó en un cuadro de colección las prendas que forman parte de la colección final.

**Figura. 7.5.4.** Ilustraciones obtenidas del *sketchbook* de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.



**Fuente:** Imágenes obtenidos del *sketchbook*, que corresponden al proyecto “UR-B”(A\_1, S, 2014).

*Se aprecia la gran capacidad de relacionar en el proceso creativo los elementos de diseño: como el color, la línea, silueta, texturas, volúmenes, etc. Tejidos y materiales así como las fornituras, apreciándose una coherencia a nivel conceptual, artístico, estético, técnico y comunicativo, con respecto al tema de*

## Capítulo VII

*inspiración: por lo tanto, se puede decir del alumnado que adquirió un alto nivel de innovación y creatividad, adaptándose a las tendencias actuales del sector textil y de la moda y que es capaz de expresarlo en el sketch. (DC, 26 febrero 2014, p. 29).*

La actitud del alumnado en relación al *sketchbook* es muy buena.

*Se les veía muy motivados y disfrutando, tanto en las situaciones en las que incorporaban los elementos de carácter más artístico, como cuando tenían que incluir los análisis del contenido y redacciones sobre la bibliografía consultada. (DC, 26 febrero 2014, p. 30).*

El *sketchbook* ha tenido una acogida fantástica. En cuanto se les explicó su uso y se les mostró ejemplos, tanto físicos como digitales, se han sentido identificados con este instrumento, hasta el punto de potenciar su creatividad y su capacidad crítica y reflexiva sobre el tema de inspiración que cada uno había propuesto.

*Como resultado de la investigación de este proyecto, queremos hablar sobre las enseñanzas adquiridas de Frida Kahlo. De ella hemos aprendido conocimientos sobre su vida y sus contradicciones. Gracias a una exploración exhaustiva frente a un sketchbook, se ha desarrollado de una manera más gráfica que ayuda a ver estos conocimientos.*

*Este desordenado cuaderno ha sido una de las experiencias más gratificantes del proyecto, porque aquí hemos aprendido a soltar pensamientos, e ideas de una forma más atractiva visualmente. A decir verdad, esta fase ha sido la más divertida de todo el proceso, la libertad expuesta por la profesora a la hora de crear ha sido muy gratificante. (A\_4, DM, 2014, p.76.)*

*Al realizar el proyecto con ilusión y ganas por descubrir a qué me llevaba cada nueva etapa de investigación, ha hecho muy llevadera la realización del proyecto, con verdadero gusto y entusiasmo. En mi caso, he de decir que nunca antes había estado más orgullosa de mi trabajo y del resultado final. Por lo que me ha aportado muchos puntos que me ayudan a formarme como una buena diseñadora. (A\_2, DM, 2014, p. 98.)*

Sin embargo, las virtudes de esta herramienta no se limitan al proceso de aprendizaje o a la adquisición de habilidades, competencias y motivación personal. Es muy productiva como estrategia de evaluación, porque se pudo observar la evolución tanto personal como procesual durante las distintas etapas del diseño. Éste progreso se comparó en las tutorías con las listas de cotejo, convirtiéndose en evaluación formativa tanto para profesora como para estudiante.



## 7.5.2.2 El dossier de la memoria y el prototipo 3D

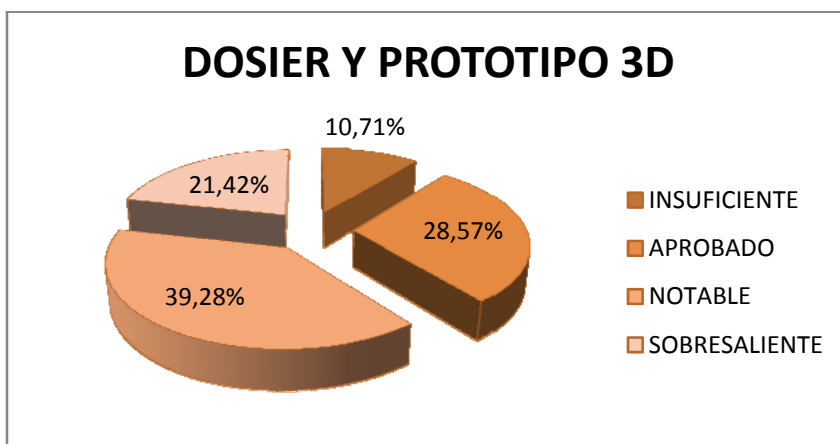
## Dossier de la memoria/prototipo 3D.

Tabla 7.4. Rúbrica para la evaluación del dossier de la memoria/prototipo 3D.

Rúbrica para la evaluación de: DOSIER DE LA MEMORIA/PROTOTIPO 3D								
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II						Curso: 2013-14		
Nombre del estudiante:						Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN						
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)			
Se ha realizado una investigación sobre el tema de inspiración, contextualizando los referentes. Y se ha presentada la documentación de manera grafica y teórica incorporándose de manera sintetizada y ordenada.	(0.3)							
La investigación refleja y representa el concepto de la colección, y esta expone las ideas a través de los distintos paneles de inspiración, presentándola de acuerdo a los requisitos creativos, estéticos y comunicativos.	(0.3)							
Se desarrolla una cantidad aceptable de propuestas creativas de diseño, acorde con el concepto de colección utilizado distintos elementos de representación grafico-plásticas, en los bocetos, e ilustraciones.	(0.3)							
Las ilustraciones de las prendas comunican con eficacia gráfico-plástica las ideas de los diseños, y se han propuesto combinaciones de las prendas representadas a través de los look, y son expuestos en el cuadro de colección.	(0.3)							
Se transmite y comunica las ideas de diseño a través de las ilustraciones y las fichas técnicas, ofreciendo una información detallada de las características y elementos de diseño de las prendas.	(0.3)							
Argumenta y justifica la decisión de los elementos compositivos del panel representativo, con: datos técnicos, detalles constructivos, referencias cruzadas, motivos de inspiración, carta de materiales y colores e ilustración de figurines.	(0.3)							
Se han tenido en cuenta en las propuestas de diseño de las prendas, los condicionantes técnicos, funcionales y de materialización, y se proponen los materiales, tejidos, y fornituras, más adecuados para la realización de los diseños, y materialización de los prototipos.	(0.3)							
La representación técnica de las fichas incluye una información detallada sobre las prendas, para una correcta interpretación, y posterior proceso técnico y materialización de los prototipos.	(0.3)							
La prenda se entrega con un calidad de materialización, tanto en acabados materiales utilizados y adaptación de la prenda a la persona, acorde a los condicionantes exigidos, y está debidamente etiquetada.	(0.3)							
La comunicación gráfica y visual de los estilismos, es coherente con el discurso ofrecido en el proceso de investigación, y refleja el concepto de la colección.	(0.3)							
Información cuantitativa del dossier de la memoria/prototipo 3D								
Escala de calificación.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
Cantidad y % del alumnado, agrupado por la escala de la calificación.	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	3	10,71	8	28,57	11	39,28	6	21,42

Fuente: EP

**Grafico 7.2.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en el dossier de la memoria y en el prototipo 3D en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.



Fuente: EP

Para los datos cuantitativos que representan al grafico 7.5.2, que corresponden a la calificación del dossier de la memoria y el prototipo 3D, se puede apreciar que la suma de los porcentajes que indican valores de calificación positiva fue de un 89.27%, siendo un 28.57% la cantidad de aprobados, el 39.28% corresponde a notables y el 21.42% a una nota de sobresaliente, frente a un 10.71% de suspensos. Por lo tanto, dados los altos valores de sus calificaciones, se puede confirmar que el alumnado adquirió unos buenos resultados de aprendizaje en el uso de las estrategias de E-A, como el dossier y el prototipo 3D. Se determinó que los estudiantes eran capaces de conseguir unos resultados muy positivos y en unos porcentajes muy elevados de notables y sobresaliente.

### Información cualitativa para la evaluación del dossier de la memoria/prototipo 3D.

Para corroborar estos datos se exponen a continuación una relación de evidencias tanto gráficas, como fotografías, narraciones, notas..., que han sido extraídas de trabajos del alumnado, notas del diario de campo de la profesora, y la información y análisis de las listas de cotejo y rúbricas.

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

Hay un momento en el que el alumnado empezó a introducir en su tarea diaria la realización del dossier de la memoria, cosa que no evita que continúen con el *sketchbook*, aunque no con tanta entrega.

*Se percibe en la gran parte del alumnado, que cuando comienzan a realizar el dossier, y comienzan con las actividades propias para llevar a cabo el dossier, hay más dependencia de la profesora, hay menos autonomía, sobre todo las dos primeras semanas hasta que se acostumbran al uso de las TICs, se nota que no tienen mucha práctica con los programas de diseño. (DC, 2 abril 2014, p. 42)*

Cuando realizaron el dossier de la memoria, el alumnado se mostró muy receptivo y continuó con la motivación iniciada con el *sketchbook*. Transmitió e incorporó las fases del proceso de diseño, organizando el contenido con una estructura de carácter más academicista. Tuvo un especial cuidado en la parte documental donde se narra y justifica el proceso de manera sistemática, e incluyó una síntesis de la investigación que tiene del *sketchbook*, que organizó en el dossier con el apoyo de los medios informáticos y programas de diseño con los que maquetaron los trabajos.

*Se percibe también que, cuando tienen que sintetizar la información que han adquirido de la investigación, les cuesta hacer una buena selección, y resumirla, también en estos momentos hay una gran demanda de la profesora. Es normal!! (DC, 2 abril 2014, p. 42)*

En el tiempo en el que el estudiante estuvo trabajando en el dossier, se observó que la capacidad de análisis estuvo más activada, siendo un periodo más reflexivo, aunque sin descuidar la parte artística. Se plantearon aspectos que hubo de justificar y exponer de manera clara y concisa, demostrando su valía para la síntesis. Asimismo, es en estos momentos cuando organizaron y recogieron las evidencias del proceso de diseño, dotándolo de coherencia tanto gráfica como formal.

Con respecto al proceso de investigación, el alumnado integró de forma coherente la propuesta sobre el concepto de colección, en el que demostró la capacidad de búsqueda, análisis, síntesis y justificación con respecto al tema de inspiración.

Se evidencia también que realizó un buen análisis de la investigación, con respecto al tema planteado, en el que se observó la relación expuesta en la justificación que llevó a cabo en su colección de autor. Por lo tanto, se manifestó

que sus propuestas respondían a criterios de innovación, diseño y creatividad, y que tuvo en cuenta los condicionamientos de partida incluidos en el *briefing*.

**Figura. 7.5.5.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.



Las obras de Sorolla están realizadas en su mayoría a **óleo sobre lienzo**. Una técnica que algunos consideran difícil de usar para representar la luz que tanto interesaba a Sorolla, ya que el óleo tiene una tendencia natural a enturbiarse cuando los colores se mezclan y convinan.

Las **pinceladas** de sus cuadros eran **ligeras** en algunos casos y **precisas** en determinados momentos. Nunca hizo demasiado hincapié en destacar el borde de las siluetas, porque la plasmación de la luz y los principales entornos que pintaba, como el mar, requerían fluidez entre los objetos y el fondo.

En su **paleta cromática** destacaban los colores terrosos y naturales que mostraban la incisión de la luz en la naturaleza sin ninguna manipulación. Algunos colores genéricos son el siena, ocre, savia y pthalo.

En el arte contemporáneo, el término luminismo se aplica a **distintas escuelas nacionales**, por ejemplo, el **luminismo americano** se caracteriza por el efecto de la luz en los paisajes, la perspectiva aérea y la pinclada suelta, en el que destacan autores como Fitz Hugh Lane o Martin Johnson Heade.



El **luminismo valenciano** fue creado por Joaquín Sorolla. Destaca por un inmenso interés por la luz y la plasmación de ésta en el lienzo. Por lo que las escenas que permiten jugar con los efectos luminicos, como personas bañándose en el mar, sean los temas más representados.



Otros autores importantes del luminismo valenciano fueron Ignacio Pinazo, Teodoro Andreu, Francisco Benítez o Vicente Castell.



**SU MUJER, SU MUSA**



En los primeros años de formación, Joaquín trabajó como ayudante del distinguido fotógrafo Antonio García Pérez. Conoció así a la hija de su mentor, Clotilde, y se casó con ella en 1888.

Desde el primer momento ella se convirtió en la **musa del pintor**, protagonizando cuadros, esbozos, apuntes y dibujos.



Protagonizaron una historia de amor muy intensa, de la que ha quedado constancia a través de las cartas que se intercambiaban cuando estaban lejos, y en las que se puede apreciar una relación íntima y cariñosa.

A parte de musa, mujer y madre, **Clotilde fue una mujer avanzada para su época**. Tenía una mente bastante abierta que la caracterizó como persona moderna y cosmopolita. Amaba la lectura y la constante culturización.



En el año 1925, dos años después de la muerte de Sorolla, Clotilde dictó testamento donando todos sus bienes al estado español, haciendo posible la construcción de un centro en memoria de su marido y convirtiéndose así en artífice del Museo Sorolla.



Durante esta etapa, el pintor visitó por primera vez Sevilla y dibujó jardines del Alcázar, **como puede verse en la obra Fuente Alberca del Alcázar**. Así comenzó su pasión por los jardines, convirtiendo rincones públicos y privados en obras maravillosas.



Para la temporada primavera-verano de 2009, la marca de moda Akris se arriesgó con una colección inspirada en los colores y en las flores de los cuadros impresionistas. Para lograr el efecto de las pincladas en las prendas, se crearon una serie de estampados con una máxima pixelación que permite apreciar la obra desde una distancia considerable, como las obras del movimiento de la luz.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria que corresponden al proyecto “Orillas” (A\_2, DM, 2014, pp. 15-23).

*Escoger a Sorolla como inspiración para el proyecto es el punto de partida perfecto para descubrir cómo el Impresionismo funcionó en nuestro país. Las pinturas de niños en la playa que prácticamente todo el mundo sabe identificar como propias de Sorolla, o aquellos cuadros en los que las mujeres aparecen pulcramente vestidas de blanco a orillas del mar, consiguen hipnotizar a cualquiera, transmiten el calor del verano pero con un aire fresco, se convierten en un elemento realmente interesante para comenzar este viaje por el Impresionismo español. (A\_2, DM, 2014, p. 4).*

*Se aprecia que la alumna resumió y organizó la información recogida del sketch en el dossier de la memoria, relacionando el contenido teórico y las justificaciones con los elementos gráfico-plásticos, y se aprecia que hay una descripción sintetizada sobre los referentes de la investigación que justifican su concepto. (DC, 24, marzo, 2014, p. 47)*

*La inspiración del proyecto se centra en el periodo de culminación en el que Sorolla adquiere un estilo refinado y elegante por las siguientes causas:*

- *Es la etapa visualmente más reconocida de Sorolla.*
- *El pintor siente orgullo de su éxito y confianza plena en lo que hace, adoptando un estilo muy personal, lo que puede aportar mucho carácter del pintor a una colección de moda.*
- *La luz, el mar y la familia son los protagonistas, elementos muy relacionados con la temporada primaveral o vacacional a la que va dirigida el proyecto.*
- *La indumentaria de la época en la que se desarrolla la etapa es un tema que crea curiosidad a modo personal por ver cómo puede influenciar la década pasada en el diseño actual. (A\_2, DM, 2014, p. 28).*

**Figura. 7.5.6.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**3 CULMINACIÓN**

En esta etapa, que se prolonga hasta 1911, Sorolla se siente seguro y satisfecho de sí mismo, respaldado por el premio obtenido en París y por el éxito de su viaje a Estados Unidos, se centra en una pintura más personal en la que su familia pasa a ser la protagonista.

Por un lado introduce los movimientos de vanguardia conocidos en Europa y, por el otro, llega a la culminación del luminismo en su pintura, al interés por la luz que lo inunda todo.

En los cinco primeros años los tonos usados serán fuertes, con luces intensas, como ‘Pescadoras valencianas’ o ‘Clotilde en la playa’.



**EL VESTIDO BLANCO**



Desde 1906, la paleta cromática se va haciendo más calmada y la pintura se refina y cobra un sentido elegante y delicado atenuando la luz y mostrando escenas de su elegante familia en la playa.



No es obsesión por Sorolla las damas vestidas de blanco, en realidad, en los veranos de la Belle Époque el color tendencia era el blanco. No solo se llevaba en la playa, había multitud de ocasiones para las que ataviarse de este color fresco y pulcro, y las revistas de la época aconsejaban como combinarlo según el protocolo de cada ocasión y la edad.

Había muchos modelos, algunos más recargados y otros más sencillos, pero en general, los preferidos eran aquellos sin forro, por lavado más fácil y temperatura, realizados en batista o muselina, adornadas con encajes o bordados.



**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2, DM, 2014, pp. 22-32)

*Se observó como el alumnado fue capaz de sintetizar y exponer todo su imaginario e investigación en el dossier de la memoria de manera resumida, en la que ofreció una justificación sobre el tema y la propuesta de diseño, apoyada por una serie de documentación que relacionó y expuso con los aspectos históricos, artísticos, creativos, de diseño, gráficos, estéticos y técnicos. (DC, 2 abril 2014, p.49).*

**Figura. 7.5.7.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

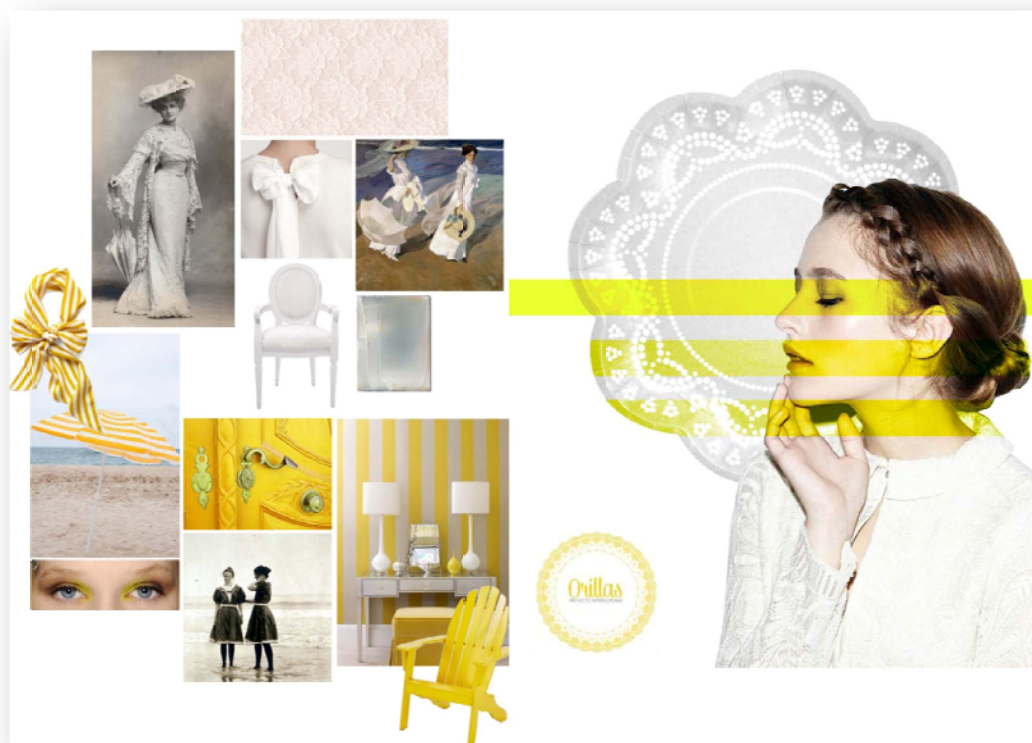


**Fuente:** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria que corresponden al proyecto “Orillas” de (A\_3, DM, 2014, pp. 30-31)

En las observaciones del dossier de la memoria y el prototipo 3D obtuvimos información para analizar cómo el alumnado planteó, desarrolló y justificó desde el proceso de investigación al creativo. En la primera fase se observó cómo incorporó una relación de los referentes basados en el tema de inspiración y pautas dadas en el *briefing*, mientras que en el proceso creativo quedó palpable su capacidad de idear y desarrollar los paneles de inspiración, en los que, gracias a la exposición de a una serie elementos gráfico-plásticos, transmitió el tema de colección —con su posterior representación a través de las ilustraciones de los *looks* que conformaron la colección—. Siempre tuvo en cuenta la descripción de las prendas en el proceso técnico, así como todos y cada

uno de los elementos necesarios para el desarrollo y materialización del prototipo tridimensional. Todo ello puso de manifiesto la capacidad del alumnado de comunicar de manera muy eficiente el concepto de colección.

**Figura. 7.5.8.** Collages obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.



**Fuente:** Collages obtenidos del dossier de la memoria que corresponden al proyecto “Orillas” de (A\_2, DM, 2014, pp. 41 y 43).

Sobre el proceso creativo cómo se puede observar en la figura 7.5.9 la alumna demostró la capacidad de plantear, concebir y materializar propuestas de diseño de moda adecuándose a las características de un público objetivo concreto. Se observa que el alumnado desarrolló e incluyó en los documentos un trabajo de investigación que avala el proceso conceptual y creativo desde la presentación del concepto de colección hasta el desarrollo final de la idea. Ofreció una descripción del *target*, debidamente justificado, al que dirigió el estilo de la colección, y demostró en el desarrollo de la colección que los elementos de diseño, y la elección de las prendas atendían a los condicionantes y características sociológicas, objetivas, y de la personalidad, que definió previamente en el *target*.

## Capítulo VII

**Figura 7.5.9.** Textos e ilustraciones obtenidas del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.



**Fuente:** textos e ilustraciones obtenidas del dossier de la memoria de (A\_2, DM, 2014, pp. 56 y 59).



## 7.5.2.3 La presentación oral

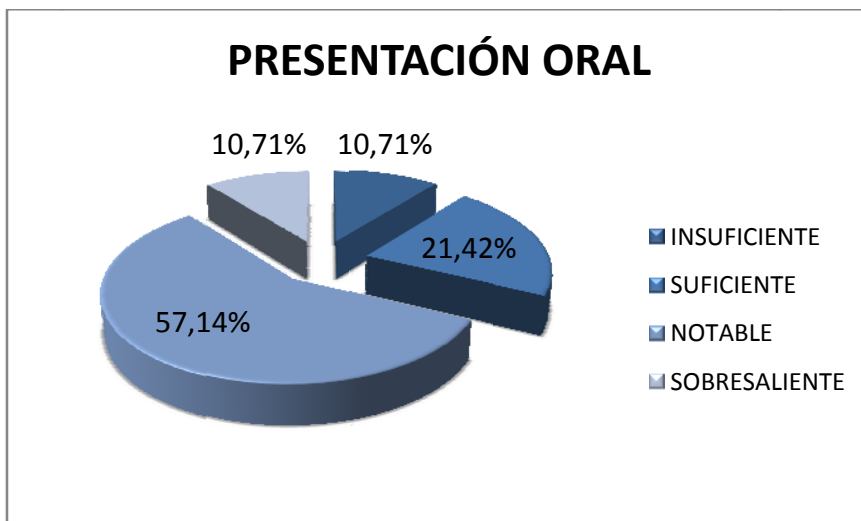
## Rúbrica para la evaluación de la presentación oral.

Tabla 7.5. Rúbrica para la evaluación de la presentación oral.

Rúbrica para la evaluación de la PRESENTACIÓN ORAL								
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II						Curso: 2013-14		
Nombre del estudiante:						Fecha:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN						
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)			
Analiza la información para seleccionar las ideas que tiene que comunicar, ofrece un discurso coherente y escoge los mejores soportes de comunicación para exponer el proyecto a la audiencia.	(0.3)							
Utiliza estrategias para seleccionar la información más relevante, y organiza la información orientada a la comunicación de las ideas, utilizando el material de apoyo más adecuado.	(0.3)							
Utiliza los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información.	(0.3)							
Han aplicado en la presentación y defensa del proyecto las técnicas y los conocimientos de comunicación verbal y no verbal.	(0.3)							
Se transmite de forma notable, gráfica y visualmente las ideas, desarrollando estilismos coherentes con el concepto de colección.	(0.3)							
Tiene en cuenta el uso del lenguaje; con un vocabulario y una terminología adecuada, y utiliza una expresión tanto en el uso de la voz, como el lenguaje corporal apropiado.	(0.3)							
Se ha expuesto y defendido el proyecto de diseño, mostrando el prototipo 3D, el dossier de la memoria, y el <i>sketchbook</i> , de manera integrada como elementos de apoyo al discurso de la presentación.	(0.3)							
Se han representado y defendido de forma ordenada y justificada los contenidos del proceso de diseño, en la exposición.	(0.3)							
Comunica el concepto de colección a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.	(0.3)							
Se han expuesto; la editorial de moda, los estilismos, el <i>Video-Art</i> y el <i>Making-of</i> como instrumentos de comunicación.	(0.3)							
Información cuantitativa del dossier de la presentación oral								
Escala de calificación.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
Cantidad y % del alumnado, agrupado por la escala de la calificación.	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	3	10,71	6	21,42	16	57,14	3	10,71

Fuente: EP.

**Gráfico 7.5.3.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en la presentación oral en la asignatura *Proyectos de Diseño de Moda II*.



Fuente: EP.

El gráfico 7.5.3 representa los datos cuantitativos que responden al porcentaje y el nivel de la calificación que sacó el alumnado en la presentación oral. Como se puede apreciar en la suma de los porcentajes, la calificación positiva fue de un 89.27%, de la cual un 21,42% corresponde a aprobados, un 57.14% a notables, mientras que el 10.71% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 17.85%. De la lectura de estos datos se puede extraer el hecho de que la presentación oral, como estrategia de E-A, ayudó a que el alumnado alcanzara competencias de comunicación de manera significativa con unos valores en las calificaciones muy altos.

### Información cualitativa para la evaluación de la presentación oral.

En lo relativo a la presentación oral se han tenido en cuenta los siguientes aspectos.

- 1) La preparación previa de la exposición, el contenido de la asignatura y todos y cada uno de los pasos seguidos para realizar el proyecto de diseño de una colección de moda, así como la interdisciplinariedad de las asignaturas con las que se ha colaborado.
- 2) La estructura que ha seguido en la presentación.

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

- 3) El desarrollo del contenido y si ha hecho un discurso adecuado o no, así como un control del tiempo. También se tuvieron en cuenta cuestiones tales como si su discurso fue claro y utilizó una terminología adecuada, se tuvo especial cuidado en la evaluación de los materiales de apoyo: recursos audiovisuales, presentaciones digitales, para una correcta comprensión de los proyectos de diseño haciendo más amena la presentación.

**Tabla 7.6.** Imagen de una rúbrica, para evaluar la presentación oral.

Rúbrica para la evaluación de la PRESENTACIÓN ORAL					
Asignatura: Proyectos de diseño de moda II		Curso: 2013-14			
Nombre del estudiante:		Fecha: 9/6/2014			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ RESULTADOS DE APRENDIZAJE	MAX	ESCALA DE CALIFICACIÓN			
		(SS)	(AP)	(NT)	(SB)
Analiza la información para seleccionar las ideas que tiene que comunicar, ofrece un discurso coherente y escoge los mejores soportes de comunicación para exponer el proyecto a la audiencia.	(0.3)			X	
Utiliza estrategias para seleccionar la información más relevante, y organiza la información orientada a la comunicación de las ideas, utilizando el material de apoyo más adecuado.	(0.3)				X
Utiliza los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información.	(0.3)			X	
Han aplicado en la presentación y defensa del proyecto las técnicas y los conocimientos de comunicación verbal y no verbal.	(0.3)			X	
Se transmite de forma notable, gráfica y visualmente las ideas, desarrollando estilismos coherentes con el concepto de colección.	(0.3)				X
Tiene en cuenta el uso del lenguaje; con un vocabulario y una terminología adecuada, y utiliza una expresión tanto en el uso de la voz, como el lenguaje corporal apropiado.	(0.3)				X
Se ha expuesto y defendido el proyecto de diseño, mostrando el prototipo 3D, el dossier de la memoria, y el sketchbook, de manera integrada como elementos de apoyo al discurso de la presentación.	(0.3)				X
Se han representado y defendido de forma ordenada y justificada los contenidos del proceso de diseño, en la exposición.	(0.3)				X
Comunica el concepto de colección a través de los distintos canales de comunicación planteados en el plan de comunicación.	(0.3)				X
Se han expuesto: la editorial de moda, los estilismos, el Video-Art y el Making-of como instrumentos de comunicación.	(0.3)				X
<b>OBSERVACIONES:</b> (debes y presentarse), vees cómo usas, utilizas tarjetas de apoyo al discurso, con la imagen de proyecto, hace una buena presentación con música y elementos visuales. Coloca el lenguaje con el prototipo 3D, en un soporte con una información. El uso del apoyo digital es muy bueno, utiliza muy bien en el póster cuando hablas del diseño, está relacionado. Hazle cada uno de los puntos del proceso. A nivel de materiales en el pdf, que presente sobre el desarrollo del proyecto como apoyo digital al discurso está muy bien, usas la fotografía e incluso tiene un tamaño adecuado y las fotografías tienen buena resolución y peso de foto, hay una buena introducción del contexto histórico, el tiempo es bueno.		<b>NOTA TOTAL (sobre 3 puntos):</b> 28 / 28			

Fuente: Rúbrica para evaluar la presentación oral (A\_2, 9 de junio 2014)

## Capítulo VII

En las observaciones que se incluyeron en las rúbricas, se anotan cuestiones relacionadas con cómo se comporta el alumnado en la presentación oral, cómo lleva a cabo su discurso y cómo trabaja el lenguaje verbal y no verbal (tanto la expresión corporal, como si la vestimenta que lleva es acorde para la presentación o no). En definitiva, observamos detenidamente todos y cada uno de los elementos básicos de la comunicación.

*La alumna viene vestida para la ocasión, con un vestuario acorde con la tipología de su proyecto; tiene unas tarjetas que utiliza de apoyo y en las que tiene el guión de lo que va a narrar en la presentación, y que mantienen la grafica y la estética de su tema; está tranquila; tiene en cuenta el uso de un lenguaje y un terminología adecuado; utiliza las técnicas de comunicación verbal y no verbal. (Texto obtenido de las observaciones de la rúbrica de A\_2, 9 junio 2014)*

También se presta atención el tema de inspiración y al desarrollo de las fases del proyecto de diseño. Observamos si las transmite y comunica justificando en cada momento el porqué y el para qué de cada una de las decisiones y actividades que plantea en cada secuencia del proceso de diseño y de la elaboración de los prototipos. Igualmente se tienen muy en cuenta los elementos de apoyo que utiliza en cada explicación, si cubre todas las fases desarrolladas en el transcurso de la actividad y si sabe comunicar eficientemente cada una de ellas exponiendo ejemplos visuales o físicos, según el caso.

*Hace una buena introducción sobre el proyecto, justifica de manera muy coherente y contextualiza el tema; atiende a desarrollar de manera muy coherente cada una de las fases del proceso de diseño y se para a explicar los elementos importantes de cada fase. (DC, 9 junio 2014, p. 123)*

Nos centramos en el discurso y en los elementos de apoyo al mismo, analizando cuestiones relacionadas con el diseño de los materiales digitales, el uso del espacio y la colocación de cualquier objeto, tanto de decoración como de la muestra del prototipo, la iluminación o el uso de las TICS.

*Utiliza lo elementos digitales como apoyo al discurso con una buena maquetación. Explica muy bien el proceso creativo, se observa en los elementos clave, en los que explica muy detenidamente las decisiones que le han llevado a seleccionar el diseño para realizar el prototipo, el que muestra el proceso exponiendo cada uno de los apartados necesarios para su materialización.*

*Con respecto al proceso de comunicación, los estilismos son fantásticos, encajan a la perfección con el concepto de colección, ha sabido representar la idea de colección y la ha comunicado con los elementos de comunicación más*

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

*adecuados para el tema de colección, hace unas buenas conclusiones. (DC, 9 junio 2014, p. 123).*

Por lo tanto, para concluir con el análisis de las estrategias de E-A, los datos ponen de manifiesto que el alumnado fue capaz de plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales, así como para comunicar y defender sus colecciones de moda de manera eficaz. Generó propuestas creativas de diseño de moda adecuadas a los condicionamientos materiales, funcionales, estéticos y comunicativos de los supuestos de trabajo.

Se exponen las reflexiones del alumnado porque ilustran el proceso seguido sobre la metodología de proyectos usada en la experiencia educativa.

*La realización de una colección de ropa de mujer ha de seguir una serie de pasos típicos de cualquier otro tipo de colección de adulto. Esto conlleva una investigación profunda sobre la inspiración elegida, un largo proceso creativo, tanto de bocetaje, primeras ideas, búsqueda de materiales y colores. A esto se llega paso a paso y sin saltarse ninguno, cosa fundamental en el proceso.*

*Se trata de un proceso de ensayo-error, prueba de materiales, comportamientos, buscar diferentes recursos y sobre todo tener conocimientos de todas las disciplinas que comprenden un proyecto de moda completo: dibujo, patronaje, confección, recursos informáticos,... De ahí que se haya hecho un proyecto interdisciplinar con otras asignaturas. (A\_5, DM, 2014, p. 69).*

Sobre la importancia de adquirir la capacidad y habilidades de concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de moda de acuerdo con los requisitos y condicionamientos ya mencionados es representativa la siguiente reflexión.

*La elaboración de este proyecto nos ha ayudado a comprender las fases y partes que se han de trabajar en un proyecto real de moda; cada una de ellas están interrelacionadas y nos van a aportar facilidades a la hora de crear la colección.*

*Este proyecto ha supuesto un gran paso en nuestro proceso de formación, puesto que se ha podido desarrollar un proceso técnico amplio y la confección de un prototipo que nos ha ayudado a comprender que hay que conocer bien las materias con las que se trabaja para conseguir un resultado óptimo. (A\_5, DM, 2014, p. 8).*

Gracias a la realización de todas estas tareas se ha podido comprobar que la metodología para la adquisición de competencias así como las estrategias de E-A empleadas para alcanzar los resultados de aprendizaje son beneficiosas para desarrollar el trabajo significativo y potenciar la autonomía.

## Capítulo VII

Para concluir con el análisis de las estrategias de E-A se apreció, tanto en el *sketchbook* como en el dossier de la memoria y en la presentación oral, que el alumnado desarrollaba los recursos necesarios para adquirir los aprendizajes esperados sin ningún problema. Como resultado de aprendizaje, manifestó que sabía identificar conceptos, métodos y técnicas básicas del sector, al tiempo que reconocía la importancia de la metodología de investigación como parte de la actividad del diseñador de moda. Se reveló también que aprendía a seleccionar y analizar la información, a justificar el tema o concepto de colección, a extraer la documentación gráfica para organizarla en los paneles de inspiración y a planificar la colección de forma coherente —atendiendo al público objetivo y a las tendencias actuales del sector—. Se tuvieron muy en cuenta los materiales y tejidos en relación a los diseños, así como la combinación de los complementos y calzado más adecuados a la imagen que se quería transmitir, optimizando, analizando y sintetizando gráfica y técnicamente las características creativas, estéticas, funcionales, técnicas y de comunicación de los modelos.

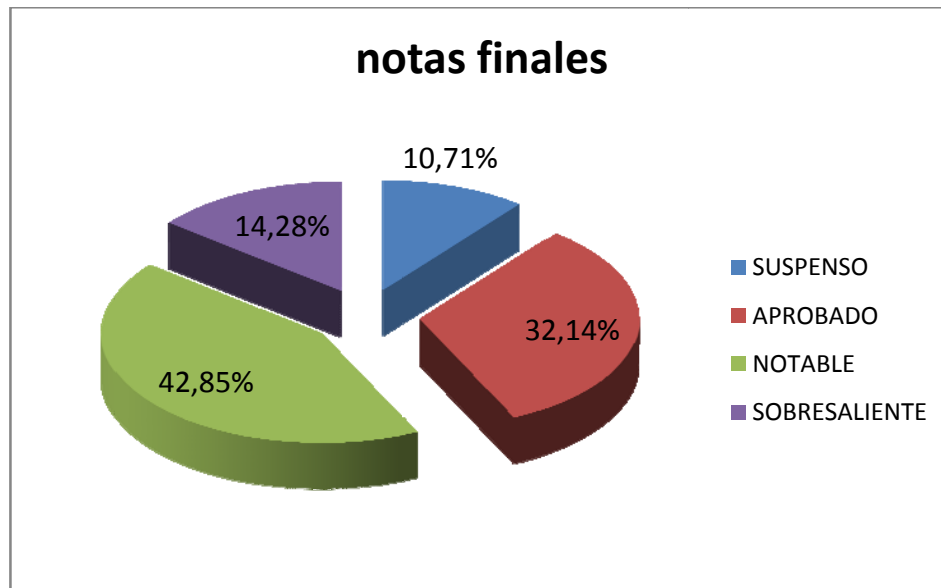
Los datos cuantitativos resultan de los porcentajes del alumnado y del nivel con el que han aprobado la asignatura, del análisis de los datos cualitativos, de los aprendizajes adquiridos, de la observación de los documentos y materiales de entrega y de la presentación por el alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje expuesta en los materiales que se acaban de mostrar. Todo ello demuestra que el uso de las estrategias de E-A, y las de metodologías activas usadas en esta experiencia educativa, en concreto el uso de AOP/ABP y el contrato de aprendizaje, fueron tal y como recogen los gráficos.

**Tabla 7.7** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado examinado en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.

Nivel de calificación.	SUSPENSO (SS)		APROBADO (AP)		NOTABLE (NT)		SOBRESALIENTE (SB)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cantidad y % de la calificación del alumnado examinado	3	10.71	9	32.14	12	42.85	4	14.28

Fuente: EP

**Gráfico 7.5.4.** Porcentajes y nivel de las notas del alumnado examinado en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.



Fuente: EP.

Este gráfico representa los datos cuantitativos que responden al porcentaje del alumnado que cursó la asignatura *Proyectos de diseño de moda II* y al nivel de la misma. Como se puede apreciar en la suma de los porcentajes, la calificación que corresponde a los aprobados es de un 32.14%, un 42.85% a notables, mientras que el 14.28% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 10.71%. De la lectura de estos datos en los que se muestran calificaciones muy altas, se puede extraer el hecho de que el uso de la *coreografía didáctica* ayudó a que el alumnado alcanzara valores positivos de manera significativa.

### 7.5.3 Análisis de aprendizajes

Para analizar y evaluar los aprendizajes adquiridos en cada momento del proceso de E-A se recurre, como hemos dicho, a la triangulación de momentos. Se ha utilizado para ello las listas de cotejo, el dossier de la memoria, el *sketchbook*, la presentación oral, los instrumentos concebidos, como ya sabemos única y específicamente para la *coreografía didáctica*, y que fueron empleados como herramientas de recogida de datos, en las etapas de cambio de fase en el proceso de diseño. Como cada una responde a un contenido aporta la

## Capítulo VII

información necesaria para saber en qué periodo del proceso de E-A se encuentra el alumnado, en cada B.T. el de **investigación**, el **creativo**, el **técnico** y el de **comunicación**.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de cómo se supervisaron las revisiones sobre la información recogida en el proceso técnico. Apuntar que cada B.T. se realizó de la misma manera, por lo que se ha determinado mostrar simplemente un ejemplo del proceso de control del bloque temático relacionado con el proceso técnico. Conocer cómo se ha desarrollado el proceso técnico puede ser interesante, debido a que se manifiestan detalles que han escogido en el desarrollo y materialización del prototipo, y se analizaron aspectos realizados gracias la colaboración entre asignaturas.

**Cuadro 7.4.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T., número tres. El proceso técnico

Lista de cotejo para la evaluación del B.T., nº tres el proceso técnico			
Asignatura: <b>Proyectos de diseño de moda II</b>		Curso: <b>2013-14</b>	Fecha:
Nombre del estudiante:			
Resultados de aprendizaje		SI	NO
-Se han expuesto las fichas técnicas específicas, con la documentación e información clara y detallada para la materialización del prototipo.			
-Se han propuesto la codificación de los datos personalizado, para la información de la fichas técnicas.			
-Descripción clara y precisa de la información en las fichas técnicas específicas.			
-Se ha realizado una colaboración interdisciplinar significativa con la asignatura de Confección.			
-Se han desarrollado correctamente todas y cada una de las fichas técnicas específicas: ficha técnica de materiales y tejidos, ficha técnica de fornituras, ficha técnica de patronaje y transformación, ficha técnica de lista de fases, ficha técnica de marcada del tejido, ficha técnica de industrialización.			
-Se ha desarrollado el contenido de cada una de las fichas técnicas en colaboración con las asignaturas de: Materia primas y materias textiles y Confección.			
-Se ha aprovechado las interdisciplinaridades de las asignaturas en beneficio del proyecto.			
-Han sabido trabajar en equipos multidisciplinares con aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.			
-Han entendido la importancia de trabajar de forma colaborativa con otras asignaturas a favor de un objetivo común.			
-Se han introducido las fichas técnicas de la unidad didáctica en el <i>Sketchboock</i> y se han organizado en el dossier de la memoria.			
-Se ha hecho una buena interpretación de los patrones y la ficha de la marcada del tejido, para realizar el corte. -Se ha organizado de manera ordenada los materiales para el corte del tejido, y montaje de la prenda. -Se ha realizado el montaje de la prenda y realización de la lista de fases, correctamente.			
-Se ha entregado y presentado correctamente el prototipo 3D, etiquetado y			



## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

empaquetado.		
-Se ha trabajado el desarrollo del prototipo y ficha de la lista de fases en colaboración interdisciplinar con la asignatura de Confección.		
-Se han introducido las evidencias del proceso de confección, escandallo y ficha técnicas de la lista de fases en el <i>Sketchboock</i> y organizarla en el dossier de la memoria.		
<b>Observaciones:</b>		

**Fuente:** EP.

En el proceso técnico es cuando el alumnado desarrolló el prototipo 3D. En estos momentos se observó que estuvo muy activo e interactuó con el ambiente, potenció sus capacidades adquiriendo las competencias de formación, contó con una actitud participativa en los ejercicios y colaborativa entre compañeros, encontró positivos los proyectos interdisciplinares, desarrolló compromiso y responsabilidad ante el trabajo realizado, adquirió habilidades de comunicación y fue capaz de transmitir las ideas y organizarse en equipos de trabajo.

*...la creación del prototipo de nuestro primer diseño nos llenó de gratitud, ya que inicialmente no estábamos seguros del posible resultado final. Pero este proceso de confección resultó un tanto estresante, no veíamos la hora de terminarlo.*

*Hemos despejado las innumerables dudas que nos invadían al realizar proyectos sin un resultado físico. Poder ver la prenda puesta en un modelo genera una sensación muy confortable y sobre todo al realizar los estilismos de moda que ayudan a valorar el trabajo realizado.*

*Exponiendo los sentimientos que se han sentido durante todo el proyecto, hablamos de una tremenda gratitud, un fuerte agobio, un recio cansancio, la alegría y la satisfacción de haber aprendido profundamente con este proyecto. (A\_5, DM, 2014, p. 76).*

A continuación se presenta una selección de imágenes y textos obtenida del dossier de la memoria y de la presentación de (A\_3, DM, 2014, pp. 49-52), que corresponden a un proyecto que lleva por título UNTITLET, de la temporada F/V -2015. Estas evidencias confirman las observaciones expuestas en el párrafo anterior.

## Capítulo VII

**Figura. 7.5.3.1** Ficha técnica obtenida del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UR-B” - F/V -2015.

FICHA TÉCNICA DEL MODELO	
Empresa/ Company: EASD de Burgos	Temporada/ Season: P/V 2015
Nombre de la colección/ Collection name: "UNTITLED"	Diseñadora/ Designer: i
Línea/ line: vanguardia	Referencia/ Reference: P/V15-VC-C,CG,CL,SA-10,70,40,30
Modelo/ model: vestido	Talla/ Size: 40
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Parte delantera/ front</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Partetrasera/ back</p> </div> </div>	<p>PESPUNTE/ BACKSTITCH - - - - -</p> <p>TEJIDOS/ FABRIC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① </li> <li>② </li> <li>③ </li> <li>④ </li> </ul>
<p><u>Descripción de la prenda y observaciones/ Description of the garment and observations:</u></p> <p>Vestido de corte recto con banda lateral entretelada que va desde la mitad del pecho hasta la mitad de la espalda derecha. En la parte inferior hay una banda que envuelve la pierna, con un cierre de dos automáticos en la parte trasera, esta a su vez va acoplada con automáticos en la parte del bajo. Los bordes de las mangas y del cuello van rematados con un biés negro.</p>	

**Fuente:** Ficha técnica obtenida del dossier de la memoria, que corresponde al proyecto que lleva por título UNTITLET (A\_3, DM, 2014, p. 52).

**Figura. 7.5.3.2** Ficha técnica obtenida del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UR-B” - F/V -2015.

FICHA TÉCNICA DE TEJIDO	
Empresa/ Company: EASD de Burgos	Temporada/ Season: P/V 2015
Nombre de la colección/ Collection name: "UNTITLED"	Diseñadora/ Designer: a
Línea/ line: vanguardia	Referencia/ Reference: P/V15-VC-C,CG,CL,SA-10,70,40,30
Modelo/ model: vestido	Talla/ Size: 40
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Parte delantera</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Parte trasera</p> </div> </div>	
<p><b>Material:</b> Crepe</p> <p>Composición: 100% poliéster</p> <p>Conservación: </p>	<p><b>Material:</b> Crepe Georgette</p> <p>Composición: 100% poliéster</p> <p>Conservación: </p>
<p><b>Material:</b> Charol</p> <p>Composición: 70% Acrílico 30% PVC</p> <p>Conservación: </p>	<p><b>Material:</b> Satén de algodón</p> <p>Composición: 97% algodón 3% esastómero</p> <p>Conservación: </p>

**Fuente:** Imágenes y textos obtenida del dossier de la memoria, que corresponde al proyecto que lleva por título UNTITLET (A\_2, DM, 2014, p. 53).

Se proponen ejemplos, donde se puede observar cómo se incluyó en las fichas técnicas de manera descriptiva y gráfica una relación de todas y cada una de las fichas que son necesarias para el desarrollo correcto del patronaje, marcada, corte del tejido y materialización del prototipo 3D. Además, se incorporaran de manera eficaz todos los datos necesarios para su correcta interpretación y posterior desarrollo de esta fase incluida en el proceso técnico. También se demuestra que la alumna representó de manera correcta las fichas técnicas específicas como, es el caso de la ficha de tejidos. En ella se puede apreciar que la estudiante fue capaz de añadir el estudio y análisis de la composición de materiales, tejidos y fornituras necesarias, con las observaciones e información adecuadas para su uso, lavado y planchado.

**Figura. 7.5.3.3.** Fotografías obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UR-B” - F/V -2015.



**Fuente:** Imágenes obtenidas del dossier de la memoria, que corresponde al proyecto que lleva por título UNTITLET (A\_3, DM, 2014, p. 49).

Con respecto a la prenda a confeccionar, en las imágenes que se muestran como ejemplo, se puede observar cómo se procedió el montaje y materialización del prototipo y cómo la alumna comprobó constantemente que el ajuste de la prenda y su ejecución fueran los correctos.

**Figura. 7.5.3.4.** Fotografías obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UR-B” - F/V -2015.



**Fuente:** Imágenes obtenidas del dossier de la memoria, que corresponde al proyecto que lleva por título UNTITLET (A\_2, DM, 2014, p. 50).

En definitiva, se considera que se desarrolló el montaje de la prenda y la utilización de los materiales de forma adecuada con relación al diseño y de acuerdo a las características funcionales, técnicas y de realización. Quedó patente que adquirieron la capacidad de plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales.

*Se ha seleccionado este look para llevarlo a cabo, ya que después de la investigación realizada, esta prenda es la que mejor refleja la inspiración y el estilo de vanguardia de la colección.*

*Unión de tejidos como el crepe con el charol con una composición de espuma, que generan algo innovador en cuanto a texturas y a los diferentes pesos de los mismos.*

*Siluetas rectangulares que se asemejan a sus grandes lienzos. Superficies de tejido rectas y sin apenas fornituras, buscando la mayor limpieza visual del diseño. (A\_3, DM, 2014, p. 47).*

*Esta colección tendrá una buena aceptación respecto al diseño de vanguardia que tiene y a la variedad de tejidos que la forman.*

*Patrones básicos, pero con un diseño que atrae al público objetivo al que se dirige.*

*Prendas cómodas y llamativas para la temporada primavera verano 2015. Colores que son tendencia como por ejemplo el rosa y el naranja.*

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

*La colección cuenta con una amplia tipología de prendas como por ejemplo shorts y a su vez vestidos de corte recto que marca una silueta rectangular.*

*En cuanto a sus precios, esta se adapta bien al target de poder económico medio alto. (A\_3, DM, 2014, p. 64).*

Al observar los ejemplos, podemos deducir que se realizó una descripción clara y precisa de la prenda a confeccionar, y que tanto las justificaciones como el desarrollo técnico y el montaje de las prendas dejaron patente unos resultados en los acabados satisfactorios.

Llegados a este punto, se hace necesario mencionar que, al ser unos estudios de unas enseñanzas de régimen especial, los ratios no deben de superar los 1/10 alumnos por grupo en las clases teórico-prácticas<sup>1</sup>; no obstante, el curso en el que se desarrolla la investigación (2013-14) sobrepasaba esa cantidad en el triple. Y teniendo en cuenta que cuando llegaban los momentos de revisión los 28 estudiantes demandaban a la vez la presencia de la profesora para resolver dudas, el tiempo que se invertía en su resolución y en la coordinación de las actividades prácticas requería de mucho esfuerzo y energía. Incluso, en ocasiones, no era posible resolver todas las cuestiones existentes en una sola sesión, lo que generó nerviosismo y ansiedad por parte del alumnado y un alto nivel de agotamiento por parte de la docente al intentar cumplir con las expectativas del grupo.

*La parte técnica fue la más compleja, especialmente la de patronaje, presentándose sucesivos problemas y retrasando la marcha del proyecto. Por ello la confección del look se llevo casi en su mayoría fuera de las horas de clase ya que si no, no hubiese llegado a tiempo (...)*

*(...)El target ha sido un factor muy importante para la colección, el cual ha marcado muchas premisas desde el principio, como han sido la tipología de prendas, a la hora de hacer el patrón y la confección. (A\_5, 2014, p. 98)*

Esta sensación por ambas partes se vivió, sobre todo, en casos puntuales durante las prácticas del proceso técnico. Incluso, en momentos concretos, generó cierta desmotivación, si bien fue momentánea y se pudo solventar de manera satisfactoria. En particular, se produjo cuando realizaban las

---

<sup>1</sup> El R.D. 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; en el Art. 30 se dice que “los centros que impartan enseñanzas correspondientes a las enseñanzas artísticas superiores de diseño, tendrán como máximo una relación numérica 1/20 en las clases teóricas, 1/10 alumnos por grupo en las clases teórico-prácticas y en los talleres”

## Capítulo VII

transformaciones de los patrones y la construcción de los prototipos, dado que ellos todavía no contaban con las habilidades y el nivel de autonomía suficiente.

*Se viven momentos muy estresantes por parte del alumnado que requiere la atención continua de la profesora, hasta que se encuentran cada uno trabajando de manera autónoma, los primeros momentos hasta que se les ha atendido se percibe un poco de caos, que a medida que se encamina la clase, todo vuelve a su normalidad, la jornada ha sido dura, estoy agotada!!.* (DC, 12 mayo 2014, p. 74)

*El trabajo de coordinación con la profesora de Confección está siendo bueno, pero ella también percibe mucho trabajo, pero esta es la dinámica habitual con grupos tan grandes!!* (DC, 13, mayo 2014, p. 75).

### Otras cuestiones de gran importancia que analizar

Con respecto a las sesiones de revisiones individuales, realizadas en las tutorías, se confirmó que era muy beneficioso para el alumnado analizar la situación en la que se encontraba, las pautas que se estaban siguiendo, la adquisición de competencias, el desarrollo de habilidades y el contenido de los trabajos.

Es en estos momentos cuando era posible percibir el rendimiento de manera individual y donde las emociones, tanto de la profesora como del estudiante, estaban más en contacto y se podían expresar de una manera más abierta y fluida. En consecuencia, en este espacio de tiempo personalizado se adquirió información del estado de ánimo, de cómo estaban ocurriendo las cosas y de si el rendimiento académico era el adecuado; de ser así que mejor momento para felicitar y premiar, y si no, para resolver los fallos por los que el aprendizaje no estaba siendo positivo. También permitió recoger información sobre su estado de ánimo.

*Hay una sensación generalizada de motivación en el ambiente, se les ve contentos, y muy activos, y receptivos en las revisiones, traen mucho material para enseñar, y aceptan muy bien los consejos, hacen preguntas muy coherentes y significativas, y escuchan atentamente y están muy concentrados.* (DC, 26 marzo 2014, p. 25).

La mayor parte transmitía emociones positivas. Demostraban que iban adquiriendo conocimientos y que los aplicaban de manera eficiente; que desarrollaban la capacidad creativa con facilidad y que adquirían significativamente los aprendizajes, cosa que les dotaba de autonomía. Sin embargo, no todos respondían a esta descripción.

## PRESENTACIÓN Y BALANCE DE RESULTADOS

*Hay estudiantes que están contentísimos, algunos comentan que están encantados de trabajar con el sketchbook, y que están muy motivados con la propuesta del proyecto. (DC, 26 marzo 2014, p. 25).*

Hay que decir que en algunas tutorías se encontró algún caso de desmotivación y desidia, provocadas por la incapacidad de gestionar y resolver los problemas que se les presentaban con las tareas, no alcanzando los mínimos exigibles para el momento en el que se encontraban.

*Hay un par de casos de alumnas que se sienten un poco frustradas porque no están trabajando de manera fluida y se les acumula el trabajo con otras materias, están desmotivándose, y se plantean abandonar. (DC, 26 marzo 2014, p. 28).*

Fue entonces cuando la profesora habló con ellas de los motivos que originaban tal actitud. Hizo un análisis de la situación y se decidió a asesorar y redirigir al alumnado, pudiéndose con ello solventar a tiempo el problema.

*Se aconseja a las alumnas que están faltando a clase y no trabajan de forma regular que se den de baja de la asignatura para aprovechar el tiempo e invertir esfuerzos en otras asignaturas que se considera prioritarias para llevar un aprendizaje adecuado del nivel en el que se encuentran. (DC, 26 marzo 2014, p. 26).*

En este sentido conviene comentar que dos alumnas abandonaron a las tres semanas de dar comienzo las actividades, aunque en ambos casos fue por motivos de exceso de asignaturas en las que se habían matriculado para el cuatrimestre. Además, ninguna de las dos había cursado *Metodología de proyectos*, materia básica en la que se dan unos contenidos mínimos que son necesarios para poder avanzar en asignaturas que tienen un nivel mayor, como el caso de *Proyectos de diseño de moda II*.

Otro caso de abandono fue el de una alumna que decidió anular convocatoria justo antes de que finalizase el periodo, siendo antes asesorada por la profesora con la que comentó los motivos por los cuales se daba de baja, que entre otros fueron: la gran cantidad de trabajo con el resto de las asignaturas, y su bajo nivel con respecto a Proyectos, lo cual indicaba que se le estaba haciendo muy duro y era consciente de que no podría con todo.





**CAPÍTULO VIII: RESPUESTA A LAS PREGUNTAS  
DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y  
CONCLUSIONES**

## Capítulo VIII

En este último capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos en relación al análisis de datos sobre la *coreografía didáctica* llevada a cabo en la experiencia educativa basándonos en las preguntas de investigación que tuvieron como punto de partida y teniendo en cuenta las investigaciones de programas y proyectos de innovación educativa. Se muestran también las principales conclusiones que han sido extraídas del proyecto, así como las limitaciones existentes en el mismo.

Finalmente, se proponen algunas líneas de investigación con el fin de plantear un nuevo horizonte acerca de los proyectos pedagógicos relacionados con la materia.

### 8.1 La finalidad y cuestiones del estudio.

Como ya se ha dicho, esta investigación tiene como finalidad el estudio, la puesta en práctica y el análisis de la *coreografía didáctica*, expresamente concebida para este proyecto, y que habrá que evaluar conforme al plano legislativo.

- **Nº1** ¿El modelo educativo centrado en el alumnado y la *coreografía didáctica* favorecen la adquisición de competencias y los créditos europeos (ECTS), marcados por el Real Decreto para la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*?
- **Nº2** ¿La selección y el uso de metodologías activas, como AOP y el contrato de aprendizaje, y las estrategias de E-A usadas en la experiencia educativa benefician al alumnado en su aprendizaje en torno a las competencias? ¿Son las más adecuadas para los fines que plantea el plan de estudios de las EEAASS y el perfil profesional del estudiante de diseño de moda?
- **Nº3** ¿La colaboración entre las asignaturas con las que se ha realizado el proyecto interdisciplinar posibilita la integración de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de las competencias de formación planteadas por el plan de estudios?
- **Nº4** ¿La selección de estrategias de E-A que se proponen proporcionan al estudiante las herramientas, contenidos, conocimientos y habilidades

necesarias en la concepción y materialización de proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización?

- **Nº5** ¿La selección de las estrategias de E-A y el diseño de las herramientas de evaluación, como las listas de cotejo y rúbricas, son un método eficaz para evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado de los estudios de diseño?

### 8.2 Pregunta número uno

¿El modelo educativo centrado en el alumnado y la *coreografía didáctica* favorecen la adquisición de competencias y los créditos europeos (ECTS), marcados por el Real Decreto para la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*?

La respuesta es afirmativa, ya que, según los datos obtenidos, el uso de las metodologías didácticas, las estrategias de E-A y las herramientas de evaluación empleadas en la experiencia educativa son un conjunto de elementos que favorecieron y potenciaron la adquisición de competencias y créditos ECTS, con unos resultados excelentes.

Los resultados cuantitativos, en relación a las competencias de formación básica y específica, confirman la respuesta, tanto en el porcentaje del alumnado que adquirió las competencias generales, específicas y transversales, como el nivel de las mismas.

Acercas de la competencia CG-01: un 25,01% corresponde al porcentaje de aprobados, un 35,71% a notables, mientras que un 21,41% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 17,85%.

Sobre la competencia CG-08: el 21,42% corresponde al porcentaje de aprobados, un 32,14% a notables, mientras que el 25,01% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 21,42%.

En la competencia CG-16: un 42,85% es el porcentaje de aprobados, un 35,01% el de notables, mientras que el 3,57% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 28,57%.

## Capítulo VIII

Al respecto de la competencia CEDM02: el 21,42% del alumnado aprobó, un 39,28% obtuvo notable, mientras que el 21,42% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 17,85%.

En relación a la competencia CT06: el porcentaje de aprobados es de un 32,14% del alumnado, el 32,14% corresponde a notables, mientras que el 21,42% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 14,28%. Y para terminar, respecto a la competencia CT16: un 35,71% es el porcentaje de aprobados, un 32,14% a notables, mientras que el 17,85% alcanzó la nota de sobresaliente. El índice de suspensos ascendió a un 14,28%.

Por lo tanto de los datos se puede apreciar que los porcentajes del alumnado que adquirió las competencias CG-01, CG-08, CG-16, CEDM2, CT-06 y CT-16 de manera notable y sobresaliente fueron muy elevados, esto demuestra que el alumnado fue capaz de:

- Concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos como describe la competencia CG-01.
- Plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales, como expone la competencia CG-08.
- Concebir y materializar proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización, como muestra el contenido de la competencia CEDM2
- También demostraron la capacidad de encontrar soluciones ambientalmente sostenibles, como representa la competencia CG-16.
- La capacidad de realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal, como se plantea en la competencia CT-06.
- Y por último han sabido usar los medios y recursos, que han tenido a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental. CT-16.

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede decir que el uso de la *coreografía didáctica* ayudó a que el alumnado alcanzara las competencias de manera significativa con unos valores en las calificaciones muy altos, lo que corrobora la afirmación de que el uso de metodologías didácticas, estrategias de E-A y modalidades de enseñanza usadas en la experiencia educativa benefician al alumnado en su aprendizaje y en su adquisición de las competencias, tal y como Torres, Hernández y Martín (2014) confirman pues estos autores señalan que la educación superior ha de encargarse no sólo de la búsqueda del saber, también de la capacitación de los estudios para enfrentarse a los retos que propone la sociedad actual. Por lo tanto, se hace necesario que el alumnado desarrolle capacidades, habilidades, actitudes y valores que le permitan consolidar una formación integral. Para ello, se ve imprescindible adoptar metodologías didácticas y modalidades de enseñanza que permitan el trabajo autónomo y su aprendizaje en torno a competencias.

Desde este enfoque, se pone el acento en una educación centrada en la adquisición de competencias, lo que se convierte en parte central del proceso de E-A. Lo importante es, como dicen Torres, Hernández y Martín (2014, p. 62), “lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden”. En esta línea, autores como Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, (2005) y Pedrero, Iglesias y Beltrán, (2013), aseguran que una formación con esta premisa se da mucho más fácilmente en entornos donde se fomente el uso de metodologías activas, de coordinación entre asignaturas y de proyectos interdisciplinares.

Investigaciones basadas en este modelo demuestran que trabajar bajo este paradigma es muy beneficioso para el aprendizaje comprensivo, autónomo y significativo.

Apoyamos, por tanto, las posturas de autores que, con convicción, defienden esta visión, con la que, al igual que ellos, creemos que se alcanza una educación de calidad. De hecho, la experiencia presentada aquí, así como el análisis de los resultados, nos ha permitido observar que el modelo basado en el aprendizaje y centrado el alumnado refuerza la teoría de que trabajar bajo estas directrices favorece la implicación, la actividad y el protagonismo. Por lo tanto, la enseñanza se convierte en un proceso que proporciona aprendizaje comprensivo, relevante, autónomo y significativo.

### 8.3 Pregunta número dos

¿La selección y el uso de metodologías activas, como AOP/ABP, y el contrato de aprendizaje, y las estrategias de E-A usadas en la experiencia educativa benefician al alumnado en su aprendizaje entorno a las competencias, y son las más adecuadas para los fines que plantea el plan de estudios de las EEAASS y el perfil profesional del estudiante de diseño de moda?

Consideramos que sí, dado que los datos analizados indican que la utilización de las estrategias didácticas concebidas para alcanzar las competencias y créditos ECTS han contribuido a que el alumnado adquiriera los contenidos, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo proyectos de diseño de moda. Se recuerda que consiste en la concepción de un proyecto de diseño de moda y en la elaboración y correcto tratamiento de uno o varios diseños originales dirigidos al ámbito de la producción industrial, de la creatividad y de la experimentación en el campo del diseño. Son realizados individualmente por el alumnado, con el fin de demostrar su capacidad con la adquisición de competencias de formación básicas y específicas necesarias. (Capítulo nº1 p.10).

El elevado porcentaje de notable y sobresaliente confirman la viabilidad y eficacia del uso de las metodologías activas en la experiencia educativa, en este caso la *coreografía didáctica*, dado que favorecen al alumnado en su aprendizaje en torno a las competencias.

Siguiendo a De Miguel (2005); Barragán (2005); Zabalza, (2009); Palomares, (2011) y a Mayorga y Madrid, (2013), queda claro que el uso de metodologías activas promovía el desarrollo de competencias básicas, específicas y transversales para alcanzar un perfil profesional que se pudiera adaptar a las demandas de una sociedad en constante evolución.

Gracias al uso de estas metodologías en el aula se consiguió una formación completa en competencias. Para ello, se propusieron nuevas formas de E-A y evaluación, que fueron adaptadas a los planteamientos didácticos en los que se basaba el enfoque del modelo de esta investigación, siempre centrado en el estudiante. Dichas competencias posibilitaron al alumnado una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

responsabilidades, que describieron los resultados de aprendizaje de un programa y que cada estudiante fue capaz de demostrar al finalizar su proceso educativo.

De la lectura de estos datos también se puede extraer el hecho de que el uso de las metodologías activas es muy beneficioso para potenciar la autonomía, el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, las destrezas profesionales, así como el aprendizaje relevante y significativo.

Siguiendo a González y López (2013), consideramos que el empleo de métodos activos, como hemos intentado demostrar aquí, consiguió que el alumnado se hiciera responsable de su aprendizaje y que desarrollara la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información. En suma, que construyera el conocimiento. Porque promovió el intercambio de experiencias y opiniones entre los participantes y la interacción con el entorno, invitó a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y su mejora y potenció la autonomía, el pensamiento crítico y la autoevaluación. Todas estas características y cualidades son las que adquiriría el alumnado en su desempeño profesional.

Valoramos que el empleo de las metodologías de Aprendizaje Orientado a Proyectos, o basada en proyectos (AOP/ABP) y el contrato de aprendizaje, utilizadas gracias a la incorporación de estrategias de E-A en un proyecto de carácter interdisciplinar entre asignaturas, fueron las más idóneas para lograr las finalidades propuestas.

El AOP/ABP es una estrategia holística gracias a la cual “los estudiantes planean, implementan, evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de la clase” González (2015, p. 4). Reconociendo el uso de estas metodologías, se favoreció la adquisición e integración de los conocimientos, el desarrollo de las competencias, el trabajo autónomo y la capacidad de reflexión.

Los recursos educativos incluidos en la *coreografía didáctica* gestada para llevar a cabo esta experiencia demostraron ser de gran utilidad, como se ha dicho para el desarrollo de las competencias. Gracias a las actividades de aprendizaje, las colaborativas y al desarrollo del proyecto de diseño se advirtió en el alumnado una mayor satisfacción y un aumento de su nivel de autonomía.

## Capítulo VIII

De hecho, adoptó un rol activo al involucrarse en un proceso dinámico e interactivo de aprendizaje.

Autores como Tippelt y Lindemann (2001), Vila, Rubio y Berlanga (2014), De Miguel (2005), Palomares (2011), Mayorga y Madrid (2013) entre otros, coinciden en afirmar que el método de proyectos reúne los requisitos necesarios para el desarrollo de competencias. Consideran que fomenta una actitud creativa orientada a los objetivos, y que transmite, además de las competencias específicas de la materia, las competencias interdisciplinares (siempre a partir de las experiencias en el desarrollo de las actividades).

Coincidimos con Tippelt y Lindemann (2001) cuando manifiestan que la clave de la eficacia y aceptación del método de proyectos radica en su adecuación a lo que podrían denominar “características necesarias para el desarrollo de competencias” (p. 4). Se trata de las siguientes: la afinidad con situaciones reales, una relevancia práctica, enfoques orientados al alumnado al producto y a los procesos, con el objeto de que el alumnado sea capaz de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

Vemos clave el dotar de un aprendizaje holístico-integral, dado que en el método de proyectos intervienen las competencias cognitivas, afectivas y psicomotrices. Al seguir este camino en nuestro proceso de aprendizaje, obtuvimos del alumnado unos niveles muy positivos de adquisición de las competencias básicas, específicas y transversales del plan de estudios.

### 8.4 Pregunta número tres

¿La colaboración entre las asignaturas con las que se ha realizado el proyecto interdisciplinar posibilita la integración de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de las competencias de formación planteadas por el plan de estudios?

Para responder a la pregunta número tres hay que comentar una serie de cuestiones de carácter logístico y administrativo, que han dificultado compaginar la colaboración de manera eficiente.



## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, hacemos una parada para reflexionar sobre el plano legislativo y el plan de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) que han guiado la programación y el desarrollo de esta *coreografía didáctica*.

Tal y como vienen apuntando autores de la talla de De la Calle (2004), Palomares (2009, Álvarez, Fidalgo, Arias y Robledo (2009), Gonzales y García (2012), Álvarez, Rodríguez y San Fabián, 2015; De Miguel (2005), Zabalza, (2009), González y López (2013), los estudios del Espacio Europeo de Educación Superior abogan por una mayor implicación del alumnado en los procesos de E-A, por el incremento de actividades de carácter práctico, por un aprendizaje orientado desde una reflexión constructivista, por una utilización coherente de los recursos y por una mayor coordinación entre los docentes implicados en una gestión eficiente de los elementos curriculares en contextos dinámicos en los que aplicar metodologías activas y proyectos interdisciplinares.

Parece lógico pensar que la reforma planteada desde el EEES hace que todo esto sea posible. Y también el que las estrategias y metodologías que, impulsadas por la Convergencia Europea y propuestas como un buen planteamiento pedagógico y didáctico para llevar a cabo una formación de calidad acorde con el modelo educativo, se apoyaran desde políticas institucionales. Sin embargo, se observan insuficiencias cuando analizamos la realidad del aula.

Como precisa De la Calle (2004), una educación centrada en el alumnado requiere de cambios, tanto en la organización y planificación de las clases y actividades de los estudiantes, como en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y relación con el resto de los docentes. Asimismo, es cierto que supone un incremento de las tareas del profesorado, dirigidas a un cambio en las programaciones y en las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje del estudiante (González, 2006; Álvarez *et al*, 2009). Por tanto, para desarrollar este planteamiento se hace necesario que responsables de guiar el aprendizaje y orientar al alumnado tengan ayuda de la comunidad educativa, apoyo institucional y una formación cualificada.

Ahora bien, al poder poner en práctica de manera adecuada estas premisas nos surgieron algunos problemas. Hoy en día, la legislación a través de

## Capítulo VIII

los Reales Decretos que rigen las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño presenta grandes incoherencias. Los docentes nos encontramos con obstáculos de carácter legislativo, administrativo y procedimental que nos impiden poder plasmar propuestas educativas de las características mencionadas. Esto incide en que se complique el objetivo de facilitar una educación de calidad. En definitiva, las intenciones externas de adaptarnos a las demandas de una enseñanza superior en cuanto al modelo referido chocan con la realidad socioeducativa y profesional en que se desenvuelve la actividad cotidiana de los agentes educativos implicados.

Es cierto que se están poniendo en marcha proyectos didácticos y experiencias educativas basadas en el modelo centrado en el alumnado, pero bajo la responsabilidad de un profesorado que, con gran esfuerzo e implicación personal, trabaja de forma incesante para sacar adelante trabajos interdisciplinares y de colaboración entre asignaturas e instituciones. Todo ello por el bien de un alumnado que demanda una formación de calidad.

Por consiguiente, para solventar estas dificultades con el objeto de mejorar la docencia, se estima procedente que se realice una modificación de carácter legislativo, y que dichos cambios se construyan en base a referentes cercanos a las prácticas cotidianas, la utilización de recursos humanos, materiales y espacios. Asimismo, se aconseja que se indague acerca de estas cuestiones de manera periódica, ya que, al acercarse a la realidad de lo que está sucediendo y triangular las informaciones recogidas, se podrá deducir qué aspectos se consideran deficitarios y dónde hay que invertir.

De esta forma, vemos decisivo someter a debate en nuestra comunidad educativa de las EEAASS y universitaria las siguientes iniciativas –enumeradas por autores como Álvarez, Rodríguez y San Fabián (2015, p. 144)–, las cuales compartimos plenamente:

- Promover acuerdos básicos para la mejora de las metodologías y la optimización de los recursos entre los agentes implicados para orientar las políticas de inversión, formación e innovación.

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Potenciar la autonomía institucional en materia organizativa, económica, funcional, pedagógica y formativa.
- Apoyar los diagnósticos situacionales desde la investigación-acción para fundamentar las decisiones curriculares que se adopten y las estrategias de intervención adecuadas a cada contexto.
- Respaldar el liderazgo pedagógico-transformacional delegado en aras de los proyectos que se quieran implementar, descargando tareas burocráticas en personal no docente.
- Articular un modelo de formación inicial y continua del profesorado para orientar el sistema de desarrollo profesional donde se prime la docencia al mismo nivel que la investigación.
- Flexibilizar funciones, horarios y utilización de espacios en base a las necesidades, prestando especial atención a aquellas problemáticas específicas que pueden dar de manera coyuntural en algunas facultades para reorientar las iniciativas de mejora desde unos pilares más consistentes.

Pero es cierto que en el entorno universitario de la Enseñanza Superior se están realizando investigaciones de programas y proyectos de innovación educativa que están dando muy buenos resultados, lo cual resulta alentador. Por ejemplo, investigaciones como las que presentan Luque, Subiza, Irazabal, Suarez y Calderón (2014). Su proyecto IKD GAZTE tuvo como propósito fundamental promover el empoderamiento del alumnado en el proceso de implantación de metodologías de aprendizaje activo en la UPV/EHU (curso 2012-13). Diseñaron y aplicaron de forma piloto un módulo auto gestionado por el alumnado para el aprendizaje de competencias vinculadas con el sentido de la iniciativa, participando estudiantes de distintas facultades y escuelas de la UPV/EHU. Con ellos se realizaron proyectos multidisciplinares que dieron lugar a servicios de carácter social, demostrando que, gracias a la experiencia, los participantes

## Capítulo VIII

adquirían práctica en la realización de proyectos con aplicación real, al igual que un aumento en la iniciativa y la proactividad.

Estos autores sostienen que este enfoque colaborativo, horizontal y participativo no sólo otorga protagonismo al alumnado y le permite implicarse de forma activa en su formación, sino que también le dota de mayores cotas de desarrollo académico, profesional y personal, a la vez que incrementa la calidad global de la formación superior.

En este sentido, se está por tanto en consonancia con Vila, Rubio y Berlanga (2014) y su propuesta de innovación en el Grado de Pedagogía llevada a cabo en el curso 2012-13. En ella consideraron que el método por proyectos ha supuesto una oportunidad para romper el individualismo y fomentar el trabajo interdisciplinar. Es decir, se valora como beneficioso el participar de forma colaborativa entre diferentes componentes en los proyectos y la elaboración del producto para encontrar soluciones comunes. Desde luego, en esta experiencia la colaboración entre asignaturas ha resultado especialmente útil para el desarrollo de las competencias, ya que reforzó el valor de la propuesta docente.

En el mismo curso, González (2015) realizó también una práctica de innovación docente. En su caso, fue en los estudios de Grado de Ingeniería Informática de la Universidad de La Laguna y versaba sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos colaborativos en entorno *b-learning*. Al hilo de los resultados cualitativos observados, se extrae que el trabajo colaborativo es una de las cuestiones fundamentales en el aprendizaje basado en proyectos, y que el trabajo en proyectos reales, como metodologías de innovación y creatividad, favorece la implicación y motivación de los estudiantes. Además, permite el desarrollo del espíritu emprendedor.

Autores como Pedrero, Iglesias y Beltrán (2013), piensan que la coordinación entre asignaturas supone un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Esto exige una coordinación entre docentes dentro de su grupo departamental, e incluso con compañeros de otros departamentos. Pero, para que esta coordinación se consiga, tiene que haber buena disposición, un trabajo en común, compartir valores, enfoques, responsabilidades, innovación, desarrollo profesional, ayuda, respeto mutuo, participación,

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

reflexión individual y colectiva y mejora de la calidad docente e investigadora. Sólo entonces su consecución influirá positivamente en el proceso de E-A.

También, gracias a las indagaciones de estos autores, se manifiesta la validez y eficacia de los trabajos colaborativos, como el que llevaron a cabo en el curso 2011-12. Era un proyecto de innovación docente para el diseño de actividades de coordinación entre distintas materias impartidas en las Titulaciones de Grado en Educación Primaria e Infantil y Máster. Trabajaron en el mismo con estudiantes de distintas titulaciones y docentes de diferentes departamentos y obtuvieron unos resultados muy prometedores, ya que alcanzaron un alto grado de consecución de los objetivos que se plantearon inicialmente. Concluyeron que la coordinación y colaboración de proyectos interdisciplinares fomenta principalmente la opción de aprender de la experiencia colaborativa y persigue que todos los componentes aprendan unos de otros, a través de un aprendizaje reflexivo, crítico y autónomo “que mejore la construcción compartida del conocimiento”, (Pedrero, Iglesias y Beltrán, 2013, p. 76).

Teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas, nuestra experiencia educativa reafirmó la valoración expuesta en relación a los proyectos colaborativos. Salvando las pequeñas dificultades que se vivieron en momentos puntuales ya mencionados, y teniendo en cuenta la situación legislativa con la que se encuentra las EEAASS de Diseño con relación a los proyectos interdisciplinares, apoyamos las afirmaciones de los investigadores en su totalidad.

Sobre los datos recogidos acerca de la investigación de esta tesis se sacó en claro, que no sólo los aspectos ya citados relativos a la mayor participación, preparación de cara al futuro laboral y autonomía del alumnado inciden en la mayor calidad de enseñanza y una formación integral; también se anotó que, para poder hacer efectivas las actividades didácticas basadas en el aprendizaje orientado a proyectos de carácter interdisciplinar, es de suma importancia una buena planificación y propuesta de las estrategias de E-A y evaluación. Hay que valorar las más adecuadas para alcanzar los objetivos que se proponen, con el fin de llegar las competencias de formación básicas, específicas y transversales del plan de estudios de manera satisfactoria.

### 8.5 Pregunta número cuatro

¿La selección de estrategias de E-A que se proponen, proporcionan al estudiante las herramientas, contenidos, conocimientos y habilidades necesarias en la concepción y materialización de proyectos de diseño de moda que integren los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización?

Para responder a este cuarto interrogante, se analizaron y triangularon los datos que ofrecieron las rúbricas para la evaluación de las estrategias de E-A (el *sketchbook*, dossier de la memoria, prototipo 3D y presentación oral), con las listas de cotejo y con el diario de campo de la profesora.

Y, gracias a los datos recogidos y las evidencias mostradas hasta ahora sobre las estrategias de E-A y herramientas de evaluación, se deduce que el alumnado planteó, planificó y concibió proyectos de diseño de moda acordes a unas características específicas, relacionadas con los condicionantes de diseño, técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos. Además, demostró la integración de todos estos aspectos de manera eficiente, desarrollando en el proceso de aprendizaje la adquisición de competencias, la capacidad y las habilidades necesarias para la realización y la materialización de un producto de moda acorde con el nivel de enseñanza que corresponde al segundo curso de las EEAASS de Diseño de la especialidad de moda.

En relación a las estrategias de E-A

El uso de las estrategias de E-A, —el *sketchbook*, el dossier de la memoria, el prototipo 3D y la presentación oral—, nacieron como alternativas para conseguir los objetivos y finalidades propuestos por el plan de estudios para la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II*. Todas ellas son herramientas concebidas para ayudar a obtener resultados en el desarrollo de las metodologías de aprendizajes por proyectos.

Gracias a la utilización de estas estrategias se ha podido valorar tanto lo aprendido como la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello. Autores como Barragán (2005), Palomares (2011), Mayorga y Madrid (2013), consideran que facilita el aprendizaje mediante la reflexión personal de las experiencias vividas en el proceso de E-A y en el desarrollo de las actividades

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

formativas. Por ello se convierten en una gran fuente de información sobre los procesos de evaluación, la adquisición de competencias y el cumplimiento de los objetivos. En nuestro caso, todas ellas aportaron información fidedigna que el alumnado se implicaba personalmente en la asignatura de manera global, creativa y reflexiva.

Por lo tanto, a través del uso de estas estrategias, constatamos que el alumnado potenció la autonomía, el pensamiento creativo, reflexivo y crítico. Fue capaz de integrar las actividades que surgen de las colaboraciones, adquiriendo destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación, así como un aprendizaje relevante. Además, incrementó su participación en las actividades y se favoreció el intercambio de experiencias y la comunicación entre compañeros.

También se dedujo que el estudiante interactuó social y profesionalmente con su entorno mediante el desarrollo de las fases del proceso de diseño, las propuestas de resolución de los problemas en el trabajo colaborativo para desarrollar el proceso técnico y de comunicación del proyecto, etc.

Asimismo, estos instrumentos facilitaron considerablemente la posibilidad de llevar un control sobre el proceso de trabajo, de diseño y de aprendizaje. Y, aunque su elaboración, recogida y análisis de datos resultó muy trabajosa, nos permitió recuperar la visión del aula como escenario complejo y dinámico, facilitando con ello la observación de las actividades y el comportamiento del alumnado en el desarrollo de las mismas.

Así pues, coincidimos con Palomares (2011) en que la utilización de estas estrategias de E-A y evaluación promueve la consciencia sobre los procesos de aprendizaje, estimula la autonomía y la participación activa del alumnado y el desarrollo de la clase.

Por otro lado, investigaciones recientes sobre el uso de estrategias de E-A como *sketchbook* (denominado porfolio en el ámbito universitario), constatan las ventajas de la herramienta para el desarrollo de competencias en el alumnado.

Palomares (2011) destaca en su investigación centrada en el Grado de Maestro de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), que el nivel de satisfacción del trabajo realizado utilizando como base del portfolio es muy alto

## Capítulo VIII

(85%). Además, el alumnado que posee mejor expediente lo valoró de forma muy positiva.

En esta experiencia también se atestigua un alto grado de aceptación de este documento, al constituir un buen recurso para la evaluación. El alumnado administró y recopiló su trabajo en este documento, gracias al cual se establecieron pruebas significativas de su aprendizaje y de su competencia en habilidades clave. Asimismo, en la misma línea de los resultados de Vila, Rubio y Berlanga (2014) sobre una propuesta de innovación en el Grado de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, se coincide en que el uso de estas herramientas facilita la transformación de los hábitos de estudio y posibilita en el alumnado una mayor autonomía y una dedicación continua en el aprendizaje. Aunque inciden en que resulta clave la tutorización del profesorado, puesto que la realización del portfolio crea la necesidad de diálogo entre profesorado y alumnado y potencia la adquisición de competencias a través de la acción-reflexión.

Diversos autores como Barragán (2005), Palomares (2011), Mayorga y Madrid (2013), Vila, Rubio y Berlanga (2014) entre otros, han alabado también estrategias como el portfolio (o *sketchbook*), como instrumento capaz de generar una serie de ventajas para el usuario en la mejora de habilidades, en el desarrollo de su trabajo o en una integración de los contenidos aprendidos, con los que adquirir la responsabilidad, motivación y dotación de un sentido al trabajo.

### 8.6 Pregunta número cinco

¿La selección de las estrategias de E-A y el diseño de las herramientas de evaluación, como las listas de cotejo y rúbricas, son un método eficaz, para evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado de los estudios de diseño?

Con respecto a esta última cuestión queda patente la eficiencia de las estrategias de E-A y el diseño de las herramientas de evaluación —como las listas de cotejo y rúbricas— para la valoración de los aprendizajes adquiridos en la experiencia educativa.

A través de los datos recogidos se deduce que las herramientas de evaluación utilizadas en la experiencia educativa fueron un buen instrumento



## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

para evaluar los conocimientos del alumnado. Gracias a ellas, se cuenta con información detallada de los momentos del proceso de aprendizaje y de la situación en la que se encontró el alumnado en cada instante.

Al chequear el desarrollo del trabajo con el alumnado en las distintas fases del proceso de diseño (organizadas en las secuencias marcadas por cada B.T.), se recogió la información que corresponde a la evaluación continua. Gracias a las listas de cotejo, el diario de campo de la profesora y las estrategias de E-A — usadas como herramientas de evaluación—, se han recogido las anotaciones para triangular los momentos, obteniendo los datos cualitativos y cuantitativos que muestran la situación de aprendizaje.

La **evaluación** es una parte muy importante en el proceso de E-A y, por estar incluida en la actividad docente, hay que considerarla en palabras de Buzón y Barragán (2004, p. 76), “como un recurso para la mejora de la calidad de la enseñanza”, dado que ha de guiar los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Teniendo en cuenta el marco en el que se ha desarrollado la experiencia educativa que se presenta (EEES), y siguiendo a los mencionados autores, se cree necesaria la innovación tanto en el proceso de E-A como en las estrategias evaluativas. El motivo es que no se puede innovar en el primero sin una innovación paralela en las segundas.

Con respecto al uso de estas estrategias como sistemas de evaluación, hay que decir que el propósito de su diseño tuvo fines formativos, por lo que se integró en el proceso. Se utilizó un sistema de criterios de referencia, que son los que incluimos en las listas de cotejo y rúbricas, y que el alumnado tuvo como reseña para su autoevaluación. Y, al igual que manifiestan Mayorga y Madrid (2013), afirmamos que durante el proceso de elaboración de las estrategias han de estar claros sus fundamentos. Por este motivo, en esta investigación estuvieron claras desde un primer momento las competencias que se querían alcanzar y los criterios de evaluación de cada asignatura, sirviendo así como guía para el seguimiento formativo de la profesora y la evaluación del estudiante.

Investigaciones como las realizadas por González, Huerta, Iglesias, Madrid y Ramos (2013) sobre un proyecto titulado “Encuentro de cuento: el aprendizaje de la literatura a través de la escritura” (curso 2011-12), corroboran que el hecho

## Capítulo VIII

de que el alumnado conozca de antemano qué necesita aprender favorece la adquisición de conocimientos y competencias. En definitiva, en nuestro caso se demostró un mayor afianzamiento del aprendizaje debido que, al tener acceso a las pautas de evaluación, el estudiante se implicó de forma más completa en el proceso, porque contó con unas herramientas de seguimiento y control que le sirvieron de guía y le permitieron conocer en qué momento del proceso estaba y que se esperaba de él tras cada sesión. Se adquirió además la necesidad de reflexionar sobre cómo están procediendo, ayudaron a adquirir autocontrol y confianza y a alcanzar las habilidades necesarias para seguir con éxito un proyecto.

Acercas de la evaluación sobre la práctica, atendiendo a las evidencias analizadas de las distintas estrategias, las notas reflejaron y confirmaron la eficacia y el desempeño obtenido, pues ofrecieron información en todo momento a la profesora y estudiante sobre en qué momento se encuentra. En lo que atañe al proceso de aprendizaje individual, dichas evidencias describieron, al hilo de lo apuntado por Mayorga y Madrid (2013), los procesos meta-cognitivos y socio-afectivos, presentando juicios de evaluación, logros en los objetivos y la adquisición de las competencias y las habilidades, así como un establecimiento de metas futuras de desarrollo personal y profesional.

En estas discusiones sobre el recurso de la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado también coinciden autores como Barragán (2005), Palomares (2011), Mayorga y Madrid (2013). Asimismo, Vila, Rubio y Berlanga (2014) consideran que suponen una oportunidad de hacer investigación formativa en torno a la práctica evaluativa. Gracias a ellas, se orientó la evaluación basada en el trabajo y los criterios manifestados previamente acerca de los contenidos, permitiéndonos apreciar el desarrollo de múltiples habilidades en el alumnado (asimilación, autoaprendizaje o motivación).

### 8.7 Conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos del análisis de los datos cuantitativos, cualitativos y valoraciones aportadas a lo largo del estudio, se ha considerado procedente destacar aquellas observaciones que nos han parecido las más

relevantes, y que, se exponen a continuación a modo de conclusiones de carácter general, personal, y las sustentadas por las hipótesis que, planteadas en las preguntas de investigación respondidas en el apartado anterior, se describen a continuación de la siguiente forma:

### **8.7.1 Conclusiones respecto al modelo de enseñanza basada en el aprendizaje y centrada en el alumnado**

Debido a los replanteamientos producidos por la Convergencia Europea y planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la estructura de la enseñanza superior, se han motivado una serie de investigaciones sobre experiencias educativas que han originado cambios en la forma de trabajar en los métodos de enseñanza, modalidades organizativas, metodologías de E-A, estrategias de evaluación, en la organización, y en los ambientes de aprendizaje. Este planteamiento implica una ruptura o cambio metodológico, como asegura De Miguel (2005, p. 155), “puesto que supone superar el enfoque lineal tradicional del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Estudios como por ejemplo los de los siguientes autores: Barragán (2005), De Miguel (2005), Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, (2005), Mayorga y Madrid (2013), Palomares (2011), Pedrero, Iglesias y Beltrán (2013), Tippelt y Lindemann (2001) Torres, Hernández y Martín (2014), Vila, Rubio y Berlanga (2014) Zabalza (2009), demuestran las ventajas de una enseñanza basada en el aprendizaje y centrada en el alumnado.

Al igual que ellos, creemos que con el uso de nuevas metodologías de aprendizaje y estrategias didácticas, se alcanza una educación de calidad. De hecho, la experiencia que se expone en esta tesis doctoral, así como el análisis de los resultados refuerzan la teoría, de que, trabajar en esta línea favorece la implicación, la actividad, la adquisición de competencias y el protagonismo. Por lo tanto, la enseñanza se convierte en un proceso que proporciona al alumnado un aprendizaje comprensivo, relevante, autónomo y significativo.

Podemos decir que: la estrategia didáctica usada en la experiencia educativa expuesta en esta tesis doctoral ha promovido la creación de situaciones educativas centradas en el estudiante y en el diseño de estrategias pedagógicas en

## Capítulo VIII

las que se fomente la autonomía (Alonso, Conde y Pozuelos, 2007), así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo entre los estudiantes.

La experiencia presentada aquí, y el análisis de los resultados, nos han permitido observar y corroborar que el uso de la *coreografía didáctica* ha facilitado la adquisición de los objetivos, que se marcan en el R.D. 633/2010, de 14 de mayo (BOE, núm. 137, de 5 de junio de 2010, p.p. 48517-48533), descritos en su artículo 3, apartados 1.

Por lo que se puede exponer, el modelo didáctico utilizado dota de una formación académica, específica y de calidad, gracias a la cual el alumnado alcanza los aprendizajes, conocimientos, actitudes, habilidades y herramientas, adquiriendo con la ayuda de las metodologías activas usadas en su proceso formativo la capacidad de: comprender, generar valores de significación artística, cultural, social y medioambiental, en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos que se vayan produciendo.

Todo ello, con el fin de adquirir un perfil profesional que responda, satisfactoriamente, a las demandas de un sector en constante cambio y evolución, como es el de la moda.

En definitiva, con la implantación de la *coreografía didáctica* se ha buscado ayudar al estudiante a convertirse en un un/a profesional capaz de obtener la mejor solución a los problemas de diseño, de estilismo o de investigación, y que adquieran la capacidad y la inquietud de mantenerse siempre informado, creativa y técnicamente, con la finalidad de atender las necesidades del mercado y cumplir de esta manera con los objetivos de una industria en constante evolución.

Gracias a esta metodología de trabajo, el alumnado adquiere a través de su formación académica un perfil muy variado, apto para trabajar en cualquier puesto del sector de la industria textil y de la moda, tanto del panorama nacional como internacional. Adquiriendo un perfil profesional que le acredita para trabajar por ejemplo como: diseñador, figurinista, estilista, maquetación, fotografía y técnico en dibujo plano, como patronista, estilista, de relaciones públicas, cazador de tendencias o *coolhunting*, *Visual merchandising*, *Freelance*, e investigación en el campo del Diseño.

### 8.7.2 Conclusiones relacionadas con el trabajo por competencias y créditos ECTS

El modelo educativo centrado en el alumnado y la *coreografía didáctica* incorporada en la experiencia educativa, han favorecido la adquisición de competencias y los créditos europeos (ECTS), marcados por el Real Decreto para la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*, del curso 2013-14, impartida en la EASD de Burgos.

Los resultados cuantitativos, en relación a las competencias de formación básica y específica, confirman la afirmación, tanto en el porcentaje del alumnado que adquirió las competencias generales, específicas y transversales, como el nivel de las mismas, ofreciendo valores muy elevados y alcanzando en su mayoría porcentajes de notables y sobresalientes. Por lo que, se demuestra que el uso de la *coreografía didáctica* favoreció sustancialmente la adquisición de competencias, por lo tanto, se puede afirmar que, el trabajo por competencias resultó ser eficiente para que el alumnado adquiriera los conocimientos y habilidades necesarias para: concebir, planificar y desarrollar proyectos de diseño de acuerdo con los requisitos y condicionamientos técnicos, funcionales, estéticos y comunicativos; plantear estrategias de investigación e innovación para resolver expectativas centradas en funciones, necesidades y materiales; encontrar soluciones ambientalmente sostenibles; realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal y usar los medios y recursos, que han tenido a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.

Como apunta De Miguel (2005, p. 159), “un programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional”. Consideramos que el desarrollo más básico de una competencia se sitúa en el uso y conjunto, de métodos de aprendizaje, estrategias de E-A y recursos didácticos específicos que favorezcan la adquisición de competencias de formación.

Es de suma importancia en este proceso, una planificación de la metodología del proceso de E-A, que tanto las modalidades organizativas, métodos de aprendizaje, como las estrategias de E-A, giren alrededor de las

## Capítulo VIII

competencias. Gracias a esto, hemos conseguido que el alumnado adquiriera las competencias de una manera significativa, activando en su proceso el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que le permitieron obtener una formación de calidad. Por consiguiente, la enseñanza se convierte en un proceso que proporciona aprendizaje comprensivo, relevante, autónomo y significativo.

Por otro lado, hay que mencionar que el trabajo basado en los créditos ECTS, como la referencia básica del sistema que permitió la coordinación y el trabajo conjunto para lograr la adquisición de las competencias.

Pero es necesario manifestar, que ha supuesto una reorganización de los sistemas, adaptándose a los modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante, como ya hemos comentado con anterioridad. La incorporación de los créditos ECTS, supuso un cambio en la organización y en la metodología de aprendizaje, por lo tanto y atendiendo a las palabras de Delgado et al, (2005) el sistema de créditos ECTS comporta un nuevo modelo educativo, en el que hemos orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, y ya, no tanto en las horas lectivas, si no, en la organización total de las horas de trabajo tanto autónomo como presencial del alumnado para planificar las guías didácticas y las programaciones.

Se ha de tener una definición precisa sobre la estructura de tareas que ha de desarrollar el alumnado, implicando una mayor descripción de la secuencia de aprendizaje, es importante definir el trabajo del profesorado, los recursos necesarios, los espacios y los tiempos, las colaboraciones y las tareas que se realizan en cada situación. Por lo tanto, en base a esto, es necesario tener una planificación precisa de lo que se va hacer, para qué se va hacer y cómo se va hacer, siempre teniendo muy presente el objetivo de lo que se pretende enseñar y lo que el alumnado ha de aprender.

La planificación se organiza desde la consideración de cuáles pueden ser las mejores estrategias y las situaciones más apropiadas para alcanzar los objetivos y las competencias propuestas en cada situación de aprendizaje.

Si bien creemos que todo esto es muy positivo para el aprendizaje del alumnado, es conveniente mencionar, que esta forma de proceder incorpora una carga de trabajo en la organización, planificación, desarrollo y seguimiento, que

en muchas ocasiones representa una carga extra para el docente, que como se ha mencionado con anterioridad se hace con la buena voluntad del profesorado.

### 8.7.3 Conclusiones relacionadas con los proyectos interdisciplinares y la colaboración entre asignaturas

En el caso de la colaboración entre las asignaturas con las que se ha realizado el proyecto interdisciplinar, hay evidencias de que posibilita la integración de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y la adquisición de las competencias de formación planteadas por el plan de estudios, pero queda patente que, el desarrollo de los proyectos de carácter interdisciplinar dificultan la tarea didáctica, sobrecargando de trabajo en momentos puntuales del proceso de aprendizaje a docentes y discentes.

La reforma planteada desde el EEES hace que las estrategias y metodologías que, impulsadas por la Convergencia Europea y propuestas como un buen planteamiento pedagógico y didáctico para llevar a cabo una formación de calidad acorde con el modelo educativo, centrado en el alumnado, pero como se ha expuesto con anterioridad se hace muy complicado realizar proyectos de carácter interdisciplinar con las condiciones administrativas que se tienen en la EASD de Burgos, como marca la legislación vigente que rige las EEAASS de Diseño de la especialidad de Moda de la comunidad de Castilla y León.

Se aboga por la realización de **proyectos de carácter colaborativo** e interdisciplinares, porque pensamos que son una buena manera de trabajar las competencias y de que el alumnado integre e interrelacione las distintas asignaturas del plan de estudios. De hecho, en la experiencia educativa planteada en esta tesis doctoral se demostró que el alumnado incorporó los conocimientos y alcanzó las competencias de manera satisfactoria gracias al uso de las metodologías activas y la realización de las actividades de aprendizaje basadas en los proyectos de diseño en colaboración con otras materias.

Pese a que se da una respuesta positiva respecto al desarrollo de los proyectos interdisciplinares con otras asignaturas, se hace patente la incompatibilidad de realizarlos en la EASD de Burgos. Esto es debido a que, tal y

## Capítulo VIII

como se encuentra el plano legislativo que concierne a las EEAASS de Diseño de la comunidad de Castilla y León, no es posible administrativamente organizar proyectos de estas características.

Por lo tanto, aunque en mi caso soy partidaria de desarrollar proyectos de carácter interdisciplinar, la cantidad de trabajo docente y las complicaciones en las colaboraciones, junto a los problemas administrativos ya citados, hacen que no sea posible ni rentable realizar proyectos de estas características. Y todo a pesar de que el EEE5 anime y promulgue la realización de experiencias educativas basadas en estas estrategias metodológicas, y de que, la experiencia educativa desarrollada para la investigación de esta tesis doctoral demuestre que la *coreografía didáctica* utilizada posibilita la integración de contenidos, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, así como la adquisición de las competencias de formación planteadas por el plan de estudios, dando muy buenos resultados académicos. Sin embargo, la realidad puso en evidencia que, en el caso de la EASD de Burgos y desde el curso en el que se desarrolla la experiencia educativa, se dejaron de llevar a cabo colaboraciones en proyectos interdisciplinares de esas magnitudes, aunque sí se realizan colaboraciones entre asignaturas, pero son pocas y surgen de manera espontánea en algún caso específico. El motivo fue por las dificultades antes mencionadas con las que se encuentran los docentes.

Pero no hay que olvidar que la consecución de todo ello fue posible gracias al gran esfuerzo de los agentes implicados en la experiencia educativa, como son las profesoras que impartían las asignaturas que colaboraron activamente en el proyecto interdisciplinar. Aunque, como se ha mencionado con anterioridad, es una experiencia que ya no se ha podido repetir en el centro educativo por motivos administrativos.

### **8.7.4 Conclusiones respecto al uso de las metodologías activas**

El uso de metodologías activas, como AOP/ABP, y el contrato de aprendizaje, y las estrategias de E-A, seleccionadas para materializar la experiencia educativa beneficiaron al alumnado en su aprendizaje entorno a las competencias, considerándose las más adecuadas para los fines que plantea el



## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

plan de estudios de las EEAASS y el perfil profesional del estudiante de diseño de moda.

Gracias al AOP/ABP, al contrato de aprendizaje y a las actividades interdisciplinarias se avivó la experimentación, la actitud crítica y el pensamiento creativo. Mediante el uso de técnicas y estrategias concebidas para elaborar los proyectos de diseño enfocados al ámbito de la moda y la creación artística, se desarrolló el pensamiento visual de forma divergente a través de la experimentación. También es importante destacar la relevancia de la adquisición de un conocimiento más específico y profundo sobre los procesos de diseño, materiales y técnicas textiles, así como la utilización de los mismos en la confección y montaje de los prototipos tridimensionales.

Los beneficios por el uso de esta metodología fueron los siguientes: la capacidad de tomar sus propias decisiones y aprender a actuar de forma independiente, cosa que incrementó la motivación intrínseca al partir de las experiencias propias e intereses. Además, asimilaron los contenidos de manera más fácil y efectiva al aproximarse a situaciones reales.

También fueron capaces de enfocar las soluciones correctas desde perspectivas diferentes, configurando las situaciones de aprendizaje de manera más sencilla. Con ello se fortaleció la autoconfianza y la adquisición de los contenidos, puesto que facilitó la comprensión lógica de la actividad.

Asimismo, gracias a las técnicas investigativas que fomentan niveles de asimilación superiores en la transferencia y a una forma de actuar orientada a la resolución de problemas, se consiguió un aprendizaje integral: metodológico, social, afectivo y psicomotriz.

### **8.7.5 Conclusiones relacionadas con las estrategias de E-A y evaluación, utilizadas en la experiencia educativa**

El uso de las estrategias de E-A, como el *sketchbook*, el dossier de la memoria, el prototipo 3D y la presentación oral, han proporcionado al alumnado las herramientas, contenidos, conocimientos y habilidades necesarias para concebir y materializar, el proyecto de Diseño de una colección de moda

## Capítulo VIII

femenina, en la que se integraron los aspectos formales, materiales, técnicos, funcionales, comunicativos y de realización.

Además, en el análisis de los datos, que ofrecieron estas herramientas, se demostró el alumnado fue capaz de integrar todos estos aspectos de manera eficiente, desarrollando en el proceso de aprendizaje la adquisición de competencias, la capacidad y las habilidades necesarias para la realización y la materialización de un producto de moda.

Por tanto, podemos entender estas estrategias dentro de nuestro proyecto como ventanas que facilitaron información sobre las actividades del estudiante: nos mostraron mediante su expresión gráfico-plástica, su análisis y sus reflexiones, la forma en que el alumnado pensaba, sentía y percibía el mundo que le rodeaba; por lo que su uso dio una importante información para evaluar los aprendizajes adquiridos, al tiempo que le sirvió para gestionarse su proceso, adquiriendo así la capacidad de aprender a aprender. Hay que añadir que en estas estrategias se trabajaron todas las competencias, apreciándose la adquisición de las mismas y la evaluación positiva por parte del estudiante.

Los resultados obtenidos en la investigación de esta tesis avalaron la eficacia del uso de la *coreografía didáctica*, concebida para materializar los aprendizajes del alumnado de las EEAASS de Diseño en la especialidad Moda. Al analizarlos y triangularlos se observó que el estudiante obtenía conocimientos y habilidades, y que, partiendo del propio trabajo en el aula y fuera de ella, combinaba la práctica con la teoría, fomentaba el autoaprendizaje y adquiría las competencias propuestas en el plan de estudios. Es decir, la competencia de “aprender a aprender”, de desarrollar el pensamiento crítico a través de la experimentación y el enfoque de una metodología de trabajo basada en “aprender haciendo”, activando el auto aprendizaje a través de actividades realizadas mediante las metodologías activas (proyectos programados en base a unas competencias y trabajo colaborativo e interdisciplinarios). Para todo ello se fomentó en el alumnado la autoestima e iniciativa personal, al aumentar su capacidad de elaborar nuevas ideas y buscar soluciones para llevarlas a la práctica. Se hicieron dueños de su propio aprendizaje y fueron capaces de

emplear recursos para solucionar los problemas, eligiendo las metodologías y estrategias más eficaces para ello.

Acerca de la evaluación sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado, que manifestaron los resultados del análisis de las distintas estrategias, queda patente la eficiencia de las estrategias de E-A, y el diseño de las herramientas de evaluación, dado que, las notas reflejaron y confirmaron la eficacia y el desempeño obtenido, pues ofrecieron información sobre la evaluación de los aprendizajes y el nivel y la adquisición de las competencias con unos valores muy positivos y unos porcentajes de notable y sobresaliente.

### **8.8 Futuras líneas de investigación**

Los resultados de esta tesis, así como el análisis documental sobre la misma, sugieren una serie de futuras líneas de investigación, sobre todo en lo relativo a la formación del alumnado de los Estudios Superiores de Diseño, en la especialidad de Moda en concreto. No obstante, también se adaptarían al resto de las especialidades (gráfico, interiores y producto), ya que considero que la obtención de conocimiento en estas áreas extraídas de esta experiencia educativa sería de gran utilidad para la mejora de la gestión y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), de incorporación de las metodologías didácticas y estrategias de E-A y evaluación basadas en las competencias.

A partir del trabajo efectuado en esta tesis doctoral, se proponen una serie de líneas de investigación en las que ya se está trabajando, y otras que se plantean realizar en el futuro. Son las siguientes:

- Estudiar en profundidad los mecanismos relacionados con los trabajos interdisciplinares entre asignaturas y la organización, tanto administrativa como metodológica, que permitan establecer de manera eficiente proyectos colaborativos.
- Investigar sobre la práctica docente.
- Elaboración de un “Plan estratégico” para la mejora de la situación relacionada con las colaboraciones y grupos de gran cantidad de alumnado.

## Capítulo VIII

- Continuar indagando en la incorporación de metodologías didácticas y estrategias de E-A y evaluación que favorezcan la adquisición de las competencias de formación básica y específica de manera eficiente, autónoma y significativa. Esta investigación ha demostrado que el uso de tales metodologías concede al alumnado un abanico de posibilidades, como poder expresar y/o investigar su propia realidad, decidir la acción de proyectar sobre esta, desarrollar los recursos y habilidades necesarios, ponerlos en práctica, y obviamente evaluarlos.
- Continuar con la planificación y el diseño de las herramientas de evaluación como las listas de cotejo y las rúbricas.
- Acometer investigaciones que se adentren en las metodologías empleadas por las EEAASS de Diseño para poder adaptarlas a las demandas de un sector en constante cambio y evolución, como es el de la moda.
- Justipreciar la importancia de las competencias profesionales, valores y actitudes del alumnado en el desenvolvimiento del perfil profesional de las EEAASS de Diseño y su incorporación al sector textil y a la industria de la moda.

En cualquier caso, para demostrar la eficacia de la *coreografía didáctica* es necesario que se aplique y se repita, adaptándola, por supuesto, a las condiciones establecidas tanto en la asignatura de *Proyectos de diseño de moda II* de la EASD de Burgos, como en otras escuelas del ámbito nacional. Así se podrá seguir comprobando y analizando y, al tener una perspectiva más realista de la eficacia del propio programa y de sus limitaciones relacionadas con la práctica docente, podrá ser replicada y mejorada.

Recomendamos por ello repetir este estudio con docentes del propio centro, garantizándose mayor experiencia con el alumnado y un mejor manejo de las metodologías de E-A, estrategias, herramientas de evaluación y proyectos de interdisciplinares, teniendo en cuenta todo lo que ha aportado esta tesis en lo que respecta a las cuestiones relacionadas con las colaboraciones y a los problemas que han surgido, haciendo especial hincapié en el planteamiento de futuras colaboraciones interdisciplinares.

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este sentido, entendemos que es prioritario reivindicar el papel del docente como investigador, poniendo en valor su papel de experto en su materia, y conocedor de los problemas concernientes al contexto que ocupa. Por ello, veo indispensable encontrar la manera de que el profesorado forme parte de las reformas que vayan aconteciendo en el sistema educativo.



## CAPÍTULO IX: REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

## 9.1 BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2011). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Aldrich, W. (2010). *Tejido, forma y patronaje plano*. Barcelona: GGmoda.
- Alemany, I., Otiz, M. M. (2011). Estrategias de aprendizaje. Concepto, clasificación e implicaciones educativas. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 5-25). Granada: Comares.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*: Editorial Biblos.  
[https://scholar.google.es/scholar?q=Allidi%C3%A8re%2C+2004%29.+&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?q=Allidi%C3%A8re%2C+2004%29.+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1).
- Alonso, P., Conde, M. A., y Pozuelos, F.J. (2007). Biblioteca virtual. En M.C. Fonseca, J. I. Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 13-24). A Coruña: Netbiblo.
- Álvarez, B., González, C., y García, N. (2008). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. 2. 3-12. Descargado de <http://revistas.um.es/redu/article/viewFile/3371/3271>
- Álvarez, E., Rodríguez, A., y San Fabián, J. L. (2015). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? pp. 127-148. *Tendencias Pedagógicas*, (22). Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2047>



## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez, J.D., Grau, S., y Tortosa, M.T. (2010). Programa de estimulación cognitiva. El papel de las familias como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la Interculturalidad en las aulas. Descargado de <http://www.dgde.ua.es/wb2/pages/componentes/maite-tortosa.php>.
- Álvarez, M., Fidalgo, R., Arias, O., y Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de Magisterio. *In Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho. Descargado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c76.pdf> (Vol. 3).
- Ambrose, G., y Harris, P. (2015) *Metodología del Diseño* [Basics Design: Design Thinking]. (3ª ed.) Badalona: Parramón Arts & Design.
- Ambrose, G., y Harris, P. (2008). *Diccionario visual de la moda*. Reino Unido: French & European Pubns.
- Arbizu, F., Lobato, C., y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutorial universitaria [Some models for university tutorials]. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-22. Descargado de [https://www.researchgate.net/profile/Clemente\\_Lobato\\_Fraile/publication/39217715\\_Algunos\\_modelos\\_de\\_abordaje\\_de\\_la\\_tutoria\\_universitaria/links/0f31753b290cb6adb6000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato_Fraile/publication/39217715_Algunos_modelos_de_abordaje_de_la_tutoria_universitaria/links/0f31753b290cb6adb6000000.pdf)
- Archer, B. (1968). *Systemic Methods for Designers*, Londres, Royal College of Art.
- Archer, B. (1986). Qué se ha hecho en metodología del diseño. Disseny, Comunicació i Cultura. Disponible en Elisava TdD, 2010 <http://tdd.elisava.net>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de la investigación: introducción a la metodología científica* (5ª ed.) Caracas: Editorial Epíteme.

## Capítulo IX

- Arias, M. (2003). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una oportunidad de desarrollo multidisciplinar a través del aprendizaje y al tecnología. En Encuentros Multidisciplinares, 15. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/MarioAriasOliva%5B1%5D.pdf>
- Armstrong, J., y Tatham, C. (2012). *Fashion design drawing course: principles, practice and techniques*. Thames&Hudson.
- Arnold, R. (2009). *Fashion: A very short introduction*, Oxford: University Press.
- Asimow, M. (1962). *Introduction to Design*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer. [Edición en español: *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. (2ª ed). New York: Holt, Rinehart and Winston. Reimpreso, New York: Werbel & Peck, (1986). Edición en español: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester, A. (1999). Hacer realidad el aprendizaje significativo. *Cuadernos de Pedagogía*. 277, 29-33. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36501>
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Descargado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior: una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140. Descargado de <http://relatec.unex.es/article/viewFile/189/179>

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bas, N. (2006). La documentación informativa en el nuevo espacio europeo de educación superior: Reflexiones desde la didáctica. *Revista General de Información y Documentación*, 16(2), 111-126. Descargado de [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/RGID0606220111A\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/RGID0606220111A[1].pdf)
- Baudot, F. (2003). *Moda y surrealismo*. Madrid: H. Kliczkowski
- Baudot, F. (2008). *La moda del siglo XX*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Baudrillard, J. (1974). *La economía política del signo*. Madrid: Siglo XXI.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benito, A., Cruz, A. e Icarán, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior, en *Revista de la RED-U*, 4(2), 41-52. Descargado de [http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol4\\_n2/vol4\\_n2\\_files/articulos/5benito.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol4_n2/vol4_n2_files/articulos/5benito.pdf)
- Benito, A., y Cruz, A (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones. Descargado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wQEbogajiVsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%E2%80%A2%09Benito,+%C3%81.+Cruz,+A:\(2005\).+Nuevas+claves+para+la+docencia+universitaria+en+el+espacio+Europeo+de+Educaci%C3%B3n+Superior.+Madrid:+NARCEA,+S.A.+DE+EDICIONES&ots=pMAwuGFRU&sig=oENxSZuoXjuHpffDGfSitdntdl0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wQEbogajiVsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%E2%80%A2%09Benito,+%C3%81.+Cruz,+A:(2005).+Nuevas+claves+para+la+docencia+universitaria+en+el+espacio+Europeo+de+Educaci%C3%B3n+Superior.+Madrid:+NARCEA,+S.A.+DE+EDICIONES&ots=pMAwuGFRU&sig=oENxSZuoXjuHpffDGfSitdntdl0#v=onepage&q&f=false).
- Bingham, J. (2005). *A history of fashion and costume: The Ancient World*. Facts On File Inc.
- Blackman, C. (2007). *100 years of fashion illustration*, Laurence King Publishing.
- Bonache, J. (1998). Los estudios de casos como estrategia de investigación: Características, críticas y defensas. Descargado de <http://hdl.handle.net/10016/6395>

## Capítulo IX

- Boticario, J. G., Pastor, R., Rodríguez, M. y Ros, S. (2005). Tareas y servicios requeridos para afrontar los retos requeridos por el EEES. I Jornadas sobre el uso de las TIC en la UNED. *Descargado de* en [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/tareas\\_servicios\\_eees.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/tareas_servicios_eees.pdf)
- Boucher, F. (2009). *Historia del traje en Occidente. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Barcelona: GG Moda.
- Bradley, C. G. (2001). *Western World Costume: An Outline History*. Dover.
- Brand, J., y Teunissen, J. (2009). *Moda y accesorios*. Barcelona: GGmoda.
- Brandstätter, C. (2007). *Klimt y la moda*. Madrid: H. kliczjowski.
- Bravo, A., y Melián, A. (2014). El nuevo estudiante de arquitectura en el espacio europeo de educación y la autogestión de la evaluación en el dibujo. *Tendencias pedagógicas* (pp. 319-335) Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4669312.pdf>
- Briede, J. C. (2011). Metodologías y Representaciones de Diseño. *Critica del Diseño* 2011. Descargado de <https://critica2011.files.wordpress.com/2011/11/metodologc3adas-y-representaciones-de-disec3b1o.pdf>
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bürdek, B. E. (1994). *Diseño: historia, teoría y práctica del diseño industrial/Design* (No. 7.05). Gustavo Gili.
- Buzón, O. y Barragán, R. (2004). Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la implantación del nuevo sistema de Créditos Europeos en la materia de Tecnología Educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 3(1), 67-80. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/Buzon.pdf>
- Buzón, O., y Sánchez, R. B. (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco del espacio europeo de educación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 6. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/Barragan.pdf>

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Calvo de Mora Martínez, J. (2003). Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4), 128. Descargado de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista128\\_S3A1E5.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista128_S3A1E5.pdf)
- Cañellas, J. A., Giner, X., Mestre, J. A., Serrano, J. A., Rojo, T., Veintilla, A., y Vico, M. L. (2010). Las Enseñanzas Artísticas. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*. (pp. 15-33). Madrid: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones (Ministerio de Educación), 2010. Descargado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- Caravaca, G. G., López, A. H., Varela, B. I., de la Madrid Heitzmann, L., y Pérez, A. R. (2013). Encuentro de cuentos: reflexiones en torno a una experiencia de trabajo por proyectos en secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (21), 47-62. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2024>
- Casado, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, ISSN-e 1135-9250, N.º. 20, 2006. Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372031>
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CEA (2004). Propuesta para el desarrollo de las Enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño, y su adaptación a la Declaración de Bolonia. Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño. Descargado de [http://debateeducativo.mec.es/documentos/artes\\_plasticas.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/artes_plasticas.pdf)
- Celada, P. (2008). A propósito de la Convergencia Europea: aleteando un sobrevuelo histórico desde la atalaya española. En A. Jiménez. (2009) *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. (pp.35-58) Madrid: Dykinson.

## Capítulo IX

- Celada, P. (2013). Metodología de la investigación cualitativa. Apuntes del profesor.
- Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Cerrillo, L. (2010). *La moda moderna. Génesis de un arte nuevo*. Madrid: Siruela.
- Choklat, A. (2012). *Diseño de calzado*. Barcelona: GGModa.
- Codina, M., y Herrero, M. (Ed.) (2004). *Mirando la moda. Once reflexiones*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias Madrid.
- Contreras, L. C. (2007). El marco de la Convergencia Europea: los créditos ECTS. En M. C. Fonseca, J. I. Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 4-12). A Coruña: Netbiblo.
- Corbí, M. I., Domínguez, V., Llorca, M. A., Ramos, F., y Verna. C. (2010). Implementación de la evaluación informativa en el departamento de filologías integradas. Reflexiones a partir de los primeros resultados obtenidos. En M. C. Gómez., y S. Grau (Coords). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 91-104). Alicante: Marfil.
- Coronas, T. T. (2012). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Colección. Manuales de Pedagogía Brockbank Madrid: Ediciones Morata.
- Cosgrave, B. (2005). *Historia de la moda: Desde Egipto hasta nuestros días*. Barcelona: GGModa.
- Cruz, A. (2004). Modas, modos y maneras. En M, Codina., M, Herrero (Ed.). *Mirando la moda. Once reflexiones*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias Madrid.
- Cuartas, S. L. D. (2009). Investigación-creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 11(1). Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892970.pdf>
- Davies, H. (2010). *Fashion Designers Sketchbooks*. United Kingdon: Laurence King

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- De la Calle, M. J. (2004a). El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, Nº 51, 2004 (Ejemplar dedicado a: La Universidad de la convergencia, una mirada crítica / coord. por José Emilio Palomero Pescador, pp. 251-258. Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113402>
- De Laguna, A. B., García, Á. M. (2015). El nuevo estudiante de arquitectura en el espacio europeo de educación y la autogestión de la evaluación en el dibujo. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 319-335. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2086>
- De Miguel, M. (2004) Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea. EA2004-0024. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Descargado de <http://www.educmed.net/edumed/pdf/documentos/espacio/Min-EEES.pdf>
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo. Descargado de <https://www.upc.edu/rima/ca/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/modalidades-de-ensenanza/view>
- De Vilallonga, I. (2000). *Pertegaz*. Barcelona: Peligra.
- Del Olmo, J. L. (2006). *Marketing de la Moda*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias Madrid.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, A. M., Borge, R., García., J. Oliver., R. y Salomón, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis. Numero de referencia: EA2005-0054. Dirección General de Universidades.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación

- encierra un tesoro, 13-36. Descargado de [https://scholar.google.es/scholar?q=delors+1996&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.es/scholar?q=delors+1996&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5)
- Descargado de [http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/Evaluacion%20continua%20y%20final%20segun%20el%20EEEES%20\(Derecho\)%20por%20AMDelgado.pdf](http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/Evaluacion%20continua%20y%20final%20segun%20el%20EEEES%20(Derecho)%20por%20AMDelgado.pdf)
- Dior, C. (2007). *Christian Dior y yo*. Barcelona: GGModa.
  - Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
  - Eiteza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9, 1-18. Descargado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24776/atienza\\_marcoele\\_port.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24776/atienza_marcoele_port.pdf?sequence=1)
  - Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
  - Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Editorial.
  - Escudero, J. M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio. Ponencia en *III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria* “Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria”. Murcia. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf>
  - Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar* 33, 127-142. Descargado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20792/20632>
  - Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24. 35-56. Descargado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
  - Fernández, L. M., y Sánchez, A. (2008). El Crédito Europeo (ECTS): concepto, métodos de asignación e implementación docente. En A. Jiménez. *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior*.



- Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación.* (pp.147-186)  
Madrid: Dykinson.
- Fernández, M. J. M., y Vivar, D. M. (2013). “¿Otro portafolios?” el alumnado ante los requerimientos del cambio de paradigma educativo. *Tendencias pedagógicas*, (22), 229-242. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1&q=Fern%C3%A1ndez+y+Vivar+2013+el+portafolio](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1&q=Fern%C3%A1ndez+y+Vivar+2013+el+portafolio).
  - Fernández, M. L. (2007). Planificación del aprendizaje. En M.C. Fonseca, J. I. Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 13-24). A Coruña. Netbiblo.
  - Feyerabend, F. V. (2013). *Accesorios de moda. Plantillas. Modelos*. Barcelona: GGModa.
  - Fiell, C., & Fiell, P. (2000). *Design del siglo XX/Diseño del siglo XX* (No. 7.012). Baecelona: Taschen.
  - Figueroa, G. (2005). La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (7), 1-52. Descargado de [http://eprints.rclis.org/6761/1/serie\\_7.pdf](http://eprints.rclis.org/6761/1/serie_7.pdf)
  - Fischer, A. (2011). *Construcción de prendas*. Barcelona: GGModa.
  - Fletcher, K. (2012). *Gestionar la sostenibilidad en la moda*. Spain: H. Blume.
  - Floulkes, F. (2011). *Como leer la moda: Una guía para interpretar los estilos*. Spain: H. Blume.
  - Forés, A., Sánchez, J. A., & Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4665924.pdf>
  - Fullana, y C., Sastre, F. (2012). La asignatura de contabilidad analítica a la luz del Espacio Europeo de Educación Superior. En I. Muñoz (Coord.). *El Espacio de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?* (pp. 269-290). Madrid: Une.
  - Gallego, D., Cacheiro, M. L., y Martín, A. M. (2009). El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. EDUTEC. *Revista Electrónica de*

## Capítulo IX

*Tecnología Educativa*. 30. 1-12. Descargado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/444/179>

- García, A., Bravo., Albero, J., Cuello O., y Sancho, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/articulos.htm>
- García, L. (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la Convergencia Europea. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/articulos.htm>
- García, N. (2008). *El libro de la moda*. Harper Collins.
- García, V., Ortíz, M. J., Rodríguez, D., Cavaliere, A., y Martí, J. C. (2010). Experiencia conjunta de evaluación formativa en dos asignaturas de una misma titulación: realización y producción en medios audiovisuales y realización y producción en medios impresos, de publicidad y relaciones públicas. En M. C. Gómez., y S. Grau (Coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 171-186). Alicante: Marfil.
- García. L. (1999). Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. Publicado en García Aretio, Oliver, A. y Alejos, A. (Eds). *Perspectivas sobre la función tutorial*. Madrid. UNED, pp. 19-54. Descargado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20192/pasado\\_y\\_presente.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20192/pasado_y_presente.pdf)
- Garin, P. B. (1997). *Una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Goleman, D. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: ediciones B Argentina S.A.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia emocional*. (52ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gómez, M. C., y Grau, S. (Coord.) (2010). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- González-Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario. En Comunicación presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/articulos.htm>
- González, C. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40). Descargado de <http://revistas.um.es/red/article/viewFile/234291/180001>
- González, H., y López, R. (2013). Innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura: transmisión de la cultura clásica. *Tendencias pedagógicas*, (22), 89-110. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2044>
- González, J., & Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. Comunicación presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza. Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>
- González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. Universidad de la Habana, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38. 1-14. Madrid, OEI. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1426750>
- González-Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), 227-246. Descargado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)
- Granillo, H. E. Métodos de Diseño. Taller Conceptual I. Descargado de [http://fba.unlp.edu.ar/mktfba/?wpfb\\_dl=45](http://fba.unlp.edu.ar/mktfba/?wpfb_dl=45)

## Capítulo IX

- Gurmit, M. (2010). *Diseño de moda: manual para los futuros profesionales del sector*. Cataluña: Océano Ámbar.
- Hallett, C., & Johnston, A. (2010). *Fabric for fashion: comprehensive guide*. England: Laurence King.
- Hart, A., y North, S. (2009). *La moda de los siglos XVII-XVIII en detalle*. Barcelona: GGModa
- Heimann, J. (2006). *Fashion of the 70s*. Los Angeles: Taschen.
- Hernández, A. (2012). El papel del arte en la adquisición de competencia para el modelo de enseñanza-aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Descargado de [https://scholar.google.es/scholar?q=+hernandez+2012+ense%C3%B1anzas+artisticas+superiores&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.es/scholar?q=+hernandez+2012+ense%C3%B1anzas+artisticas+superiores&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5)
- Hernández, A. (2012). *Enseñanzas Artísticas. Situación actual en España y en Europa: oferta académica*. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes. ISBN: 778-84-695-7169-9. <https://bellasartes.ucm.es/data/cont/media/www/pag11069/ense%C3%B1anzas%20artisticas.pdf>.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118. Descargado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27. 1-22. Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Descargado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes\\_Cualitativo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf)
- Herrera, L., y Castro, A. (2011). Conclusiones finales e implicaciones para la construcción del EEES. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción*

- del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 137-158). Granada: Comares.
- Herrera, L., y Giménez, G. (2011). Estrategias de aprendizaje del alumnado de diferentes universidades españolas. Análisis en función de la titulación. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 114-136). Granada: Comares.
  - Herrera, L., Maldonado, G. A., Mendoza, N. E., y Pérez, E. (2007). Metodología para el diseño de material didáctico en plataforma de e-learning. In *I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors* (pp. 1-14). Descargado de [www.dgde.ua.es/congresotic/public\\_doc/pdf/26454.pdf](http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/26454.pdf)
  - Hidalgo, M. R. (2007). *Jóvenes diseñadores*. Barcelona: Evergreen Taschen GmbH.
  - Hills, D., Prescott, S. (1997). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
  - Hopkins, J. (2010). *El dibujo en la moda*. Barcelona: GGModa.
  - Hopkins, J. (2011). *Ropa de hombre*. Barcelona: GGModa.
  - Informe de la ponencia. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2009). Edita: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).
  - Jackson, P. (2013). *Técnicas de corte y plegado para diseñadores*. Promopress.
  - Jenkyn, S. (2005) *Diseño de moda*. Barcelona: Art Blume.
  - Jiménez, A. (2008). La Convergencia Europea: Escenarios del cambio, dimensiones creativas y actores de los nuevos modos de hacer universidad. En A. Jiménez (dir). *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. (pp.15-33) Madrid: Dykinson.

## Capítulo IX

- Jiménez, A. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, B., González, A.P., y Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: Didáctica y organización escolar PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. I.S.B.N.:84-76665-431-6.
- Jiménez, R. (2010). Crear un documental: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva. *Revista de Educación*, 353. 723-739. Descargado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_28.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_28.pdf)
- Jones, T. & Rushton, S. (2006) *Moda hoy*. Köln: Taschen.
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Koren, L., Wippo, M., R. (2007) *Recetario de diseño gráfico: propuestas, combinaciones y soluciones gráficas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- KYOTO COSTUME INSTITUTE (2012). *Moda. Una historia de la moda del siglo XX*. Barcelona: Taschen.
- Lannelongue, M. P. (2008). *Los secretos de la moda al descubierto*. Barcelona: GGmoda.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavern, J. (2006). *Breve historia del traje y la moda*. Buenos Aires: Ensayos Arte, Catédra.
- León, O. G. (2016). *Como redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª. Para los trabajos de fin de Grado y fin de Máster, tesis doctorales y artículos*. (4.ª ed.). Madrid: Garceta.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2004) *El lujo eterno. De la era de lo sagrado al tiempo de las marcas*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Lipovetsky, G. (2013) *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Colección Argumentos, Anagrama.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Lledó, A., y Perandones, M. T. (2011). Innovación metodológica colaborativa en el EEEES: un proyecto de redes en docencia universitaria. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 49-61). Granada: Comares.
- Löbach, B. (2001). Design industrial. *São Paulo*: Edgard Blücher.
- López, A., y London, L. (2008). *Técnicas de diseño de moda por ordenador*. Madrid: Anaya.
- López, R., De la Villa, M., Segura, F., Palacios, P., y Cortes, E. (2007). Alternativas para evaluar en ingenierías. En M. C. Fonseca, J. I. Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 130-142). A Coruña: Netbiblo.
- Luque, B., Subiza, M., Irazabal, G., Suárez, M., y Calderón, O. (2014). IKD GAZTE: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa. *Tendencias pedagógicas*, (23), 127-142. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4661304.pdf>
- Manso, C. L. (2014). La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores a una universidad, la única solución factible a todos los problemas del alumnado, profesorado y de los propios estudios superiores de música, danza y arte dramático en Andalucía. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, (8), 94-103. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5270481.pdf>
- Manuel, E. (1988), en su *Diccionario enciclopédico de la Vestidología*. Cataluña: AUTOR-EDITOR.
- Marcos, C. L. (2010). Evaluación de la creatividad y criterios evaluativos en asignaturas del área de expresión gráfica arquitectónica en el marco del E.E.E.S. En M. C. Gómez., y S.Grau (Coords). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 291-309). Alicante. Marfil.
- Margalef, L., y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio

- Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, (337), 51-70. Descargado de [https://www.researchgate.net/profile/Leonor\\_Margalef/publication/39213005\\_La\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_universitario\\_para\\_la\\_innovacion\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_la\\_integracion\\_del\\_Espacio\\_Europeo\\_de\\_Educacion\\_Superior/links/569fca8708ae21a5642719a6.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Leonor_Margalef/publication/39213005_La_formacion_del_profesorado_universitario_para_la_innovacion_en_el_marco_de_la_integracion_del_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior/links/569fca8708ae21a5642719a6.pdf)
- Margalef, L., García, C., y Miranda, M<sup>a</sup> V. (2007) “¿Por qué innovar en la enseñanza universitaria?”. En Margalef, Leonor y Torné, Emilio (Eds.) *Estrategias de innovación docente para favorecer el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá de Henares*, pp.21-28. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
  - Margalef, L., y Tomé E. (2007). *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. ISBN: 978-84-8138-735-3.
  - Marín, R. (Coord.)(2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.
  - Martín, J. M. (2010). La evaluación por competencias a través de la carpeta de aprendizaje. En: *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Descargado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1617/EVAL01.pdf?sequence=2>
  - Martínez, A (1998). *La moda en las sociedades modernas*. Madrid: Tecnos, S.A.
  - Martínez, L. (2012). *Desfilando por la moda*. Cultivalibros.
  - Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193. Descargado de [www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf)
  - Martínez-Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 46-



62. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4060381.pdf>
- Masmitjà, J. A., Irurita, A. A., Trenchs, M. A., Miró, M. B., Marín, A. C., Busquets, M. C., ... y Ruiz, L. M. (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria* 26. Descargado de [www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf](http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf)
  - Matsumoto, J. (2013). *Feminine wardrobe: 21 beautiful skirts, dresses and tops for you to make*. Hachette book group.
  - Mau, B. (2005). *Life style*. England: Phaidon press limited.
  - Mauri, T., Coll, C., y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(1), 1-11. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Descargado de [red-u.net/redu/files/journals/1/articles/47/public/47-36-2-PB.pdf](http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/47/public/47-36-2-PB.pdf)
  - Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2013). ¿Otro portafolios? el alumnado ante los requerimientos del cambio de paradigma educativo. *Tendencias pedagógicas*, (22), 229-242. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2053>
  - Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas* 15. Vol. 1. 91-111. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>.
  - Mcassey, J. y Buckley, C. (2011). *Estilismo de moda*. Barcelona: GGmoda.
  - MEC (2003). Documento-Macro. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
  - Mestre, I. (2010). Los estudios superiores de diseño en el Espacio de Educación Superior. (pp. 51-70). *En las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio de Educación Superior. Ministerio de Educación Gobierno de España*. Descargado de <http://www.acesea.es/www/files/EASenEEES.pdf>
  - Mestre, I., Abando, M., Alcober, A., Estivill, C., y Prieto, M. (2005). Los estudios superiores de diseño en la convergencia europea. En: *Congreso Internacional Virtual de Educación 2005*. Palma: CiberEduca.com, 2005.

Descargado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24741/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24741/Documento_completo.pdf?sequence=1)

- Mestre, I., y Rovira, M, P. (2010). El título de Grado en Diseño. Nuevos retos para el siglo XXI. *En Congreso Internacional Virtual d'Educatio CIVE 2010*. Palma: Escola de formació en mitjans didàctics / Stei-i Intersindical.
- Miller, L., E. (2012). *Balenciaga: modisto de modistos*. Barcelona: GGmoda.
- Mohamed, L., y Vazquez, M. J. (2011). Análisis de las estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-45). Granada: Comares.
- Moliner. M. (2004). *Diccionario de Usos del Español*. Barcelona: Gredos.
- Monescillo, M., y Toscano, M. (2007). Mejorar el proceso evaluador en el contexto Universitario. En M.C. Fonseca, J. I. Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 51-67). A Coruña: Netbiblo.
- Monneyron, F. (2008). *50 respuestas sobre la moda*. Barcelona: GGModa, 2008.
- Monteagudo, J. L. (2014). Estilos de Aprendizaje y Diseño de Materiales. Universidad de Andorra. Descargado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/11/DOC1-estilos-aprendizaje.pdf>
- Montero, A., M. (2009). “La formación de la escuela de artes y oficios de Sevilla y la formación de la clase obrera a finales del siglo XIX”, *Revista Fuentes*, n<sup>o</sup> 9, pp. 166-178. [http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art\\_8.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_8.pdf).
- Moore, G. (2013). *Promoción de moda*. Barcelona: GGModa.
- Mora, E. (2004a). Globalización y cultura de la moda. En M, Codina., M, Herrero (Edi.). *Mirando la moda. Once reflexiones*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias Madrid.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Mora, J. G. (2004b). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37. Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003503.pdf>
- Morand, P. (1999). *El aire de Chanel*. Barcelona: Tusquets editores.
- Moreno, J, M., Poblador, A., Del Rio, D.(1978). *Historia de la educación* (3.ª ed.).Madrid: Paraninfo. S.A.
- Moreu, A. C. (2013). La estética, entre la historia y la pedagogía. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 23-207. Descargado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11284/11702>
- Munari, B. (2002) *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Munari, B. (2005). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: GG.
- Munari, B., & Rodriguez, C. A. (1983). *¿Cómo nacen los objetos?*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Navarro, I. J., y Grau, S. (2010). La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. C. Gómez., S. Grau (Coords). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.133-147). Alicante: Marfil.
- Nii, R., y Koga (2004) *Moda. Desde el siglo XVIII al siglo XX*. Köln: Taschen.
- Novak, J, D., y Gowin, D, B. (2002). *Aprendiendo a aprender*. (15.ª ed.). España: ediciones Martínez Roca.
- O´Keeffe, L. (2000). *Un tribute a las sandalias, botas, zapatillas...* Barcelona: Köneman.
- O´Hara, G (1994). *Enciclopedia de la moda*. Barcelona. Ediciones Destino S.A.
- Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L., y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (1), 145-173 Descargado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1023>

## Capítulo IX

- Ortiz, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). Descargado de <http://campus.usal.es/~ofeees/articulos.htm>
- Padrón, V. M., Ugarte, M., Hussain, M., y Gachet, D. (2006). *Estudio de las metodologías activas y experiencias de su introducción en las asignaturas de sistemas digitales*. Unión Europea: Grafema.
- Pagani, R., y González, J. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico. Descargado de [http://wwwa.urv.net/eeuropeu/documentacio/credito\\_europeo.pdf](http://wwwa.urv.net/eeuropeu/documentacio/credito_europeo.pdf)
- Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado. *Enseñanza and Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 27(2), 45-75.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación*, 355, 591-604. Descargado de [www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_25.pdf)
- Pedrero, C., Iglesias, A., y Beltrán, F. (2013). El trabajo colaborativo entre distintas materias de grado. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2043>
- Pérez, F. J., Orus, X. E., Pujades, N. V., y Picas, J. T. (2002). Metodología del Diseño, Historia y Nuevas Tendencias. In *VI Congreso Internacional de Proyectos de Ingeniería* (pp. 0386-0394). Descargado de [www.aepro.com/files/congresos/2002barcelona/ciip02\\_0386\\_0394.1915.pdf](http://www.aepro.com/files/congresos/2002barcelona/ciip02_0386_0394.1915.pdf)
- Pérez, M. G., y Nieto, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, ISSN 0212-5374, N° 10-11, 1992-1993, pp. 177-198. Descargado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69433/1/La\\_investigacion\\_accion\\_en\\_la\\_educacion\\_.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69433/1/La_investigacion_accion_en_la_educacion_.pdf)
- Phillips, P., L. (2006). *Como crear el brief de diseño perfecto*. Barcelona: Divide Egg Publicaciones.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Picos, A. P. (2004). El crédito europeo como motor de cambio de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (51), 197-206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1113390.pdf>
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las Ciencias Vol. 15*, 155-171. Descargado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa.
- Posner, H. (2011). *Marketing de moda*. Barcelona: GGModa.
- Racinet, A. (2007). *Historia del vestido*. Barcelona: Libsa, 2007.
- Renfrew, y C. Renfrew, E. (2010). *Creación de una colección de moda*. Barcelona: GGModa.
- Ricard, S. A. (2012): *Casos de diseño*. Barcelona: Ariel.
- Rico, L (1991). La comunidad de educadores matemáticos. En Área de conocimiento. Didáctica de la matemática. (pp. 11-56)Madrid: Síntesis S.A.
- Rivière, M. (2013). *Historia informal de la moda*. Barcelona: Plaza y Janés Editores
- Rivière, M. (1998). *Crónicas virtuales. La muerte de la moda en la era de los mutantes*. Barcelona: Anagrama.
- Rivière, M. (2014). *Diccionario de la moda. Los estilos del siglo XX*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de investigar historias*. Barcelona: Editorial fontanela.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99. Descargado de [https://www.researchgate.net/profile/Rodriguez\\_Sebastian/publication/39208098\\_Nuevos\\_retos\\_y\\_enfoques\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_universitario/links/00b7d5178e6f7ee6cb000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rodriguez_Sebastian/publication/39208098_Nuevos_retos_y_enfoques_en_la_formacion_del_profesorado_universitario/links/00b7d5178e6f7ee6cb000000.pdf)

## Capítulo IX

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, L. M. (2007). Habilidades sociales y docencia universitaria. En M.C. Fonseca, J. I. y Aguaded (Dir.). *Enseñar en la Universidad: Experiencias propuestas para la docencia Universitaria* (pp. 13-24). A Coruña: Netbiblo.
- Rodríguez, R. (2004): El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En *Docencia Universitaria: Nociones para la formación del profesorado*. Instituto de Ciencias de la Educación, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Roig, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación: recursos inherentes en el desarrollo del aprendizaje universitario actual. En L. Herrera (Coord.). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 63-84). Granada: Comares.
- Rojas, N. (2005). Moda y comunicación. Trabajo de grado. Licenciatura en Publicidad. Argentina: Universidad Abierta Interamericana. Licenciatura en Publicidad. Descargado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC063896.pdf>
- Rovira, M. P. (2009). La enseñanza pública del diseño en España. En *Congreso Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009*. Palma: Escola de formació en mitjans didàctics / Stei-i Intersindical. 2009.
- Rovira, M. P. (2010) Bases generals per a una didàctica del disseny *Educació i cultura, 21* (147-160). Palma: Edicions UIB. Descargado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/214569/284861>
- Ruiz, E. (2012). *Blogs de moda: un análisis semiótico*. Sabadell, Barcelona. Edita FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Ruiz, I. (Coord.). (2011). *El camino de arena*. La Catarata.
- Rushton, S. Jones, T. (2006). *Fashion now*. Madrid: Taschen.
- Russell, A (2013). *Principios básicos del diseño textil*. Barcelona: GGmoda.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3. Descargado de <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía. Descargado de [http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008\\_innovacioneducativa.pdf?sequence=1](http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1)
- Salvat, B. G., y Navarra, P. L. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Descargado de [https://www.researchgate.net/profile/Begona\\_Gros/publication/28272418\\_Estrategias\\_de\\_innovacion\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_el\\_caso\\_de\\_la\\_Universitat\\_Oberta\\_de\\_Catalunya/links/00463528f423f791a2000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Begona_Gros/publication/28272418_Estrategias_de_innovacion_en_la_educacion_superior_el_caso_de_la_Universitat_Oberta_de_Catalunya/links/00463528f423f791a2000000.pdf)
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., y Pérez, M. (1998). *Metodología de la investigación*. Méjico: McGraw-Hill.
- Sánchez, A., y Valverde, J. (2008). Innovación docente e instruccional en el EEES: el mapa conceptual como estrategia facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En A. Jiménez. *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. (pp.285-305). Madrid: Dykinson.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santamarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Madrid: Ed. Graó.
- Santos, M, A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Grao.
- Sapir, E. et al. (1931). *Fashion. Encyclopedia of the social sciences*, vol. 6, Macmillan.
- Scully, K., C. Johnston, D. (2013). *Predicción de tendencias del color en moda*. Barcelona: GGmoda.
- Seivewright, S. (2008). *Diseño e investigación*. Barcelona: GG

## Capítulo IX

- Sierra, A., Giner, X. (2012). Informe sobre la implantación de las Enseñanzas Artísticas Superiores en las Comunidades Autónomas. *Las Enseñanzas Artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situación y perspectivas*. ACESEA. Descargado de [http://profesionalesdanza.com/system/files/documentos/documento\\_de\\_trabajo\\_jornadas\\_acesea.pdf](http://profesionalesdanza.com/system/files/documentos/documento_de_trabajo_jornadas_acesea.pdf)
- Simmel, G. (2007). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Prometeo.
- Sorger, R. Udale, J. (2009). *Principios básicos del diseño de moda*. Barcelona: GGmoda.
- Spengler, M. C., Egidi, L., y Craveri, A. M. (2007). El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo. *Undécimas jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadísticas, noviembre*.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steele, V. et al. (2011). *Encyclopedia of Clothing and Fashion*. Thomson Gale.
- Steeling, C. (2000). *Moda. El siglo de los diseñadores 1900-1999*. Köln: Könemann.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Szkutnicka, B. y Koyama, A. (2010). *El dibujo técnico de moda paso a paso*. Barcelona: GGmoda.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Tapia, S. I. (2009) *Desvelar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto universitario*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Tarde, G. (2011). *Las leyes de la imitación y la sociología*. Madrid: Clásicos del Pensamiento Social, CIS.
- Tatham, C., y Seaman, J. (2004). *Curso de dibujo de diseño de moda*. Barcelona: Acanto



## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista española de educación comparada*, (12), 37-79. [https://scholar.google.es/scholar?q=Teichler%2C+2006%2C+&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?q=Teichler%2C+2006%2C+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1).
- Tejada, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, n° 35, pp. 731-745. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418213>.
- Testa, S. y Saviolo, S. (2013). *La gestión de las empresas de moda*. Barcelona: GGModa.
- Tierney, T. (1998). *Medieval Fashions*. Dover Publications Inc.
- Tippelt, R., y Lindemann, H. (2001). El método de proyectos. *El Salvador, München, Berlin*. [https://scholar.google.es/scholar?q=Tippelt+y+Lindemann+%282001&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?q=Tippelt+y+Lindemann+%282001&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1).
- Tomoko, N. (2013). *Pattern Magic. Tejidos elásticos*. Barcelona: GGmoda.
- Torres, A., Hernández, F. J. y Martínez, N. (2014). Análisis de los contenidos aprendidos en la titulación de pedagogía: la perspectiva del alumnado. *Tendencias pedagógicas*, (23), 61-76. Descargado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2071>
- Toussant, M. (1990). *Historia técnica y moral del vestido.1. Pielés*. Madrid: Alianza.
- Tungate, M. (2013). *Marcas de moda: marcar estilo desde Armani a Zara*. Barcelona: GGmoda.
- Tünnermann Bernheim, C. *El rol del docente en el siglo XXI*. 1062286.doc. Descargado de [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf)

## Capítulo IX

- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica 1/Higher artistic education and the European Higher Education Area in Spain. A critical appraisal. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516. Descargado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/46540/48388>
- Vilá, R., Rubio, M. J., y Berlanga, V. (2014). La investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el Grado de Pedagogía. *Innovación educativa*, (24). Descargado de [www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1586](http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1586)
- Vilchis, L. (1999). *Metodología del Diseño*. México: UNAM
- Villar, L. M., Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- VV.AA. (2004). *Moda. Desde el siglo XVIII al siglo XX*. Köln: Taschen.
- XVIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). Documento. *Las enseñanzas artísticas*. Descargado de <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/Conselleria/CEG/artisticas.pdf>
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14. Descargado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10051>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yapp, N. (2001). *Getty images 1910s. Decades of the 20<sup>th</sup> Century*. London: Köneman.
- Yapp, N. (2002). *The Hulton Getty Picture Collection 1920s. Decades of the 20<sup>th</sup> Century*. London: Köneman.
- Yapp, N. (2008). *Getty images 1940s. Decades of the 20<sup>th</sup> Century*. London: Köneman.

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Yapp, N. (2009). *Getty images 1930s. Decades of the 20<sup>th</sup> Century*. London: Köneman.
- Yates, J. Gustavsen, D. (2013). *Profesión Moda: guía de las 55 carreras con más futuro en el mundo de la moda*. Barcelona: GGmoda.
- Zabalza, M. (2004). *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). Currículum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? En *III Jornada de Formación de Coordinadores –PE Junio de 2003. Europa punto de encuentro*. (pp 1-23). Descargado de <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>
- Zabalza, M. A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. In *Jornades d'Innovació Docent de la UAB* (pp. 1-27). Descargado de <http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/71095/conferencia.pdf>
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3). Descargado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4474/3389>
- Zabalza, M. A. (2011a). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, vol.47/1. 181-197.
- Zabalza, M. A. (2011b). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. Descargado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/302/public/302-627-1-PB.pdf>
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*. 20.5-32. Descargado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11326/56267\\_3.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11326/56267_3.pdf?sequence=1).
- Zambrana, L. A., Manzano, V. (2004): ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES, *Revista Interuniversitaria de*

*Formación del Profesorado*, 18 (3), 269-276. Descargado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1212409011.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212409011.pdf).

### 9.2 LEGISLACIÓN EN MATERIA EDUCATIVA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA) (2003). “Libro Blanco de los Títulos de Grado en Bellas Artes/Diseño/Restauración”.
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).
- Documento-Marco (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. MEC. Descargado de <http://www.ub.edu/comint/pdi/docs/docmarcmecd.pdf>.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Descargado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Comunicado de Londres del 18 de mayo del 2007. Descargado de <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- R.D. 2127/1963 de 24 de junio (BOE núm. 214, de 6 de septiembre de 1963).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre (LOU). BOE nº307 de 24 de diciembre de 2001.
- R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE núm.218, jueves 11 septiembre 2003).
- R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la normativa del sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm. 224, Jueves 18 septiembre 2003).
- R.D. 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm. 19, Jueves 22 enero 2004).

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- R.D. 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (BOE núm. 55, Jueves 4 marzo 2004).
- R.D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se asienta la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE núm. 21, Martes 25 enero 2005).
- R.D. 56/2005, de 21 de enero, (BOE núm. 21, Martes 25 enero 2005) por el que se normalizan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- R.D. 2127/1963 de 24 de junio (BOE núm. 214, de 6 de septiembre de 1963).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE núm. 106, de 04/05/2006), así como el R.D. 1125/2003 de 5 de septiembre (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003) por el que se establece el sistema europeo de créditos (ECTS).
- R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores. (BOE núm. 259, de 27 de octubre de 2009).
- R.D. 630 a 635/2010, de 14 de mayo, por los que se establecieron los contenidos básicos que regulan las distintas Enseñanzas Artísticas Superiores. (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010).
- R.D. 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Diseño establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010)
- R.D. 3/2012, de 19 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Gráfico, Interiores, Moda y Producto de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Diseño en la Comunidad de Castilla y León.
- R.D. 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el R.D. 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### 9.3 WEBGRAFÍA

- Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid  
<http://www.csdmm.upm.es>
- Universidad Politécnica de Madrid  
<http://www.upm.es>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)  
<http://www.aneca.es>
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas  
<http://www.crue.org>
- Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño (CEA)  
<http://www.escuelasdearte.es>
- Asociación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA)  
<http://www.acesea.es>
- Plataforma para la integración de las enseñanzas artísticas superiores en el sistema universitario  
<http://www.eeaassuniversidad.guidoblogs.org>
- Escuela Superior de Diseño y de Artes Plásticas (ESDAP)  
[www.esdap.cat](http://www.esdap.cat)
- Red Española de Asociaciones de Diseño (READ)  
<http://www.designread.es>
- Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid  
<http://www.csdmm.upm.es>
- Escuela Universitaria de Diseño ESNE  
<http://www.esne.es>
- Escola Superior de Disseny ELISAVA  
<http://www.elisava.net>
- Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid  
<http://www.ucm.es>
- BAU Centre Universitari de Disseny de Barcelona

## REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- <http://www.baued.es>
- Escola Superior de Disseny ESDi  
<http://www.esdi.es>
  - A Design and Innovation Consulting Firm (IDEO)  
<http://www.ideo.com>
  - Blog Design Thinking thoughts by Tim Brown  
<http://designthinking.ideo.com>
  - Portal de Roger L. Martin  
<http://rogerlmartin.com>
  - Portal FOROALFA (diseño, branding y comunicación)  
<http://foroalfa.org>
  - Design Research Society  
<http://www.designresearchsociety.org>
  - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)  
<http://www.unesco.org>
  - Escuela de Arte y Superior de Diseño de las Islas Baleares  
<http://www.escoladisseny.com>
  - Escuela de Arte y Superior de Diseño de las Islas Baleares  
<http://www.escueladearteburgos.com/>
  - Boletín Oficial del Estado  
<http://www.boe.es>
  - Ministerio de Educación Cultural y Deporte  
<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd>

## ANEXO

Anexo 1. CD-ROM, que incluye: Dosieres y presentaciones orales.

### Índice de cuadros

**Cuadro 3.1.** Distribución general de créditos ECTS.

**Cuadro 3.2.** Distribución general de créditos ECTS, de las EEAASS de Diseño de la especialidad de Moda de la EASD de Burgos, y su estructura en cuatro cursos académicos.

**Cuadro 3.3.** Materias y asignaturas del primer curso, y su asignación de créditos (común a todas las especialidades).

**Cuadro 3.4.** Materias y asignaturas del segundo curso, y su asignación de créditos.

**Cuadro 3.5.** Materias y asignaturas del tercer curso, y su asignación de créditos.

**Cuadro 3.6.** Materias y asignaturas del cuarto curso, y su asignación de créditos.

**Cuadro 3.7.** Contenidos de las asignaturas, *Proyectos de diseño de moda I, II, III y IV.*

**Cuadro 3.8.** Contenidos de la asignatura *Proyectos de moda de cuarto curso.*

**Cuadro 4.1.** Proceso de recogida de datos.

**Cuadro 5.1.** Modalidades organizativas seleccionadas para la experiencia educativa.

**Cuadro 5.2.** Métodos didácticos empleados en la *coreografía didáctica.*

**Cuadro 6.1.** Datos generales de la asignatura *Proyectos de diseño de moda II.*

**Cuadro 6.2.** *Coreografía didáctica* programada para la actividad *Diseño de una colección de moda femenina.*

**Cuadro 6.3.** Competencias, descriptores y contenidos.

**Cuadro 6.4.** Contenido de la asignatura y planificación temporal del aprendizaje.



**Cuadro 6.5.** Unidad Didáctica número uno: Métodos y fuentes de investigación en diseño.

**Cuadro 6.6.** Unidad Didáctica número dos: Propuesta de diseño.

**Cuadro 6.7.** Unidad Didáctica número tres: Los paneles temáticos

**Cuadro 6.8.** Unidad Didáctica número cuatro: Ideación y desarrollo creativo de las propuestas de diseño.

**Cuadro 6.9.** Unidad Didáctica número cinco: muestrarios.

**Cuadro 6.10.** Unidad Didáctica número seis: Decisión final de diseño con especificaciones técnicas.

**Cuadro 6.11.** Unidad Didáctica número siete: Modelos de fichas técnicas.

**Cuadro 6.12.** Unidad Didáctica número ocho: Patronaje y transformación.

**Cuadro 6.13.** Unidad Didáctica número nueve: Montaje y confección.

**Cuadro 6.14.** Unidad Didáctica número diez: Comunicación y presentación de la colección.

**Cuadro 6.15.** Unidad Didáctica número once: Comunicación y presentación de la colección.

**Cuadro 6.16.** Unidad Didáctica número doce: Defensa y exposición oral del proyecto.

**Cuadro 6.17.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número uno. El proceso de investigación.

**Cuadro 6.18.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número dos. El proceso creativo.

**Cuadro 6.19.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número tres. El proceso técnico.

**Cuadro 6.20.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T. número cuatro. El proceso de comunicación.

**Cuadro 7.1.** Información cualitativa para la evaluación de la competencia CG-01.

**Cuadro 7.2.** Evaluación de la competencia CEDM-02.

**Cuadro 7.3.** El proceso técnico: Bloque Temático número tres. Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T., número tres.

**Cuadro 7.4.** Lista de cotejo para el proceso de evaluación continua del B.T., número tres. El proceso técnico.

## Índice de figuras

**Figura 4.1.** Fases y etapas de la investigación cualitativa.

**Figura 7.1.** Imágenes y textos obtenidos del *sketchbook* y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.2.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.3.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.4.** *Collage* obtenido del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.** Imágenes, ilustraciones y textos obtenidos del *sketchbook*, bloc de ilustraciones y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.6.** Imágenes, ilustraciones y textos obtenidos del *sketchbook*, bloc de ilustraciones y dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.7.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.8.** *Flyer* y fotos de estilismos obtenidos del dossier de la memoria y presentación oral de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.9.** Fotografías del *sketchbook*, bloc de ilustraciones, dossier de la memoria, pack y CD de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.1.** Imágenes y *collages* obtenidos del *sketchbook* (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.2.** Imágenes y *collages* obtenidos del *sketchbook* (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.3.** Ilustraciones obtenidas del bloc de ilustraciones de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.4.** Ilustraciones obtenidas del *sketchbook* de (A\_1) del proyecto “UR-B” - F/V -2014.

**Figura 7.5.5.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.6.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.7.** Imágenes y textos obtenidos del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.8.** *Collage* obtenido del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.9.** Textos e ilustraciones obtenidas del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.10.** Ilustraciones obtenidas del dossier de la memoria de (A\_2) del proyecto “Orillas” - F/V -2015.

**Figura 7.5.3.1.** Fichas técnicas obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UNTITLED” - F/V -2015.

**Figura 7.5.3.2.** Fichas técnicas obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UNTITLED” - F/V -2015.

**Figura 7.5.3.3.** Fotografías obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UNTITLED” - F/V -2015.

**Figura 7.5.3.4.** Fotografías obtenidas del dossier de la memoria de (A\_3) del proyecto “UNTITLED” - F/V -2015.

## Índice de gráficos

**Gráfico 7.1.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en *sketchbook* en la asignatura *Proyectos de Diseño de Moda II*.

**Gráfico 7.2.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en el dossier de la memoria y en el prototipo 3D en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.

**Gráfico 7.5.3.** Calificaciones y porcentajes adquiridos por el alumnado en la presentación oral en la asignatura *Proyectos de Diseño de Moda II*.

**Gráfico 8.1.** Porcentajes y nivel de las notas del alumnado examinado en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.

## Índice de tablas:

**Tabla 6.1.** Rúbrica para la evaluación del *sketchbook*.

**Tabla 6.2.** Rúbrica para la evaluación del dossier de la memoria/prototipo 3D.

**Tabla 6.3.** Rúbrica para la evaluación de la presentación oral.

**Tabla 6.4.** Rúbrica para la evaluación de la competencia CG-01.

**Tabla 7.1.** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere la competencia CG-01.

**Tabla 7.2.** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere la competencia CEDM-02.

**Tabla 7.3.** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado que adquiere las competencias CEDM-02, CG-01, CG-08, CG-16, CT-06, CT-16.

**Tabla 7.7.** Imagen de una rúbrica, para evaluar la presentación oral.

**Tabla 7.8** Información cuantitativa sobre la calificación y el porcentaje del alumnado examinado en la asignatura *Proyectos de diseño de moda II*.