

LA EVALUACIÓN DE INTERSUBJETIVIDADES EN LA CARRERA PROYECTUAL DEL DISEÑO

MIHAELA RADULESCU DE BARRIO DE MENDOZA

Pontificia Universidad Católica del Perú
mradule@pucp.edu.pe

Fecha de recepción: 21-10-2018

RESUMEN:

En la didáctica de las profesiones proyectuales, la evaluación del aprendizaje incluye el enfoque de la intersubjetividad como proceso, producto y resultado. Asociado a la evaluación del trabajo colaborativo en los grupos de aprendizaje, este enfoque implica el diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje y de mecanismos de análisis interpretativo. Este artículo se centra en esta problemática con la finalidad de generar estrategias de programación y evaluación del proceso de la intersubjetividad para cursos que desarrollan proyectos de diseño.

Palabras clave: Intersubjetividad, evaluación del aprendizaje, experiencias significativas, trabajo colaborativo, Design Thinking Teaching and learning, New media, Innovation.



INTRODUCCIÓN

Entender el aprendizaje como un proceso dialéctico de transformación y cambio (Souto, 1993) que se define como práctica social, en función de los contextos hacia los cuales se proyecta (Chaiklin S. y Lave, J., 2001) hace necesario incluir la intersubjetividad como objeto de estudio y evaluación en los procesos de enseñanza - aprendizaje, organizando sus niveles y contenidos, precisando los objetivos y criterios de su evaluación, concretando acciones y metas. El artículo analiza la intervención del concepto de intersubjetividad en la planificación y evaluación de las actividades de aprendizaje, y en la promoción del desarrollo de las competencias en el marco de una formación universitaria.

Se define el concepto de intersubjetividad desde los aportes de Lev Vygotsky referentes al rol de las interacciones socioculturales en el proceso de aprendizaje del ser humano, fundamentales para la comunicación y la generación de conocimientos (Riviere, 2002). Para el psicólogo ruso, las interacciones docentes - estudiantes y las interacciones colaborativas estudiantes-estudiantes intervienen en un espacio de transformaciones entre el desarrollo efectivo del alumno y su desarrollo potencial, denominado zona de desarrollo próximo o ZDP, donde los participantes en las interacciones ejercen responsabilidades diferenciales. Estas transformaciones implican procesos psicológicos contextualizados culturalmente y se generan en el marco de una mediación semiótica entre la información recibida y los procesos de subjetivización. Vygotsky (2010) desarrolló una concepción semiótica de la génesis de la conciencia que explicaba cómo los signos organizan el pensamiento articulando el interior y el exterior del ser humano a través del lenguaje: lenguaje social — lenguaje egocéntrico — lenguaje interno. Teniendo en cuenta lo anterior, en la planificación de las actividades de aprendizaje resulta imprescindible articular el plano intersubjetivo de las interacciones con el proceso intrasubjetivo de la internalización de la información.

En las disciplinas proyectuales como la disciplina del diseño, por ejemplo, la intersubjetividad se relaciona con la creatividad individual y grupal orientada hacia la generación de una matriz dialógica (De Certeau, 1999) que funcione en el acto de recepción del producto cultural creado y difundido. En los textos de la *Estética de la recepción* de Hans Jauss y Wolfgang Iser (Mayoral, 1987), se analiza cómo el lector participa en la generación de sentido a partir del texto-discurso que comprende e interpreta, sea este objeto, imagen o texto verbal. Es una participación co-enunciativa que procesa la información recibida e identifica en el producto cultural su gramática, y su lenguaje, verbal, visual, acústico y audiovisual: "(...) El proceso de composición, de configuración, no se realiza en el texto sino en el lector, y bajo esta condición, posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. Más exactamente diría que el sentido o el significado de un relato brota

en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector” (Ricoeur, 1984,p.51).

Teniendo en cuenta la expectativa de esta participación, los proyectos de diseño deben contar con configuraciones interactivas que se centren en el sujeto intérprete, usuario del proyecto. Es un enfoque complementario a la intersubjetividad en las actividades de aprendizaje, que debe ser incluido en el conjunto global del rol de las interacciones socioculturales en la formación de diseñadores. En ese sentido, el *Design Thinking* (Sibbet, 2012) propone un método creativo estratégico que establece parámetros, fundamentos y procedimientos de construcción para los proyectos enfocados en el usuario, en el cual la intersubjetividad está incluida. Considera también la didáctica de los proyectos, en sus acciones estratégicas de transmisión y generación de conocimientos, para lograr la articulación de la percepción sensible de los estudiantes con las competencias profesionales consideradas por el *Design Thinking* a través de una planificación del desarrollo de las competencias y las actividades de aprendizaje.

Enfocar la intersubjetividad en la didáctica universitaria, desde estos dos ángulos, de las competencias de aprendizaje y de las competencias profesionales, aporta al aprendizaje sustantivo del estudiante. Tal como lo señala Ausubel (2002), el aprendizaje es mayor cuando mayor es la capacidad del estudiante de generar modelos mentales explicativos y predictivos en relación con los factores y las funciones de la comunicación (de acuerdo con el modelo de Jakobson, 1985).

Para profundizar en el concepto de subjetivización del proceso creativo podemos apelar a las teorías de Coquet (1997) y a su correlación Sujeto/Mundo centrado en el Sujeto; a la dilatación del principio de inmanencia propuesta por Jacques Fontanille (2012); a la epifanía de la presencia tratada por Herman Parret (2008).

La fusión entre lo sensible y lo sistemático en el desarrollo idea - proyecto - materialización, tomando en cuenta tanto los procedimientos de la proyectualidad como las manifestaciones de la intersubjetividad, conduce a una nueva visión de la didáctica del acto creativo, y desarrolla

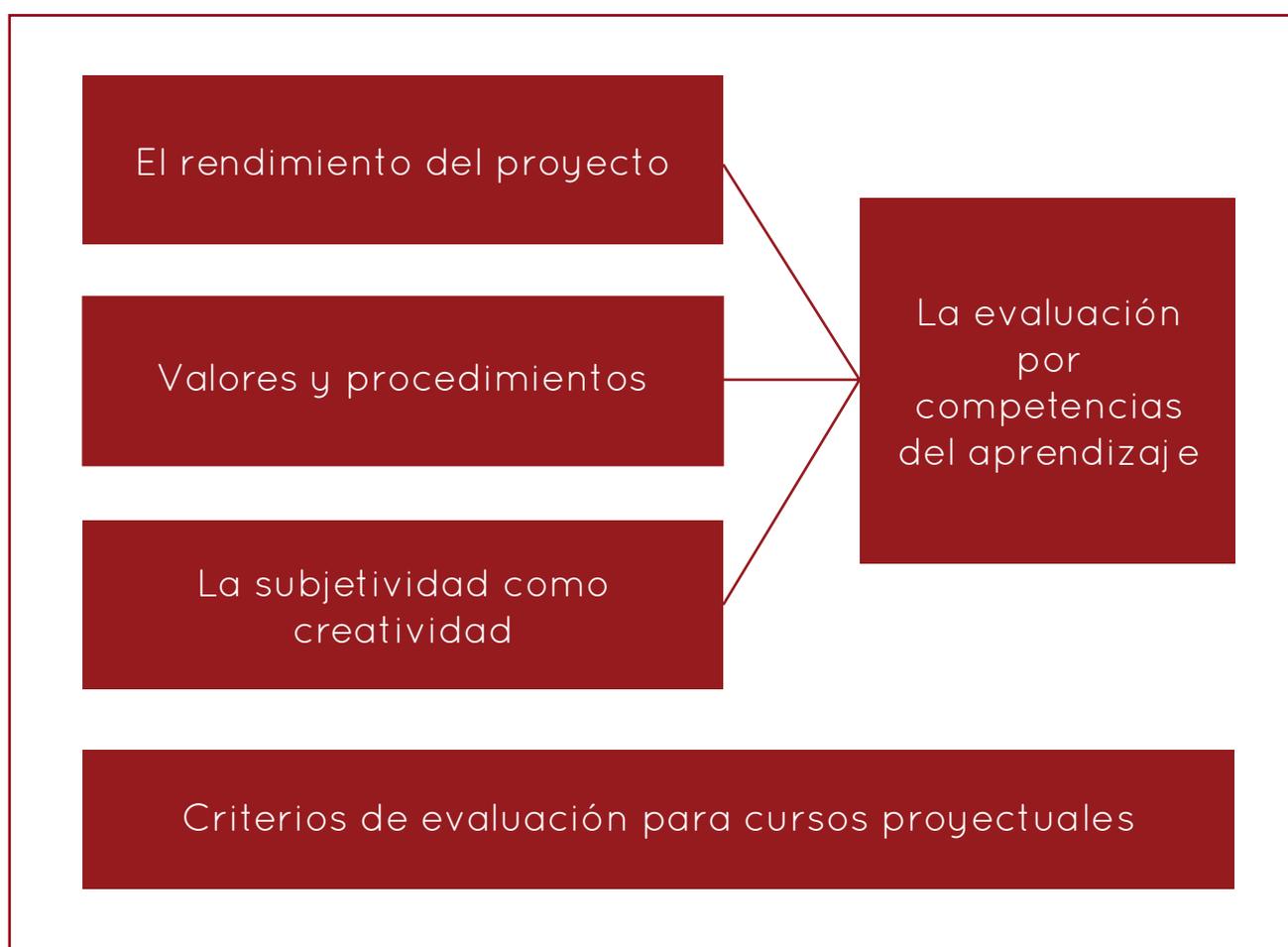
su capacidad de explicación y predicción. La inclusión de la subjetividad implica el agenciamiento y la intimidad en el proyecto de generación de sentido, así como la reorganización del campo perceptual del sujeto creador. Además, la alternancia individual/grupal en las diferentes etapas de proyecto permite observar e interpretar el impacto de la subjetividad, y poner las bases de la comprensión de una didáctica plural.

1. INTERSUBJETIVIDAD Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PROYECTO DE DISEÑO

El Proyecto de Diseño es un proyecto creativo orientado hacia la comunicación. Sus parámetros son establecidos por la situación de comunicación, con sus factores, funciones y efectos previstos. La creación recorre el camino del concepto al objeto y del objeto a la comunicación. El objeto cultural, producto del proceso, es proyectado en función de la memoria colectiva, para su reconocimiento y aceptación por parte del usuario. El proyecto de diseño postula la capacidad de funcionar como mediación simbólica entre el ser humano, como individuo y comunidad, y su contexto cultural, a través de la representación y significación de realidades culturales. Con este fin, se exploran

signos, formas, materias, técnicas, medios. Es el punto de partida para la visualización de contenidos para hacerlos comprensibles. Las necesidades del mundo real se encuentran en este proceso con los valores y procedimientos de la comunidad creativa, y con la subjetividad de sus integrantes.

Es así como la evaluación del aprendizaje en los cursos que desarrollan proyectos de diseño deben tomar en cuenta estos tres criterios: el rendimiento del proyecto con respecto a las necesidades de los usuarios; la presencia de los valores y el cumplimiento con los procedimientos de la comunidad formativa de la cual los estudiantes son miembros; la intervención de la subjetividad del estudiante y su valoración en tanto manifestación de su creatividad.



La intersubjetividad recorre los tres niveles de evaluación. En el primer caso se trata de la intersubjetividad entre el enunciador individual o colectivo del proyecto de diseño y el co-enunciador, receptor y usuario de los productos y del proyecto, considerada desde los fundamentos del *DesignThinking*. En el segundo caso, se trata de la intersubjetividad que se establece entre el docente y el (los) estudiante(s), o entre los estudiantes de un grupo de trabajo, tomando en cuenta el enfoque sociocultural de Vygotsky referente a las actividades mediadas de aprendizaje. En el tercer caso, se trata de la interacción del estudiante - sujeto de la

enunciación con los referentes del proceso, desde las fuentes informativas y productivas, valorando la mediación semiótica propuesta por Vygotsky.

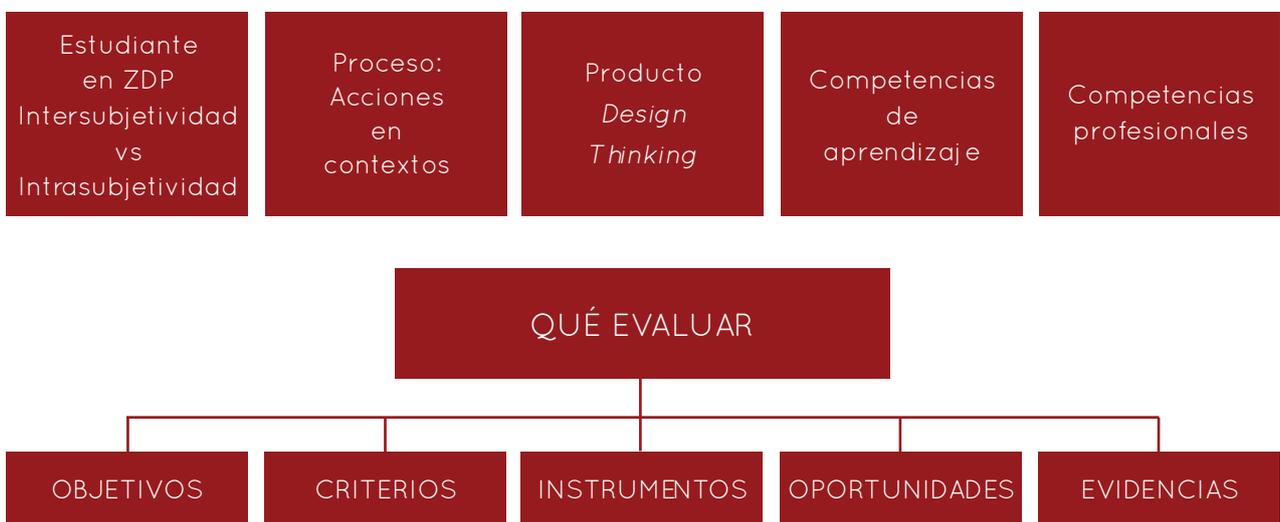
La evaluación resultante es una evaluación del aprendizaje: el propósito es verificar la generación de las competencias en el aprendizaje del estudiante, aunque sus resultados pueden ser traducidos en un esquema de calificación.

Para ello, los criterios y los mecanismos de evaluación deben articularse armónicamente con las operaciones de investigación, creación, comunicación y validación del proyecto (ICCV).



Por otro lado, la evaluación del aprendizaje puede incluir los 4 componentes que intervienen en el desarrollo de una operación proyectual, con una definición clara de parámetros: qué evaluar, para qué evaluar, con qué criterios, con qué evidencias,

en qué momento, con qué instrumento. Además, debe establecer cómo comunicar los resultados de la evaluación e incorporarlos en la programación de las siguientes actividades de aprendizaje.



La evaluación del aprendizaje (correspondiente a qué evaluar) tiene varios núcleos: el estudiante en su ZDP, con sus características afectivas, cognitivas, motivacionales, instrumentales, actitudinales; el producto, con sus características dialógicas y solucionadoras de problemas, adecuadas a las necesidades y expectativas del usuario; el proceso, con sus etapas de investigación, creación, producción, comunicación y validación; las competencias de aprendizaje; y las competencias profesionales. En torno a cada uno de estos núcleos se construye el mapa de objetivos, criterios, instrumentos, oportunidades y evidencias.

2. EL RENDIMIENTO DEL PROYECTO CON RESPECTO A LAS NECESIDADES DE LOS USUARIOS

La evaluación del proyecto en función del criterio de su rendimiento contextual debe ser formativa, motivadora y orientadora con respecto a la integración de los productos culturales generados en el contexto hacia el cual se proyectan (Bossiero, 2008). En la mayoría de los casos se trata de solucionar problemas y asumir compromisos sociales. En sus mecanismos debe incluirse la validación de la producción, de la circulación y de la recepción. El producto debe demostrar sus características dialógicas y solucionadoras de problemas, y su adecuación a las necesidades y expectativas del usuario a través en el acto de recepción, con los diferentes factores implicados en su circulación. Para preparar el marco necesario para la realización de este objetivo se usa el modelo Canvas y el método *Design Thinking*. La evaluación cuenta con una rúbrica de validaciones en la cual se considera a cada uno de los factores que funciona como destinatario para las diferentes etapas del proyecto, con sus respectivos criterios.

Un ejemplo de este enfoque es la realización del proyecto gráfico del libro de historia de Sacsamarca, por los estudiantes del curso de Proyectos Integrales 2017 de la Especialidad de Diseño Gráfico PUCP en el marco del macro

proyecto Sacsamarca dirigido por la DARS. El proyecto gráfico consistió en la elaboración de ilustraciones para el texto de historia redactado por estudiantes y profesores de Historia de la PUCP. La particularidad del proyecto se centraba en el enfoque creativo, desde la perspectiva de la comunidad de Sacsamarca, la cual se propuso contar con una historia de la comunidad, para contribuir al fortalecimiento de su identidad y a la educación de las nuevas generaciones. Para la creación de las ilustraciones, los estudiantes se entrevistaron con los editores del libro (DARS) y con los historiadores.

En esta primera etapa del proyecto, la evaluación enfocó la representatividad histórica y geográfica correcta de las ilustraciones, la credibilidad narrativa-descriptiva de las escenas, la capacidad comunicativa-estilística del lenguaje gráfico empleado con respecto al proyecto editorial DARS. La dinámica del aprendizaje proyectual combinó la investigación, la creación y la validación de los socios del proyecto; y también combinó el trabajo de grupo, en las mesas de diálogo, las exposiciones y las clínicas de diseño, con el trabajo individual de cada investigador. Además, esta evaluación se desarrolló como evaluación continua, estimulando el debate colectivo de las ilustraciones en el grupo de trabajo.

En la segunda etapa, la validación se realizó con los usuarios. Un grupo de estudiantes viajó a Sacsamarca para reunirse con la comunidad y recoger las observaciones sobre las ilustraciones desde el punto de vista de los habitantes de la comunidad, de sus conocimientos y de su intencionalidad con respecto al libro.

Esta validación, con la correspondiente evaluación por parte de los comuneros, significó algunos cambios, de naturaleza descriptiva, referentes al clima, a la luz, a la vegetación, al relieve y a la vestimenta. De este modo, las ilustraciones quedaron listas para la edición del libro. La tercera y la cuarta etapa tienen que ver con la creación, producción y validación de la diagramación, tipografía y la presentación editorial del libro, siguiendo los mismos pasos que la evaluación de las ilustraciones.



Preparativos para el taller de validación. Fotografía por Tamie Tokuda

3. LA PRESENCIA DE LOS VALORES Y EL CUMPLIMIENTO CON LOS PROCEDIMIENTOS DE LA COMUNIDAD FORMATIVA DE LA CUAL LOS ESTUDIANTES SON MIEMBROS

Los valores PUCP incorporados al aprendizaje crean un mapa de objetivos y criterios de evaluación que corresponden, por un lado, a la inserción de la formación universitaria en el contexto peruano y en el contexto profesional internacional y, por el otro, a los recursos, modalidades, estrategias e instrumentos para la generación de competencias de aprendizaje y competencias profesionales.

Transversal a los dos campos de acción destacan las actividades en equipo, con tratamiento transdisciplinario, que crean las condiciones para que los estudiantes comprendan el todo, no solo la parte. Destaca también el uso de una metodología que enfoque por igual las competencias de realización de proyectos y productos para usuarios (que emergen de las operaciones y el uso de los recursos proyectuales) como las competencias de aprendizaje (aprender a aprender). En el caso de los proyectos de diseño, la metodología proyectual implica:

- Interpretar los signos visuales, en tanto estructura morfosintáctica, proceso de generación de sentido y pragmática de los efectos, en función de los contextos específicos de su producción y funcionamiento

- Producir estratégicamente sentidos y efectos a través de signos pertenecientes a un repertorio establecido de interacciones concepto - forma - valor, que se actualiza en función de parámetros contextuales
- Desarrollar el proyecto del producto cultural como proyecto de comunicación estratégica, a través de varios medios y con varios soportes, para potenciar su difusión e inserción cultural

Cada una de estas tres zonas operativas implica una planificación de acciones y decisiones, a partir de la investigación conceptual y temática, del análisis situacional y del planteamiento semiótico-comunicativo del proyecto para llegar a la planificación creativa del proyecto, en la cual participan elementos estéticos, mediáticos y tecnológicos (Mazzeo y Romano, 2007).

El panorama presentado está enfocado por los criterios de evaluación, los mismos que pueden ser aplicados en las siguientes etapas de realización del proyecto:

- Preproducción: recojo, sistematización, interpretación de datos, brief, decisiones proyectuales. El producto de esta etapa es un Proyecto conceptual y metodológico, que se evalúa con los siguientes criterios: progresión, coherencia y cohesión del proyecto; factibilidad; sostenibilidad; adecuación al usuario; fundamentos semióticos (semántica,

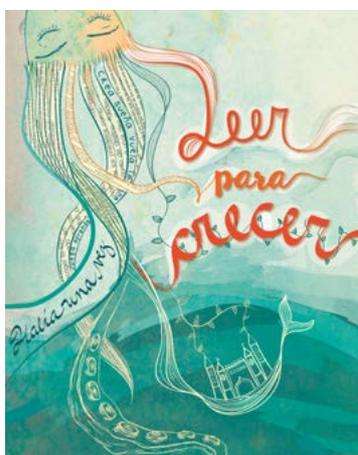
morfosintaxis y pragmática de la visualización de los contenidos) y comunicativos (planificación de medios, recursos y funcionamiento).

- **Producción:** planteamiento creativo, con productos de diseño que han recorrido el camino desde el Proyecto conceptual y metodológico al Proyecto creativo: boceto, arte, digitalización, preparación para la producción material de los diseños. El producto de esta etapa es el conjunto de las piezas de diseño, correspondientes a la programación del Proyecto de diseño y a los recursos financieros considerados. La evaluación aplica los siguientes criterios: representatividad y significatividad de las propuestas estéticas; funcionalidad de los referentes; el aporte comunicativo de las composiciones a la integralidad del proyecto; el impacto comunicativo del conjunto de piezas a la generación de sentido y efectos orientada hacia determinado usuario.
- **Postproducción:** planteamiento de validación, previo al encuentro con el usuario destinatario, en *focus group*, encuestas, entrevistas, grupos de discusión, de manera presencial o virtual. La evaluación aplica los siguientes criterios: el interés del sujeto cuya opinión se recoge; el grado de proximidad de la interpretación en lo referente a la representación y significación de

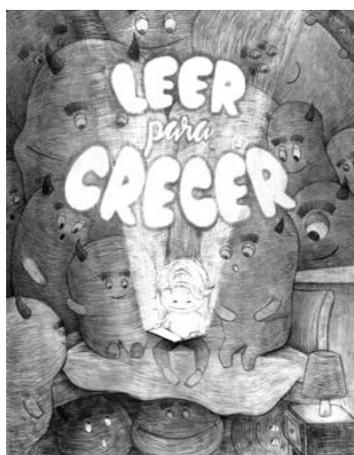
realidades; el reconocimiento de referentes; los efectos cognitivos y afectivos de la recepción.

En estas tres etapas, hay una red de intersubjetividades: en las primeras dos, entre estudiantes y docentes; en la tercera, entre los sujetos del sondeo de opinión y los autores de los Proyectos. Para un enfoque crítico de la intersubjetividad se consideran en las primeras dos etapas consultores externos, mientras que para la tercera etapa se diversifican los medios de recojo y se multiplican los informantes, sin perder de vista al usuario previsto.

Es lo que se ha logrado con la implementación del Laboratorio de Innovación de Diseño Interdisciplinario en el curso de Proyectos Integrales 2017, en cuyas sesiones participaron asesores, expositores, evaluadores, docentes y estudiantes de diferentes instancias, en diferentes modalidades. Los proyectos tuvieron diferentes desarrollos y alcances, en función de sus parámetros comunicativos. Para el proyecto de afiches para la promoción de la lectura infantil “Leer para crecer” participaron representantes de la Biblioteca Nacional, y gestores de programas peruanos y latinoamericanos de promoción de la lectura infantil; diseñadores de renombre, con premios nacionales e internacionales; docentes del curso, con roles de asesores, tutores y evaluadores. También se realizaron sesiones expositivas, clínicas de diseño, debates temáticos, orientación



Claudia Pesantes



Miguel Ángel De la Cruz



Marta Laura Caballero

y evaluación de proyectos, consultas, asesorías. Todo el proceso de reproducción fue registrado en digital, fotografías y grabaciones audio y audiovisuales. La exposición final de los proyectos se hizo con jurado. Los afiches participaron en el Concurso Nacional de la Biblioteca Nacional 2017 y se logró el Primer premio.

En el caso del proyecto de libros postales para la promoción de la lectura de la literatura

peruana por parte de adolescentes participaron especialistas de literatura, editores y diseñadores; docentes del curso, con roles de asesores, tutores y evaluadores. Los libros postales interpretaron de manera infográfica y estética las personalidades y obras de representantes escritores peruanos.

Se realizaron sesiones expositivas, clínicas de diseño, presentación de portafolios, debates



La vida y obra de Flora Tristán fue interpretada gráficamente por Angie Luz Cortés, de Javier Heraud por Gabriela Serruto, de Jaime Baily por Nagib Zariquey, de Mario Montalbetti por Miguel Ángel De la Cruz.

temáticos, orientación y evaluación de proyectos, consultas, asesorías. Se produjo, además, un registro digital, fotográfico y filmico. En el caso de la exposición final, esta contó con un jurado.

Para los dos proyectos, reunidos en la denominación común Proyecto de Difusión de la Lectura para Niños y Adolescentes, las evaluaciones de los asesores externos se realizaron para las primeras dos fases del proceso (reproducción y producción) a través de las clínicas de diseño y en la presentación final del proyecto frente al jurado. En todos los casos, se usaron rúbricas con los criterios de las tres fases, y se les dio a los asesores externos la posibilidad de completarlas con observaciones personalizadas y grupales.

4. LA SUBJETIVIDAD DEL ESTUDIANTE Y SU VALORACIÓN EN TANTO QUE CREATIVIDAD

No hay una única manera de hacer las cosas y la subjetividad del estudiante interviene en

cada proyecto. El pensamiento creativo reúne en el mismo proceso de producción tanto el pensamiento estratégico como el pensamiento alterno y divergente, cuya fluidez y flexibilidad intervienen en la elaboración de contenidos y formas (Landowski, 2007). Es parte del aprendizaje tomar conciencia de su existencia y funcionamiento y orientarlo hacia una síntesis con el pensamiento estratégico.

Con este fin, en la fase de reproducción del proyecto, pueden realizarse ejercicios de transposición, modulación, omisión, adición, reestructuración de productos culturales, para una recomposición y resignificación de los mismos. Estas son operaciones que ponen en movimiento transformaciones imaginarias e imágenes mentales, en las cuales confluyen componentes cognoscitivos, afectivos y hábitos del procesamiento de la información. Además, el proceso de identificación subjetiva debe apoyarse en ejercicios, evaluaciones y autoevaluaciones, y un recurso productivo es la producción de narrativas resignificadas u

originales como indagación de sí mismo y del propio pensamiento creativo. Los criterios de evaluación de estos ejercicios se centran en las competencias básicas del estudiante: analizar, comprender, relacionar, sintetizar, replantear. La creatividad funciona como un reto y una fuente de crecimiento al mismo tiempo, por lo cual hay que crear un ambiente didáctico propicio para valorar la subjetividad como modo de ver en el cual confluyen la imaginación y el poder estructurante de los lenguajes.

Un ejemplo de aplicación de estos criterios es el espacio de experimentación de la subjetividad e intersubjetividad en la creación de Video Diseños en el curso de Proyectos Estratégicos de la especialidad de Diseño Gráfico PUCP. El proyecto del 2017 partió de cuentos peruanos que fueron comentados desde la percepción subjetiva de cada miembro del grupo (operación de modulación) para luego ser resumidos a través de una negociación grupal (operación de reestructuración). En el siguiente punto del proceso, se produjo a través de un trabajo colaborativo una minificción (operación de transferencia, con modulaciones, omisiones, adiciones, supresiones), la misma que fue analizada con el método semiótico (operaciones de análisis, síntesis, creación) que permite la transferencia de lo verbal a lo visual y a lo acústico. El producto obtenido, el guion del video ensayo, fue sonorizado, antes que visualizado. Finalmente, se produjo la edición audiovisual. Los documentos previos pasaron a ser parte del expediente del proyecto.

La evaluación continua de las operaciones permitió definir espacios, intervenciones y resultados de la intersubjetividad, tanto para los docentes como para los estudiantes. Los criterios fueron la diferencia registrada y las posibles fuentes; la diferencia registrada y los posibles efectos. La evaluación se sustentó en el análisis de contenidos para investigar lo manifiesto y lo latente de los hechos simbólicos de la comunicación, mediante la delimitación de categorías y el desarrollo de inferencias. Se basó en la relación sujeto comunicante – sujeto intérprete, lo que corresponde al proceso de enunciación en el enfoque semiótico. La interpretación de los resultados se relacionó con

el desarrollo de las competencias de aprendizaje y de las competencias profesionales.

Este proceso creó las condiciones de una intersemiótica de enunciaciones y lenguajes (Verón, 1988). Se evalúa cada operación y los resultados se integran en un cuadro de manifestaciones razonadas de la subjetividad. Desde el punto de vista del producto y resultado del Proyecto, el expediente es evaluado como un Informe de Preproducción y Producción. El video resultante es también objeto de evaluación. Vale resaltar que el video es evaluado tanto por los docentes del curso, como por los estudiantes y el público externo, quien toma contacto con el video en el marco del Festival Anual de Video Diseño organizado por la comunidad del curso de Proyectos Estratégicos.

Además de la apertura interdisciplinaria del proyecto, resulta importante el desarrollo de la competencia de autogestión del proceso de subjetivización por parte del estudiante; le corresponde tanto al docente como al estudiante evaluar el rol y el funcionamiento de este proceso en el proyecto creativo.

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje a través de los proyectos de diseño ha puesto de manifiesto el rol de la intersubjetividad en las actividades de aprendizaje y en la generación de competencias. La intersubjetividad proporciona un carácter dialogal al aprendizaje, que se proyecta a través de los productos hacia la comunidad, con una matriz plural y colaborativa de generación de sentido y valores de consumo. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollar con este propósito su componente de acción en contexto, tomando en cuenta las condiciones situacionales reales y empleando instrumentos de mediación adecuados. Las interacciones socioculturales deben tener un lugar significativo en la construcción de las actividades de aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje, porque constituyen un aporte sustantivo y colaborativo

para la dinámica de desarrollo de competencias de aprendizaje y profesionales, a la vez que refuerzan el proceso creativo en la perspectiva de la contextualización y la mediación semiótica necesaria para la elaboración de un proyecto destinado a producir cambios sociales y culturales. Al enfatizar el enfoque semiocultural, la acción educativa valora el contexto en sus varios niveles, situacional, sociocultural, profesional, estimulando la creatividad y el pensamiento dialógico de los estudiantes, y creando las condiciones para la eficiencia de sus proyectos para la comunidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento en una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bossero, V. y otros. (2008). *La enseñanza de lo proyectual. Una didáctica centrada en el sujeto*. Buenos Aires : Editorial Nobuko.

Chaiklin, S.; Lave J. (comp.) (2001). *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Rd.

Coquet, J.-C. (1997). *La quête du sens*. Paris : PUF.

De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fontanille, J. (2014) .*Prácticas semióticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta.

Landowski, E. (2007) .*Presencias del otro*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Mazzeo, C. y Romano, A. (2007).*La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.

Mayoral, J.A. (ed.). (1987). *Estética de la recepción*, Madrid: Arco/Libros.

Parret, H. (2008). *Epifanías de la presencia: Ensayos semio-estéticos*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Ricoeur, P.(1984). *Educación y política*. Buenos Aires:Editorial Docencia.

Riviere, A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Antonio Machado.

Sibbet, D. (2012). *Pensamiento visual*. Barcelona: Conecta.

Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Verón, E. (1988). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.