

Aprendizaje situado y pensamiento crítico. Desafíos y aportes en la enseñanza del Diseño Industrial

Santiago Ivan Esquibel (*)

Resumen: La enseñanza superior se configura como un entramado complejo, en el mismo convergen múltiples dimensiones: institucionales, pedagógicas, disciplinares y socioculturales que exigen una revisión permanente de las prácticas docentes. En un contexto caracterizado por la sobreinformación, el desarrollo de la inteligencia artificial y la creciente incertidumbre respecto del futuro laboral, la formación docente adquiere un rol estratégico para promover propuestas de enseñanza que respondan a estas transformaciones. Particularmente en las disciplinas proyectuales, como el diseño industrial, la naturaleza práctica intensifica la necesidad de diseñar experiencias significativas capaces de interperlar la realidad profesional y los modos de pensar y hacer propios de la disciplina.

Configurar experiencias significativas en el centro del proceso formativo implica concebir el aprendizaje más allá de la incorporación de contenidos, comprende posicionarlo como un proceso situado, crítico y socialmente mediado, donde la capacidad de interpretar, contextualizar y valorar información se vuelven competencias fundamentales. Bajo esta premisa, entender al taller como una comunidad de práctica habilita a construir dinámicas donde la experimentación, la observación y la reflexión se integran en situaciones reales de diseño, próximas del contexto, promoviendo la toma de decisiones fundamentadas y el desarrollo de criterios.

A través del enfoque del aprendizaje situado es posible proponer dinámicas y actividades en las que los estudiantes no sólo resuelvan problemas, sino que también aprendan a formularlos, analizarlos críticamente y proyectar soluciones contextualizadas. Este enfoque fomenta la formación de profesionales capaces de articular teoría y práctica de manera reflexiva, consolidando a los talleres de diseño como espacios que potencian la autonomía, fortalecen la mirada disciplinar y habilitan un pensamiento crítico indispensable para desenvolverse en un entorno complejo, abierto, dinámico e interconectado.

Palabras clave: aprendizaje situado – diseño – práctica docente – formación docente – educación superior

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 27 y 28]

(*) Ver CV de Santiago Ivan Esquibel en página 28

La necesidad de repensar la formación proyectual

La enseñanza del Diseño Industrial atraviesa una coyuntura crítica. Si bien las universidades e instituciones educativas han sido históricamente el lugar donde se legitima y transmite el saber proyectual, la velocidad de las transformaciones socioculturales y tecnológicas actuales ha puesto en jaque los modelos de enseñanza y han desatado alertas sobre cómo enseñamos. Ya no es suficiente con transferir una formación técnica, la educación superior hoy debe responder a un escenario donde la incertidumbre es la única constante. En este sentido, revisar las prácticas formativas no debe considerarse una instancia burocrática de actualización de planes de estudio, sino una oportunidad para repensar los perfiles profesionales en función de las demandas sociales y actuar en consecuencia.

Para dimensionar la profundidad de este desafío, resulta insuficiente analizar el diseño industrial únicamente como una actividad productiva o creativa. Es necesario entenderlo como un *campo*, en el sentido sociológico propuesto por Bourdieu. Al visualizar la disciplina como un campo, reconocemos que se trata de un espacio de fuerzas dinámico, cuyos límites son, como señala Manzini (2015), ampliamente difusos y permeables. Este campo no es un territorio estático, es un escenario de disputa y redefinición constante donde convergen actores heterogéneos: desde diseñadores y académicos hasta empresas, industrias, organismos estatales y los propios usuarios.

Las transformaciones en este campo han sido sucesivas y permanentes, la consolidación de la disciplina a mediados del siglo XX, fuertemente influenciada por el paradigma racionalista que caracterizó al perfil funcionalista del diseño en centroeuropa, instaló un marco para lo que se consideraba el buen diseño. La máxima “la forma sigue a la función” se cristalizó no solo como un ejercicio formal, sino como un dispositivo pedagógico que buscaba soluciones universales y verdades absolutas en la configuración de los objetos. Sin embargo, el tránsito hacia la posmodernidad y la contemporaneidad fracturó esta visión. La crisis de los grandes relatos modernos dio paso a la valoración de lo fragmentario, lo subjetivo y lo plural. Aparecieron en la escena disciplinar y cobrando importancia, valores que el funcionalismo rechazaba: la semántica, la contradicción, la experiencia emocional y la narrativa del producto. Este desplazamiento del eje, desde la funcionalidad operativa hacia la complejidad comunicacional y experiencial, obligó a repensar los fundamentos de la práctica.

Hoy, la formación de grado se enfrenta a una paradoja estructural: muchas veces sigue anclada en los preceptos de la modernidad, mientras prepara estudiantes para un escenario complejo y dinámico, inmerso en una profunda crisis ambiental y con una tendencia creciente hacia la desmaterialización de los productos. Los estudiantes se forman para una industria que en la realidad latinoamericana ya no existe, debiendo consolidar nuevas estrategias, como el emprendedurismo y la autoproducción, en un mercado laboral que muta velozmente bajo el impacto de la inteligencia artificial generativa, la manufactura aditiva y la economía circular.

En este escenario, el dominio técnico pierde su centralidad como garante de empleabilidad. Fenómenos como el diseño de experiencias (UX) o el diseño de servicios demuestran que el objeto físico es solo un nodo en una red compleja de interacciones. Por lo tanto, el ingreso y la permanencia de los egresados en el campo profesional dependen menos de su habilidad para definir aspectos formales y constitutivos de los productos y más de su capacidad para leer contextos, gestionar la incertidumbre y tomar decisiones fuertemente fundamentadas. Es aquí donde el pensamiento crítico aparece como una competencia fundamental y el aprendizaje situado como el enfoque pertinente para arribar a una nueva didáctica proyectual, capaz de suturar la brecha entre la enseñanza y la realidad profesional.

El pensamiento crítico.

Definir el pensamiento crítico no es una tarea sencilla. Tal como ocurre con otros conceptos de amplia circulación en el ámbito académico, como “creatividad” o “innovación”, su uso frecuente no siempre va acompañado de una reflexión profunda sobre su significado, ni de una distinción clara respecto de otros tipos de pensamiento próximos, como el pensamiento reflexivo o la mera resolución de problemas.

Una primera aproximación exige interrogarse acerca de su finalidad: ¿cuál es el propósito del pensamiento crítico y para qué se lo promueve en los procesos formativos de un diseñador? Diversos autores coinciden en que este tipo de pensamiento implica el desarrollo de la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar la información, las ideas y las prácticas, con el fin de arribar a conclusiones sólidas y fundamentadas. En este marco, se configura como una competencia esencial para la formación de profesionales reflexivos, capaces de desenvolverse con autonomía intelectual frente a los desafíos complejos e inciertos de la contemporaneidad.

El pensamiento crítico no es algo nuevo, desde la mayéutica de Sócrates, pasando por la duda metódica de Descartes, hasta la exhortación kantiana del *Sapere Aude* (“atrévete a pensar”), a través del tiempo se ha valorado la razón crítica como motor de conocimiento. Ya en el siglo XX, John Dewey aportó una mirada pragmática vinculando la educación directamente con la experiencia. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico como competencia académica se profundizó en la segunda mitad del siglo XX.

Uno de los pioneros en sistematizar el concepto para su aplicación educativa fue Robert Ennis (1962). Ennis definió el pensamiento crítico como un “proceso racional y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer”. Esta definición es particularmente potente para el diseño industrial. A diferencia de otras disciplinas teóricas donde el pensamiento crítico busca la verdad proposicional, en el diseño, una disciplina de la acción, el pensamiento crítico busca la pertinencia de la acción. Para un diseñador, “decidir qué hacer” puede traducirse a evaluar materiales, costos, impacto ambiental y usabilidad. Ennis (1993) subraya

que esto no es solo una habilidad cognitiva, sino una combinación de disposición, criterio y acción reflexiva.

Más adelante, el consenso de expertos reunido en el Proyecto Delphi, liderado por Peter Facione (1990), extendió esta visión. Facione definió el pensamiento crítico como un proceso intencionado de juicio reflexivo que se expresa en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Identificó habilidades cognitivas centrales y, crucialmente, disposiciones afectivas. En cuanto a lo disciplinar, un diseñador crítico debe tener curiosidad intelectual, apertura mental para considerar puntos de vista divergentes y honestidad intelectual que le permita reconocer sus fallos y generar nuevos aprendizajes.

Por su parte, Richard Paul y Linda Elder (2003, 2006) profundizaron en la dimensión ética y metacognitiva. Para ellos, el pensamiento crítico es “el arte de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo”. Proponen una estructura basada en elementos del pensamiento (propósitos, supuestos, inferencias) que deben ser tamizados por estándares intelectuales universales: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. En el taller de diseño, estos estándares se convierten en las herramientas de corrección: ¿Es esta propuesta relevante para el contexto del usuario? ¿Tiene la profundidad técnica necesaria o es una solución superficial? ¿Considera la amplitud de consecuencias ambientales?

En la actualidad, comprender el pensamiento crítico como una competencia transversal es indispensable. En el contexto universitario, su desarrollo requiere la creación de espacios de diálogo y participación activa, donde los estudiantes puedan ejercitar la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas (Bezanilla Albusua, 2018), superando la mera intuición estética.

El Aprendizaje Situado: La comunidad de práctica como entorno formativo

Para trabajar los conceptos de pensamiento crítico en una disciplina proyectual, las dinámicas tradicionales de enseñanza, marcadas por la transmisión del conocimiento, se muestran insuficientes. El conocimiento en diseño no es un paquete de información transmisible, sino una forma de actuar en el mundo que se construye. Aquí cobra relevancia el enfoque del Aprendizaje Situado. Este enfoque parte de la premisa de que el conocimiento se adquiere de forma más efectiva y significativa cuando los procesos de aprendizaje están ligados al contexto social y cultural en el que se aplican. Supone la superación de la transmisión unidireccional (del experto al novato) para favorecer procesos participativos en comunidades de práctica. Critica fuertemente el enfoque tradicional positivista que pregona aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, los cuales resultan en “conocimientos inertes”.

Basado en los aportes de Jean Lave y Étienne Wenger, y en continuidad con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje situado sostiene que aprender es una actividad social. Vygotsky aportó el concepto fundamental de la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje, donde el docente guía al estudiante hasta que este logra autonomía. Lave y Wenger (2003) expanden esto con el concepto de Participación Periférica Legítima. En el inicio de la carrera, los estudiantes ingresan inicialmente como participantes periféricos. Observan, realizan tareas progresivas, y absorben la cultura de los docentes y talleres en los que participan. A medida que adquieren competencias, su participación se vuelve más central, asumiendo roles más complejos y mayor responsabilidad en su propio proceso formativo a través de la interacción con pares ante situaciones problemáticas emergentes.

La noción de aprendizaje situado no se reduce al simple “aprender haciendo”, sino que involucra la construcción de identidad. El estudiante no solo aprende a diseñar; aprende a *ser* diseñador, adoptando el lenguaje, los valores y las formas de juicio de la comunidad profesional en la que se está insertando (Wenger, 2002). La eficiencia de una práctica educativa, desde este enfoque, está determinada por su autenticidad y relevancia cultural.

Re-pensar las dinámicas del taller

La articulación entre el pensamiento crítico (como competencia a desarrollar) y el aprendizaje situado (como enfoque de enseñanza) encuentra en el taller el seno para desarrollar aprendizajes significativos fomentando el pensamiento crítico. Es en este espacio donde la teoría se resignifica y donde la crítica deja de ser una abstracción para convertirse en una herramienta que alimenta los desarrollos proyectuales.

Para los docentes, el desafío consiste en desarrollar metodologías que recreen la complejidad específica de la práctica proyectual. Esto implica entender el espacio del taller no como un aula convencional, sino como un recorte controlado del campo profesional, una comunidad de práctica donde se simula y se reflexiona sobre la realidad.

Podemos identificar tres momentos fundamentales de las dinámicas del taller desde el enfoque del aprendizaje situado:

1. La problematización

Para estimular el desarrollo del pensamiento crítico es necesario pensar en cómo se problematizan las situaciones de diseño o los casos de estudios. Desde un enfoque situado, el docente no entrega un “brief” cerrado y aséptico. Por el contrario, abiertas y complejas, que demandan investigar y empaparse del tema para poder profundizar, tal como ocurre en la realidad profesional. Esto obliga al estudiante a utilizar habilidades de interpretación y análisis para definir los límites del proyecto. El estudiante debe investigar el contexto cultural, las necesidades del usuario real y las limitaciones tecnológicas. Aquí, el aprendizaje

es situado porque las variables no son teóricas, sino que responden a un entorno específico (barrio, industria, comunidad) que el estudiante debe decodificar críticamente.

2. Potenciar lo individual en el espacio colectivo de aprendizaje

La corrección grupal, “colgadas” o “enchinchadas” son momentos donde se ponen a prueba los estándares intelectuales. El estudiante debe explicar (habilidad crítica) sus decisiones. No basta con decir “me gusta” o “me parece bien”; debe argumentar basándose en evidencias y criterios. En este intercambio, el aprendizaje es socialmente mediado. Los compañeros actúan como pares críticos, ofreciendo andamiaje y perspectivas alternativas. Al ver cómo otros resuelven problemas similares, se activa la reflexión comparativa. La crítica, lejos de ser un juicio punitivo, se transforma en un mecanismo de regulación colectiva del pensamiento, donde se aprende a separar el ego del objeto diseñado y a aceptar la evaluación basada en argumentos racionales. Claro está que esta dinámica debe ser orquestada y premeditada por los docentes, para que estos intercambios sucedan y estas reflexiones, aunque guiadas, aparezcan.

3. La reflexión sobre la acción

El diseño industrial se piensa a través del hacer. Maquetas, prototipos, modelos virtuales entre otros recursos, son las “herramientas culturales” (Vygotsky) que median el aprendizaje. La aproximación a la materialización evidencia el pensamiento crítico materializado. Cuando un prototipo falla, el estudiante se enfrenta a una evidencia irrefutable que contradice sus supuestos. Esto activa la autorregulación y la inferencia: ¿Por qué falló la estructura? ¿Qué supuse erróneamente sobre el material? El aprendizaje situado valora este error no como un fracaso académico, sino como parte vital del proceso de participación en la comunidad. La interacción con la materia y la tecnología sitúa al estudiante ante las limitaciones físicas reales, obligándolo a ajustar su pensamiento abstracto a la realidad concreta.

Reflexiones y perspectivas

Considerando la necesidad de configurar experiencias significativas en el centro del proceso formativo, y entendiendo que el aprendizaje va más allá de la incorporación de contenidos, resulta necesario proponer lineamientos para el trabajo desde la perspectiva de los docentes, que consoliden al taller como un espacio de pensamiento crítico situado. A continuación, se proponen tres ejes:

Diseñar desde la complejidad:

La formación debe resistir la tentación de simplificar en exceso la realidad con el objetivo de “facilitar” el aprendizaje. En este sentido, los docentes han de diseñar actividades que permitan abordar las múltiples variables que configuran las problemáticas reales y cercanas a los estudiantes. Resulta clave proponer problemas y casos en los que sea necesario entrar en contacto con la realidad para completar la información requerida para el

desarrollo de los proyectos, habilitando la puesta en valor de los puntos de tensión y de las diversas perspectivas involucradas en cada problemática. Este tipo de abordaje favorece el desarrollo de la disposición al pensamiento crítico que describe Ennis: la capacidad de mantener una mente abierta y de buscar razones en contextos cambiantes. Se trata, en definitiva, de formar profesionales capaces de desenvolverse dentro de las dinámicas propias del campo difuso del diseño, y de que las herramientas desarrolladas a lo largo de la carrera les permitan ordenar dicha complejidad a través del análisis y la estrategia.

Abrir la comunidad de práctica:

Para que el aprendizaje sea verdaderamente situado, el taller no debe circunscribirse a los límites del aula. En este marco, se propone la integración de actores externos en los procesos de desarrollo y evaluación, tales como usuarios reales, técnicos industriales, antropólogos o referentes comunitarios. Cuando el estudiante debe explicar su proyecto a personas que no pertenecen al campo del diseño, como usuarios o clientes, se ve obligado a mediar con saberes y miradas diferentes a las de sus pares, y a construir argumentos sólidos que permitan fundamentar sus decisiones proyectuales. Esta interacción fortalece la relevancia cultural de la práctica educativa y contribuye a vincular la academia con las problemáticas reales del entorno productivo y social.

Fomentar la metacognición proyectual:

Resulta fundamental instaurar pausas reflexivas dentro del vertiginoso proceso de diseño. Con frecuencia, el afán por cumplir con los tiempos y formatos académicos establecidos para la entrega del proyecto opaca el proceso de pensamiento y reflexión que dicho recorrido implica. En este sentido, se propone incorporar instancias sistemáticas de autoevaluación y de evaluación entre pares a lo largo del proceso, que permitan a cada estudiante tomar distancia de su propio proyecto y reflexionar críticamente sobre sus decisiones y criterios. Evaluar no solo el objeto resultante, sino también la calidad de la argumentación y la evolución del criterio proyectual, resulta clave para consolidar el desarrollo del pensamiento crítico.

En conclusión, la enseñanza del Diseño Industrial no puede limitarse a lo instrumental. Al adoptar el enfoque del aprendizaje situado, transformamos el taller en una comunidad donde se propicien aprendizajes significativos y anclados a la realidad de los estudiantes. Al poner en la agenda del aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico, proveemos a los futuros diseñadores una herramienta muy valiosa y necesaria para el desarrollo en un campo profesional desafiante. Formar diseñadores situados en su contexto representa formar profesionales capaces de interpretar su época y de intervenir en ella para transformarla material y culturalmente. Solo así, la universidad cumplirá su misión de articular teoría y práctica de manera reflexiva, potenciando la autonomía y fortaleciendo la mirada disciplinar indispensable para un mundo interconectado.

Bibliografía

- Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). *El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática*. Revista Innova Educación, 4(2), 62-79.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). *El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 89-113.
- Carbajal, B. A. (2024). *El Aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica*. Revista Educación, 22(23), 25-37.
- Díaz, L., & Montenegro, M. (2010). *Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico*. En XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional. Rosario: Facultad de Ciencias Económicas y Estadística-Universidad Nacional de Rosario.
- Ennis, R. (2005). *Pensamiento crítico: un punto de vista racional*. Revista de psicología y educación, 1(1), 47-64.
- E. L., & Espinosa Cevallos, P. A. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight assessment, 23(1), 22-56.
- García, M. C., & Murillo, D. M. (2023). *El aprendizaje situado: Una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva*. Revista Científica Hallazgos 21, 8(3), 316-329.
- Jusino, Á. R. V. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Perspectivas psicológicas, 3(4), 35-42.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta.
- Paz Penagos, H. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. Revista Educación en Ingeniería, 2(4), 1-13.
- Pinto, J. R. (2009). *Métodos e instrumentos didácticos como mediadores del aprendizaje situado*. EduCiencias-Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, 1, 11.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
-

Abstract: Higher education is configured as a complex framework where multiple dimensions—institutional, pedagogical, disciplinary, and sociocultural—converge, demanding a continuous revision of teaching practices. In a context characterized by information overload, the development of artificial intelligence, and growing uncertainty regarding the future of work, teacher training acquires a strategic role in promoting teaching approaches that respond to these transformations. Particularly in project-based disciplines such as industrial design, the practical nature of the field intensifies the need to design meaningful learning experiences capable of engaging with professional realities and with the ways of thinking and doing that define the discipline.

Placing meaningful experiences at the center of the educational process implies conceiving learning beyond the acquisition of content; it requires understanding it as a situated, critical, and socially mediated process in which the capacity to interpret, contextualize, and evaluate information becomes a fundamental competence. From this perspective, understanding the design studio as a community of practice enables the development of dynamics in which experimentation, observation, and reflection are integrated into real design situations closely linked to context, fostering well-grounded decision-making and the development of design criteria.

Through the situated learning approach, it becomes possible to propose activities in which students not only solve problems but also learn to formulate them, analyze them critically, and project contextualized solutions. This approach encourages the training of professionals capable of articulating theory and practice in a reflective manner, consolidating design studios as spaces that promote autonomy, strengthen disciplinary perspectives, and enable the development of critical thinking—an indispensable competence for navigating a complex, open, dynamic, and interconnected environment.

Keywords: situated learning – design – teaching practice – teacher training – higher education

Resumo: O ensino superior configura-se como um cenário complexo no qual convergem múltiplas dimensões — institucionais, pedagógicas, disciplinares e socioculturais — que exigem uma revisão permanente das práticas docentes. Em um contexto marcado pelo excesso de informação, pelo desenvolvimento da inteligência artificial e pela crescente incerteza em relação ao futuro do trabalho, a formação docente adquire um papel estratégico para promover propostas de ensino que respondam a essas transformações. Particularmente nas disciplinas projetuais, como o design industrial, a natureza prática intensifica a necessidade de conceber experiências significativas capazes de interpelar a realidade profissional e os modos de pensar e fazer próprios da disciplina.

Colocar experiências significativas no centro do processo formativo implica compreender a aprendizagem para além da incorporação de conteúdos; requer concebê-la como um

proceso situado, crítico e socialmente mediado, no qual a capacidade de interpretar, contextualizar e valorar informações se torna uma competência fundamental. Sob essa perspectiva, entender o ateliê como uma comunidade de prática possibilita construir dinâmicas em que a experimentação, a observação e a reflexão se integram a situações reais de projeto, próximas do contexto, favorecendo a tomada de decisões fundamentadas e o desenvolvimento de critérios projetuais.

Por meio da abordagem da aprendizagem situada, é possível propor dinâmicas e atividades nas quais os estudantes não apenas resolvem problemas, mas também aprendem a formulá-los, analisá-los criticamente e projetar soluções contextualizadas. Essa abordagem fomenta a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática de maneira reflexiva, consolidando os ateliês de design como espaços que potencializam a autonomia, fortalecem o olhar disciplinar e possibilitam o desenvolvimento de um pensamento crítico indispensável para atuar em um ambiente complexo, aberto, dinâmico e interconectado.

Palavras-chave: aprendizagem situada – design – prática docente – formação docente – educação superior

Santiago Ivan Esquibel: Diseñador Industrial por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba (2019) Actualmente se encuentra desarrollando el trabajo final de la Carrera de Especialización en Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño de la escuela de posgrado FAUD - UNC.

Profesor asistente en las Asignaturas de Diseño Industrial II B, Historia del Diseño Industrial I e Historia del diseño Industrial II. Fue docente en las asignaturas de Historia del Diseño Industrial I y Legislación y Práctica Profesional en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

Es miembro del Equipo Investigación: La producción de la industria local. Tensiones en torno a la innovación en el diseño y fabricación de mobiliario en Córdoba. Dirigido por la Esp. D.I. Silvia Oliva. Aprobado por Resolución 2023-258. Línea Consolidar SECyT – Universidad Nacional de Córdoba.

Anteriormente participó de otros trabajos de investigación, y extensión. Fue becario del Programa de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) del Consejo Interuniversitario Nacional.