

### Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R.; Mora, S.. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aiquè.
- Kaplan, C. V. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen. Buenos Aires: Aiquè Didáctica.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Estrategias de la Enseñanza a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** Teaching and learning are two interrelated actions within the same process, and teaching a curriculum is a challenge for educators because students are faced with new content in their field of study. Therefore, instructors must employ a range of strategies to provide students with the appropriate tools. Teaching strategies are crucial, as they provide educators with a variety of possibilities for each student to achieve the expected knowledge. But what are these tools, and how can students be facilitated access to them? How would they work, especially in the case of teaching software usage? Implementing this is not a straightforward task; it cannot be purely theoretical but should aim for a balance between theory and practical application. This balance should be considered within the teaching and learning process strategies.

**Keywords:** Students - learning - audiovisual - teaching - methodologies - education.

**Resumo:** Ensinar e aprender são duas ações unidas em um mesmo processo, e ministrar um programa é um desafio para o professor, pois os alunos se deparam com novos conteúdos em sua carreira. Por esta razão, o professor deve recorrer a uma série de estratégias para fornecer aos alunos as ferramentas adequadas. As estratégias de ensino são fundamentais, pois com elas o professor tem um leque de possibilidades para que cada aluno alcance o conhecimento esperado. Mas o que são essas ferramentas e como facilitar o acesso dos alunos a elas? E como funcionariam, no caso específico de ensinar a usar software? A sua realização não é algo fácil de implementar nas aulas, não pode ser proposto apenas do ponto de vista teórico, deve procurar um equilíbrio entre a teoria e a sua aplicação prática. E isso deve ser contemplado nas estratégias do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras chave:** Alunos – aprendizagem – audiovisual – ensino – metodologias – educação.

(\*) **Federico Liserre:** Diseñador de Imagen y Sonido (Universidad de Palermo).

---

## Entornos Crítico-Intersubjetivos Virtuales en Arquitectura: Modos de Aprendizaje en Aulas Expositivas-Talleres Online

Fecha de recepción: agosto 2022  
Fecha de aceptación: octubre 2022  
Versión final: diciembre 2022

Esteban Javornik<sup>(\*)</sup>

**Resumen:** A la luz de la revolución pedagógica que supone la modalidad remota, se plantea la relevancia de repensar cuatro aspectos fundamentales para las aulas expositivas-talleres en arquitectura: la colaboración participativa de los alumnos, la multiplicidad de roles docentes, la construcción de las preguntas a partir del contenido y las modalidades virtuales mixtas para las clases. Se explora la necesidad y la oportunidad de recuperar y repensar el taller de arquitectura como auténtico entorno crítico-intersubjetivo para el aprendizaje en su nueva modalidad remota.

**Palabras clave:** Remoto - aprendizaje - contenido - alumnos - docente - aula

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 175]

### Introducción

En arquitectura, las dinámicas interpersonales que emergieron de la modalidad aula taller, o aula expositiva-taller, con amplios espacios que horizontalizan el diálogo entre individuos en cátedras y años diferentes, con tableros individuales para trabajo en grupo, con colgadas generales donde se tiene una devolución colecti-

va, resultaron un escenario fecundo para la génesis de una nueva calidad de enseñanza y acabó por constituirse en el auténtico entorno crítico-natural para el aprendizaje. El ecosistema oriundamente arquitectónico. Su éxito determinó su adopción no solamente por las demás materias del plan de estudios, sino su extrapolación a la más diversa variedad de carreras y disciplinas.

## Desarrollo

La virtualidad pone esto en crisis. El paso hacia el mundo digital literalmente deconstruye el taller de arquitectura. Irrevocablemente desaparecen las maquetas físicas, las enchinchadas, el debate tras bastidores, el encuentro casual, la lluvia de ideas en los pasillos y el diálogo con profesores visitantes. La modalidad remota implica conectarse a una sala virtual a una hora pactada. No se cuenta con aquellas situaciones de aprendizaje que se daban de manera natural presencialmente, deben reinventarse las estrategias pedagógicas en este nuevo taller de arquitectura online.

Los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes –auténticas tareas que les provocarán curiosidad, que les motivarán a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad–. Estos profesores crean un entorno seguro en el que los estudiantes pueden probar, quedarse cortos, realimentarse y volver a intentarlo. (Bain, 2007, p. 59)

Para el formato aula expositiva-taller, la modalidad remota supone nuevas dificultades a la hora de establecer un diálogo constructivo entre los alumnos tanto con cómo sin la intervención del docente. Como metodología participativa, requiere de distintas estrategias pedagógicas para formar alumnos que sepan participar efectivamente en las clases (Ander-Egg, 1991). No asumirlas supone la pérdida de la oportunidad de generar un espacio donde se promueva activamente la experimentación, la indagación, la reflexión, la cooperación, la solidaridad y que cada uno de los alumnos sea capaz de asumir y llevar sus riesgos y responsabilidades en el proceso de aprendizaje (Anijovich, 2014).

Recuperar el taller. O mejor aún. Construir un nuevo taller. La virtualidad prepondera un tipo de construcción del conocimiento eminentemente intragrupal en el espacio fuera del horario del aula, y dentro de la clase tiende a ceñirse a un diálogo grupo-docente. Las intervenciones por parte de los alumnos, las preguntas y las construcciones intergrupales parecen inherentemente complejas en una plataforma que no permite las segregaciones espaciales y el diálogo informal.

En este sentido, el arte de hacer preguntas (Ander-Egg, 1991) en todas las diferentes escalas -al docente, al grupo, a otros grupos y a sí mismos- respecto de lo que se construye, presenta una clave para fomentar la resolución colaborativa de los problemas. La construcción de un entorno para el Aprendizaje Crítico Natural (Bain, 2007), parece ser indisoluble del aspecto sociocognitivo. Por ellos se entiende la necesidad de que en cada grupo humano se confronten puntos de vista y que se construyan colaborativamente los conceptos y los conocimientos, es decir, que se trabaje la intersubjetividad (Roselli, 1999). Sin embargo, esto no se da de igual modo en cualquier entorno: espacios silenciosos promueven el silencio, y espacios ruidosos promueven el intercambio. En un aula virtual, la imposibilidad real de distraerse socialmente retrae ineludiblemente al alumno para sus

adentros, hacia su diálogo interior. Esto lo configura como un espacio fecundo para el desarrollo auto-reflexivo del conocimiento y la formulación de preguntas. Les permite, como instancias de aprendizaje intraindividual, procurar un enfoque personal de la tarea para luego buscar el consenso de su grupo. Pero a su vez, se debe dar espacio en las aulas virtuales a que los alumnos desplieguen sus facultades comunicativas y argumentativas con el resto para fomentar la vinculación interactiva entre ellos y la formulación de respuestas, y un retorno a lo interindividual, a la construcción colectiva (Roselli, 1999). Por otro lado, las actuales posibilidades tecnológicas dan por tierra la modalidad de aprendizaje desde la memorización, el aprendizaje superficial y estratégico (Gvirtz-Palamidessi, 2006). Ahora más que nunca, se puede consultar y analizar de forma dinámica, en tiempo real, un reservorio infinito de documentos online, y su edición simultánea y conjunta. El futuro rol profesional de los alumnos no es más la recuperación de datos duros. Por lo tanto, la tarea docente no puede ser más la transmisión de un contenido homogéneo, asimilado acriticamente para ser empleado de forma procedimental. Debe retrabajarse el rol docente para adaptarse a lo que es hoy (Cabot, 2010).

La función docente hoy es experta: asegura, supervisa y evalúa el aspecto epistémico para proporcionar pautas organizativas de las actividades a realizar en el aula y fuera de ella (Roselli, 1999). Para la formación de profesionales reflexivos, los alumnos deben ser iniciados en la práctica profesional por los docentes, que como expertos les posibilitan “la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión»” (Schön, 1992, s.f.). La diversidad de escenarios pedagógicos actuales lleva a la identificación de la tarea de la enseñanza con el rol del docente, dejando atrás la imagen del maestro. A su vez, el modelo del tutor, donde el profesor se asume como par externo y experto de un trabajo integrador, deja a los alumnos en una postura más autónoma y protagónica de su propio proceso cognitivo. Empero, lejos de encontrar un solo rol a encarnar, y con fórmulas magistrales (Gvirtz-Palamidessi, 2006), modificar el tipo de vínculo con los alumnos antes de ser confuso se plantea como una estrategia refrescante y estimulante, más aún en una modalidad remota.

En última instancia, el docente debe tomar la propia práctica de la enseñanza como objeto de análisis (Carlino, 2005). Entre ellas, estudiar, revisar y reflexionar sobre su rol docente puede llevarlo a una postura de mayor flexibilidad para configurarse como un actor que beneficie el proceso de aprendizaje de los alumnos (Gvirtz-Palamidessi, 2006). Ser los antiguos maestros en las exposiciones magistrales, ser tutores para el trabajo intragrupal, ser docentes que articulen el diálogo y el orden intergrupales del aula, y todo aquello que como expertos se pueda identificar redunde en un beneficio para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Quizás la revolución vincular en el aula inicie por el docente, por el propio rol docente.

Dentro de una asignatura donde se promulgue la metodología de la pregunta, uno de los primeros ítems a analizar es la tarea misma. Verificar no solamente que en ella

se encuadren todos los objetivos buscados (Ander-Egg, 1991) sino que también cuente con un grado óptimo de incertidumbre. La tarea debe ser relevante, significativa y desafiante, pero también realista y alcanzable (Anijovich, 2014). Se deben evitar consignas demasiado desafiantes o demasiado poco estimulantes para el alumno. En sí, la tarea a desarrollar, con sus pautas y su planificación, determinan el éxito o el fracaso del trabajo colaborativo más allá de las lógicas internas a lo grupal.

Deben evitarse a toda costa las profecías autocumplidas a la hora de diseñar las actividades y, por el contrario, darle a cada uno de los alumnos la oportunidad de superarse a sí mismos y a las expectativas docentes (Kaplan, 1992). Los alumnos, aunque sólo sea por miedo a no aprobar la asignatura, en la mayoría de los casos cumplen. Con lo cual, el foco debería colocarse en encontrar el punto óptimo en el que el trabajo sea a la vez factible y a la vez problema lo suficientemente complejo para llevar a la reflexión profunda, al cambio de los modelos mentales de la realidad por parte de los alumnos, para dar con una multiplicidad de respuestas que suponen una superación disciplinar (Bain, 2007).

Lo fundamental es tener presente que nadie aprende por asimilación pasiva, al menos no de forma duradera y estructural. Además, ningún alumno “aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recursivamente los contenidos y efectuar ajustes paulatinos” (Carlino, 2005, p.155), y contar con múltiples instancias de corrección y revisión del trabajo. Resulta útil plantear el desarrollo de varios trabajos, incorporar instancias individuales, o alternativamente complejizar los objetivos intermedios del trabajo integrador de modo que se requiera desarrollar competencias diversas para su realización. Esto le permite a los alumnos poder aplicar el contenido en distintos escenarios y, ergo, apropiárselo de manera más integral y estructural.

Existen instancias en que los alumnos pueden quedarse con una solución apresuradamente, en vez de explorar y considerar todas las opciones, fruto de iterar las instancias de producción, crítica y reflexión sobre el hacer mismo. Es en este sentido que la práctica, la teoría y la investigación se vuelven una vez más indisolubles (Ander-Egg, 1991). La reflexión continua sobre este aprender haciendo les permite desarrollar herramientas específicas para volverse investigadores en su profesión, cuestionar cuestiones profundamente disciplinares y volver cada vez más íntimo, más personal, el desarrollo de las respuestas que ofrece el proyecto.

Por último, reflexionar sobre la clase en sí como el espacio connatural sobre el que va a desarrollarse el acto pedagógico supone la oportunidad de revisar los diversos modos de organizar espacios, tiempos, agrupamientos, canales, recursos, objetivos y contenidos de las clases. Teniendo en cuenta que la flexibilidad es la condición necesaria para el cambio y la adaptación del hecho pedagógico (Anijovich, 2014), la emergencia de lo remoto y lo virtual supone una auténtica revolución en los modos vinculares-espaciales en el aula. Consecuentemente, las modalidades emergentes no pueden ser meramente la traducción literal de lo presencial a lo virtual. El aula es una orquesta en una misma sinfonía (Anijovich, 2014). El aula presencial facilita el aprendizaje interactivo. El aula virtual promueve el aprendizaje

auto-reflexivo. Tener presentes los límites de ambas modalidades de aprendizaje pueden ser la oportunidad de dar con recetas que potencien las capacidades de lo grupal y de lo individual, de lo interactivo y de lo autorreflexivo (Roselli, 1999), transgrediendo la frontera entre lo virtual y lo presencial y dando lugar a formatos híbridos como respuestas genuinas a la revolución pedagógica que supone la modalidad remota.

Siendo que suele existir una diferencia importante entre el volumen de contenido visto en clase y el volumen de contenido aplicado en los proyectos, lo expositivo, lo magistral, puede colocarse en tela de juicio. Mediante una calculada simulación, previendo una bibliografía robusta, los alumnos pueden investigar por su cuenta y exponer, invirtiéndose los roles. A su vez, los contenidos nodales pueden ser impartidos expositivamente para todos, dejando los contenidos auxiliares para ser consultados desde un interés personal (Anijovich, 2014). Además, las aulas invertidas, donde el alumno encuentra un contexto favorable para configurarse como un buen receptor pasivo, puede ser también una modalidad útil. Procurar, que cada encuentro sea por y para el diálogo simétrico, entre pares, donde acudir al aula con un umbral mínimo de competencia sobre los temas a tratar puede potenciarlo (Roselli, 1999). Cuantas mayores sean las herramientas y mayor sea la exposición del alumno al contenido, mayores serán las posibilidades de que desarrollen respuestas creativas.

El alumno requiere tiempo para procesar el contenido, para dar con escenarios donde su aplicación resulte problemática, contradictoria, donde surjan verdaderas preguntas que pongan incluso en jaque el estado actual de la práctica, pudiendo cuestionar los modos de hacer, las leyes y las normas (Bain, 2007). Las preguntas meramente aclaratorias pueden resolverse revisando el material. Que los alumnos entiendan no es el objetivo pedagógico del docente: el objetivo es que aprendan.

### Conclusión

Contemplando todos estos puntos puede entreverse la emergencia de una nueva modalidad en Arquitectura. Un nuevo espacio taller, un nuevo entorno crítico-inter-subjetivo virtual para el aprendizaje: donde los alumnos sean expertos investigadores en el arte de hacer preguntas, donde los docentes tengan la flexibilidad de encarnar los roles y las tareas que la enseñanza necesite, donde las preguntas cuestionen y expandan los contenidos disciplinares, y donde las aulas se configuren en espacios permeables que optimicen el trabajo dentro y fuera del aula. “El docente, en su inestable relación con el saber y con las tradiciones sociales más valiosas, puede ayudar a sus aprendices a enfrentar nuevos problemas. Para hacerlo, precisa estudiar, reflexionar y revisar sus prácticas” (Gvirtz-Palamidessi, 2006, p. 273)

### Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. (2014). *Aulas Heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

Cabot, M. (2010). *En el mercado no hay recuperatorio*. En *Actas de Diseño N°8*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Educación.

Roselli, N. D. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Estrategias de la Enseñanza a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** In light of the pedagogical revolution brought about by remote learning, this work emphasizes the need to reconsider four fundamental aspects of expository-workshop classrooms in architecture: collaborative student participation, the multiple

roles of teachers, questioning based on content, and mixed virtual modalities for classes. It explores the necessity and opportunity to reclaim and rethink the architecture workshop as a true critical-intersubjective environment for learning in its new remote format.

**Keywords:** Remote - learning - content - students - teacher - classroom.

**Resumo:** À luz da revolução pedagógica que a modalidade remota representa, levanta-se a relevância de repensar quatro aspectos fundamentais para salas de aula expositivas-oficinas de arquitetura: a colaboração participativa dos alunos, a multiplicidade de papéis docentes, a construção de questões a partir do conteúdo e modalidades virtuais mistas para aulas. Explora-se a necessidade e a oportunidade de recuperar e repensar a oficina de arquitetura como um autêntico ambiente crítico-intersubjetivo de aprendizagem em sua nova modalidade remota.

**Palavras chave:** Remoto - aprendizagem - conteúdo - alunos - professor - sala de aula.

<sup>(\*)</sup> **Esteban Javornik:** Arquitecto (UTDT, 2020). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Arquitectura de la Facultad de Diseño y Comunicación.

## Enseñando diseño a través de experiencias. El estudiante de diseño de packaging como sujeto activo en su aprendizaje.

Paloma Rivas<sup>(\*)</sup>

**Resumen:** El diseñador de packaging busca generar un vínculo profundo entre el producto y su usuario convirtiendo un simple envase en una experiencia. Asimismo, propuestas que favorezcan una mayor autonomía del estudiante y que provoquen una conexión fluida de enseñanza-aprendizaje con el docente, tales como el aula-taller, las colgadas y el proyecto integrador, pueden ayudar a transformar la clase de diseño en toda una experiencia.

**Palabras clave:** Aprendizaje – aula-taller – currículum – diseño – enseñanza – proyecto integrador.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 177]

Fecha de recepción: agosto 2022

Fecha de aceptación: octubre 2022

Versión final: diciembre 2022

### Introducción

La creciente autonomía del estudiante en el sistema de educación actual hace fundamental su protagonismo. El desafío del docente es entonces crear experiencias diversas mediante técnicas que permitan un aprendizaje significativo, basado en un enfoque integrador y reflexivo de la enseñanza y en la participación del estudiante.

Es importante imaginar otras estrategias que permitan transformar su rol de consumidor pasivo de contenidos brindados por el docente en el de generador activo de conocimientos apropiados por el estudiante. Resulta interesante pensar la enseñanza a través de experiencias desde la asignatura Diseño de Packaging I de la carrera Diseño Gráfico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Así como en la clase