

La práctica educativa en el marco del aula taller

ARIANA DE VINCENZI¹



Resumen

Desde la década de los setenta se advierte un claro movimiento en la orientación de las investigaciones educativas hacia el reconocimiento y atención de las prácticas docentes en su contexto singular de desarrollo. Con ello se ha resaltado la importancia de estudiarlas en el escenario en que se producen los intercambios entre quienes integran el grupo-clase. La forma en que se estructuran en cada aula las tareas académicas y los procesos de intercambio configura prácticas docentes singulares y cambiantes que deben ser estudiadas en su situación, para de ese modo comprender la combinación de elementos personales, materiales y contextuales que allí se producen.

El presente trabajo sobre docencia universitaria tiene por objetivo describir y analizar las prácticas docentes en el taller de diseño, a la luz de la literatura sobre el sistema de enseñanza y aprendizaje en el aula taller y de la observación de clases de profesores de la carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico de una universidad.

The Practice in Education at the Classroom-Workshop

Abstract

Since the seventies, it has been observed a clear movement on the orientation of investigations in education towards the recognition and attention of teaching practices in their singular context of development. As a result, it has been highlighted the importance of studying each teaching practice where interchanges among those which conform the group-class take place. The procedure in which the academic tasks and the interchanging process are structured in each classroom shape the changing and unique teaching practices occurring at such educational practices. Those must be studied in their own context so that the combination of personal, material and contextual elements produced there, can be understood.

This paper, focused on university teaching, has the purpose to describe and analyze the teaching practices at the design workshop based on the literature that describes the teaching and learning system at the classroom workshop; and the observation of classes dictated by professors of the Graphic Design degree at a university in Argentina.

Artículo recibido el 27/06/2008
Artículo aceptado el 11/11/2008
Conflicto de interés no declarado

¹ Secretaria Pedagógica de la Universidad Abierta Interamericana. Argentina. Ariana.devincenzi@vaneduc.edu.ar.

El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller.

Descriptor: aula taller, enfoques heurísticos, pensamiento proyectual, conocimiento práctico, dominio teórico disciplinar.

The classroom workshop constitutes a scenario to learn by doing, based on the negotiation of meanings between the teacher and students. Based on the criteria of the elaboration of the academic program and on the expectations for potential results. It supposes a space of cooperative work around descriptions, explanations, criticism and orientations on the production process approach proposed by each student. Theory, investigation and action are three dimensions of the learning process produced in the classroom workshop.

Keywords: Workshop-classroom, Heuristic approaches, Project thinking, Practical knowledge, Theoretical-discipline knowledge.

Supuestos didácticos del aula taller

Ander Egg (1994: 14) define el aula taller como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente”. El aula taller es una metodología que organiza las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el aprender haciendo, en un contexto de trabajo cooperativo.

A continuación se listan una serie de supuestos didácticos que subyacen al tipo de proceso educativo que se desarrolla en el aula taller:

- Se sostiene sobre un *modelo pedagógico ecológico* que describe la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales (Doyle, 1979; Tiknoff, 1979).
- El docente interviene con una *intencionalidad educativa* que se actualiza en el aula en un clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios.
- El *rol del docente* es definir el problema a resolver y los requerimientos del proyecto del taller. Asimismo, provee a los alumnos del apoyo teórico, metodológico y bibliográfico que se requiera para la construcción de los saberes esperados. El docente demuestra, aconseja, plantea problemas, critica y monitorea el programa de trabajo proyectado por cada estudiante.
- El *rol del alumno* es el de un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución de un problema planteado. Se impone en el aula una “cultura del aprendizaje”, una forma de aprender haciendo en interacción con el docente y con el resto de los estudiantes.
- La docencia en el aula taller *supone teoría, práctica e investigación*. La reflexión teórica provee de conocimientos disciplinares que iluminan el accionar; la investigación releva experiencias, actividades desarrolladas y a desarrollar en torno a la realidad sobre la que se va a actuar; la acción implica la elaboración de un plan de trabajo para intervenir sobre la realidad. “Las tres instancias quedan integradas en un solo proceso” (Ander Egg; 1994).
- El contenido surge en el marco de los intercambios que se producen en el aula y se justifican en la medida en que contribuyen al desarrollo cognitivo que necesita el alumno para desarrollar su proceso de aprendizaje. El contenido asume un *valor instrumental*.
- Las tareas académicas que se realizan en el aula son evaluadas periódicamente, en el marco de

intercambios entre *actuaciones-apreciaciones-valoraciones*.

- El objetivo del grupo-clase es superar con éxito la estructura de las tareas académicas propuestas.
- Se rescata la *dimensión heurística* en la práctica docente y su capacidad para evaluar y actuar ante las reacciones de los alumnos y el significado de los intercambios.
- La estructura de la participación se define en un marco de *negociación de significados, normas y patrones culturales*, explícitos o tácitos, que rigen los intercambios.
- Las descripciones que realizan los alumnos de trabajos producidos mediante la observación o reflexión sobre lo actuado son *construcciones*.

La construcción del conocimiento en el contexto del taller de diseño

El aprendizaje en el taller de diseño supone el desarrollo de un *pensamiento proyectual* con fuerte anclaje en una *inteligencia lógica*.

Los razonamientos como la *abducción* y la *analogía* son propios del proceso de diseño, ya que suponen la evocación de conocimientos, hechos, objetos, situaciones, almacenados en la mente del estudiante. En este sentido, en el proceso de diseño el alumno se enfrenta a una pregunta que supone *la resolución de un problema*, ante el cual formula posibles hipótesis y establece relaciones de semejanzas con otros objetos, situaciones, hechos, etc. *La actitud de búsqueda es intrínseca al proceso de aprendizaje del diseño*, lo que favorece al pensamiento abductivo y analógico y promueve la verificación de hipótesis para alcanzar un nuevo conocimiento deseado. (Frigerio, Pescio, Piatelli; 2007).

En todo proceso de diseño resulta necesaria *elaborar un programa de trabajo en torno a un producto esperado, con la mayor precisión posible*. Esto supone un espacio de reflexión sobre las características (funcionales, formales, estéticas, simbólicas, etc.) y sobre los modos de producción del producto en cuestión. Muchas de las características del programa que se diseña en forma anticipada están establecidas como exigencias o demandas definidas por el comitente, por lo que el estudiante debe ajustar su programación a un conjunto de condiciones a cumplir. (Belluccia 2007). Cabe aclarar que en el contexto del “*practicum*” o situación de enseñanza asociada a prácticas profesionales, el comitente es el docente.

Esta precisión en la planificación implica una dinámica de “*ida y vuelta*” sobre conceptos, demandas, necesidades, que favorece la retroalimentación de

decisiones que se toman a lo largo del proceso proyectual. De este modo, otra característica del aprendizaje del proceso de diseño es la *construcción y deconstrucción* que suponen un ejercicio de evaluación, cotejo y reflexión sobre cada etapa del proceso. Se integran así las experiencias adquiridas y las nuevas perspectivas o posibilidades de desarrollo, en la práctica proyectual del diseño.

El dominio de los *conceptos disciplinares* implicados en el proceso de aprendizaje permiten al estudiante reflexionar sobre una serie de aspectos de su producción y de su propio desempeño, favoreciendo la mirada crítica y superadora en su desarrollo profesional y personal.

La dinámica del aula taller es el tipo de configuración didáctica más apropiada para favorecer la construcción de un conocimiento procedimental que se construye en la acción. Este tipo de conocimiento práctico supone intervenciones docentes asociadas a *metodologías heurísticas* que contribuyen a la resolución de problemas mediante el diseño de un plan de acción.

Los enfoques heurísticos promueven el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas en los estudiantes (Nickerson, Perkins, Smith, 1998):

- *Capacidad para identificar semejanzas entre el producto propuesto y otros preexistentes* (razonamiento analógico). Belluccia (2007) advierte sobre la necesidad de que el docente promueva en los alumnos, antes de iniciar el proceso de diseño, una revisión del estado de situación de la gráfica diseñada en su entorno. "Un ejercicio que antes de iniciar la etapa de diseño no pase por el análisis comparativo de piezas similares existentes pierde el principio de realidad, se olvida de la comunicación y sus condiciones y se pierde en el pantano de la mera visualidad" (Belluccia, 2007:112)
- *Deconstrucción del problema en sus componentes*. En este sentido, el alumno debe identificar y comprender los criterios que se establecen como necesarios en el proceso del diseño de un trabajo e identificar la utilidad de los mismos en forma previa de su ejercitación.
- *Conceptualización de los saberes disciplinares*. La comprensión de los conceptos que sustentan cada una de las categorías de diseño otorgará mayor dominio y autonomía al estudiante en la valoración de su propia producción y proceso de desarrollo profesional y personal.
- *Cotejo de los resultados y/o experiencias adquiridas a la luz de los criterios de trabajo prefijados*. Este tipo de constata-

ción permite al estudiante adquirir una serie de técnicas, destrezas y habilidades esperables en su ejercicio profesional así como autorregular su desempeño conforme a los parámetros definidos, desde el inicio del trabajo con el docente.

- *Evaluación de las propias estrategias empleadas en la resolución del problema planteado*. La reflexión sobre la acción supone tomar distancia del producto diseñado y recorrer el camino trazado en el proceso de diseño para identificar las estrategias desarrolladas en el hacer práctico. La toma de conciencia de esas estrategias otorgará al estudiante la capacidad de autoevaluarse considerando tanto las expectativas definidas para la producción del objeto de diseño como las decisiones asumidas a lo largo del proceso.

Descripción de las prácticas docentes observadas en contexto de clase

A partir de la observación de doce clases de diferentes profesores de taller de diseño en la carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico durante el ciclo académico 2007, se realiza una descripción integrando las características destacadas y constantes de las prácticas relevadas.

Las prácticas educativas observadas en la carrera de Diseño Gráfico en el marco del taller de diseño, se desarrollan en un espacio de intercambios, relaciones intersubjetivas, procesos de comunicación y negociaciones.

El clima de trabajo es distendido y las tareas académicas se producen mediante intensos intercambios entre los estudiantes y con el docente, en torno a las producciones que realizan.

La disposición del espacio físico –mesas grandes alrededor de las cuales se agrupan los alumnos– contribuye a promover la constitución de un ambiente de trabajo cálido, amigable empático, que favorece la participación activa.

A lo largo de la cursada cada alumno debe producir sus propias versiones de diferentes diseños, dejando constancia de sus resultados en bocetos que se integran progresivamente en la conformación de un portafolio.

Durante el proceso de producción, el docente genera espacios de revisión programadas mediante "colgadas" o exhibiciones de los trabajos de los alumnos. En estos espacios se evidencia la estructura social de participación la que supone, en primer término, que el alumno presente su trabajo y describa las dificultades con las que se ha encontrado y las

decisiones que asumió al respecto. El docente suele, en esta instancia, retomar los problemas enunciados y explicarlos con un vocabulario técnico que los alumnos, en general, no dominan. En el proceso de hallar una solución a las dificultades, se producen espacios de descentralización del rol docente a favor de un ejercicio de coevaluación. Cada uno de los estudiantes, desde sus particularidades, conocimientos y vivencias, aporta propuestas que producen en “el alumno evaluado”, experiencias de transición desde la consideración de un *¿qué tal si...?*, al reconocimiento de las consecuencias de dicha propuesta en su trabajo; desde la posibilidad de considerar un cambio particular en su producción, a valorar el impacto de dicho cambio en la totalidad de ella. Otros estudiantes del grupo-clase asumen la función de asesorar, proponer soluciones y dar a conocer sus críticas. Al constituirse esta instancia parte de la estructura social de participación, las críticas y apreciaciones son capitalizadas favorablemente por los alumnos.

Este ejercicio de contrastación de hipótesis favorece el desarrollo cognitivo del alumno, promoviendo la adquisición de habilidades de pensamiento de análisis y generativas.

El dibujo y la palabra son elementos constitutivos del lenguaje del diseño. Un docente expresa:

“El dibujo cualquiera sea la técnica utilizada, no es sólo un modo de representación del objeto diseñado. Es además el modo de producir saber sobre dicho objeto durante el proceso proyectual. Las teorías promueven el desarrollo de competencias imprescindibles para que el acto de dibujar sea un acto de conocer y decidir. Las teorías ofrecen los recursos para definir el programa (entendido como el conjunto de presiones que condicionan al proyecto: objetivos, restricciones, potencialidades y posibilidades); permiten disponer de axiomas, categorías e hipótesis para evaluar y decidir e identifican los criterios de validación o recusación a los que se someterá el objeto, desde el inicio hasta su realización definitiva”. (Referencia realizada por un profesor de la carrera de licenciatura en Diseño Gráfico en el marco de la asignatura Taller de diseño gráfico IV.)

Se produce a lo largo del taller, un diálogo entre docente y estudiantes basado en descripciones, explicaciones, preguntas y sugerencias, creándose un clima de aprendizaje en el contexto del hacer del alumno. Es en estos intercambios cuando se identifican ciertas limitaciones en los estudiantes para describir o explicar aspectos de su proceso de diseño. Éstos no alcanzan a explicitar con claridad los significados de ciertos componentes de su producción o

las decisiones asumidas en el proceso de diseño. Se advierte ausencia de categorías conceptuales propias del dominio disciplinar, a partir de las cuales sostener su ideas o hipótesis de trabajo.

Al reparar sobre esta limitación, los docentes tienden a proveer al alumno de las definiciones o vocabulario técnico disciplinar, sin detenerse en dicha instancia, en procurar que los alumnos revisen y reflexionen sobre las limitaciones identificadas.

Las clases cierran con nuevos acuerdos para completar la secuencia de acciones programadas para el diseño del producto propuesto, lo que supone nuevas exhibiciones e intercambio donde los alumnos deberán integrar los diferentes aportes recibidos en cada encuentro de trabajo.

A modo de cierre

El aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de la presentación de un problema por parte del docente, quien define las condiciones de trabajo y solicita la elaboración de un programa para su abordaje y resolución.

Es un contexto de alto nivel de intercambios socioculturales lo que enriquece las propuestas de trabajo diseñadas por cada estudiante. Supone un estadio inicial de acuerdos sobre las condiciones y requerimientos de trabajo que serán retomados y cotejados a lo largo de todo el proceso de producción.

En el caso particular de las clases de taller de diseño observadas, se puede concluir que los alumnos alcanzan altos niveles de autogestión en la implementación de técnicas, herramientas, procedimientos y habilidades requeridas, así como la capacidad de cotejar, evaluar, criticar y sugerir en relación con las producciones realizadas por otros estudiantes, en un contexto de coevaluación.

Asimismo se advierte que, en el intento por explicar su propia producción, los estudiantes no pueden dar cuenta de un dominio conceptual esperado. Según Schön (1992) esto se explicaría considerando que el conocimiento práctico que los alumnos construyen en forma espontánea representa un conocimiento tácito que permite *predecir o describir* procesos y resultados, pero *no explicarlos*. Es la conceptualización de los saberes implicados en el proceso de diseño lo que otorgará a los estudiantes una serie de principios, categorías, axiomas, y valores para reflexionar sobre diferentes aspectos de su producto, explicar y fundamentar las decisiones asumidas en el proceso de producción e imponer coherencia ante situaciones confusas.

Muchas veces la vaguedad de una palabra como representación de una cosa o concepto, resultante de un razonamiento abductivo, genera ambigüedad en la interpretación de los criterios de trabajo y en la comunicación entre el docente y los alumnos (Frigerio, Pescio, Piatelli; 2007). Esto representa un claro obstáculo en la construcción de aprendizajes deseados y debe ser contemplado por los profesores. En este sentido, es importante favorecer el uso de terminología específica del campo disciplinar, evitando restricciones en su uso.

Del mismo modo, tal como lo destacan las autoras referenciadas, la sobre estimulación en la intervención verbal puede generar interferencias en momentos donde se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de discernimiento y desarrollen habilidades generativas. Resulta entonces necesario reflexionar sobre el lugar que se le asigna a los desarrollos teóricos acerca de la disciplina.

En la acción es donde el alumno adquiere diversos aprendizajes asociados al significado de las categorías de diseño, a reflexionar sobre sus propias ejecuciones y a manifestar sus dudas o limitaciones.

Las prácticas descriptivas sobre el propio conocimiento construido en la acción generan límites en el estudiante para decir lo que sabe debido a la naturaleza tácita de dicho conocimiento. En este sentido, se asume que probablemente no todas las dimensiones implicadas en el proceso del diseño pueden ser expresadas mediante palabras. Sin embargo, resulta importante que los estudiantes puedan explicitar los

significados que atribuyen a diferentes componentes o aspectos de su producción, para evitar incongruencias entre las intenciones del docente y las que comprenden los estudiantes.

Las apropiación de un marco teórico conceptual y el dominio de un vocabulario técnico disciplinar permiten al alumno una comprensión sustantiva de los procesos implicados en su hacer. Se trata de procurar que integre la teoría, la investigación y la acción en un único proceso asumiendo que el diseñar implica un proceso integral.

Bibliografía

- ANDER EGG, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- BELLUCCIA, R. (2007). *El diseño gráfico y su enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- DOYLE, W. (1997). "Academic task in classroom". *Curriculum Inquiry*, N° 14, pp. 129-149.
- FERNÁNDEZ, B. (1992). *Aula taller: sinónimo de hombre abierto*. Buenos Aires: Bonum.
- FRIGERIO, M.; PESCIO, S.; PIATELLI, L. (2007). *Acercas de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: FADU.
- LEDESMA, M. (2003). *El Diseño Gráfico, una voz pública (De la comunicación visual en la era del individualismo)*. Buenos Aires: Argonauta.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D.; SMITH, E. (1998). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- PASEL, S. (1999). *Aula-taller*. Buenos Aires: Aique.

Trastorno del aprendizaje no verbal: Una intervención neuropsicológica

DENISSE DANYA RODRÍGUEZ MALDONADO¹



Resumen

El síndrome de trastorno de aprendizaje no verbal (TANV) es un tipo específico de problema de aprendizaje donde existen dificultades en habilidades sociales, visoespaciales, visoconstructivas y motoras. Este trabajo presenta un análisis la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológicos de un sujeto con TANV basado en modelos de desarrollo cognitivo de neuropsicología ecológica y escolar. *Método:* aproximación neuropsicológica de caso único. Para la evaluación neuropsicológica se tomó el modelo ecológico. *Entrenamiento:* Se realizó en 4 fases, 47 sesiones en total donde se incluyeron 6 programas dentro de las fases, siguiendo los principios de remediación-habilitación, aprendizaje colaborativo y establecimiento de funciones cognitivas en el desarrollo. *Resultados.* Después del entrenamiento se observó mejoría en procesamiento visoespacial, función ejecutiva, habilidades académicas y sociales. *Conclusiones.* El enfoque de la neuropsicología escolar y ecológica es funcional en la atención a pacientes con TANV, permite aportaciones metodológicas y prácticas a la neuropsicología del desarrollo. Este enfoque es importante para las intervenciones psicopedagógicas.

Descriptores: Trastorno de aprendizaje no verbal, dificultades de aprendizaje, intervención ecológica, neuropsicología escolar y aprendizaje colaborativo.

Nonverbal Learning Disability: A Neuropsychological Intervention

Abstract

Nonverbal learning disability syndrome (NLD) is a specific subtype of learning disability (LD), its features are social, visuospatial, visoconstructive and motor disabilities. This study presents a neuropsychological analysis of the assessment, diagnose and intervention based in current models of cognitive development within an ecological and school neuropsychology perspective applied to a child who suffer NLD. *Method:* Single case in neuropsychological approach; for neuropsychology assessment ecological model was used. *Training:* It was done in 4 phases, 47 sessions, including 6 different programs based on remediation-habilitation principles, collaborative brain based learning and cognitive functions in development approach. *Results:* After school neuropsychological training our patient improved her visuospatial process, executive function, social and academic abilities; although, there were persistent cognitive difficulties. *Conclusions:* It is focused the relevance of NLD in educational environment, needs of specific ecological intervention and long-term neuropsychological attention in this syndrome. School neuropsychology is an important approach for psychopedagogy interventions.

Keywords: Nonverbal Learning Disability, Learning disabilities, Ecology intervention, School neuropsychology, Collaborative learning.

Artículo recibido el 3/10/2008
Artículo aceptado el 17/01/2009
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. d.rodriguez@amneuropsicologia.org denisse_rgz@yahoo.com.mx