

Dime cómo hablas y te diré cómo enseñas. El diálogo pedagógico en las devoluciones

**Cebey, Pilar; Dasso, Alejandra; Falke, Germán; Mario, Juan;
Martinez, Lis; Nahmod, Aime; Pearson, Luz¹**

cat.rondina@fadu.uba.ar

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y
Urbanismo. Cátedra Anabella Rondina. Buenos Aires, Argentina

Línea temática 2. Palabras, categorías, método
(Términos clasificatorios, taxonomías operativas)

Palabras clave

Devolución, Diálogo, Error, Taller, Autoridad

Resumen

Comenzamos el proyecto de investigación
“Corrección/devolución: estrategia docente para el
aprendizaje proyectual. Análisis del caso de la
Cátedra Rondina”², porque nos incomodaba una
palabra: le decimos “corregir” al intercambio más
interesante que se da en la enseñanza del
pensamiento proyectual entre estudiantes y
docentes; esto resulta paradójico ya que
pretendemos propiciar el desarrollo de un
pensamiento propio en estudiantes, pero en la
práctica “corregimos”. De manera que se espera del
equipo docente la resolución y toma de decisiones
respecto a los proyectos de estudiantes. En la
Bienal de Diseño de 2017³, propusimos un taller en

¹ El equipo de investigación de la cátedra Rondina se completa con Muñoz, María Eugenia; Sanchez, Florencia
Agustina; Vilá Diez, María Eugenia;

² Proyecto de investigación PIA004 “Corrección/devolución: estrategia docente para el aprendizaje proyectual. Análisis
del caso de la Cátedra Rondina”, 2018/2020

³ Workshop “Bien o mal, lindo o feo... Cómo aprendemos pensamiento proyectual” en la Bienal 3BDSÑ, 2017, Fadu,
UBA.

el que analizamos situaciones de corrección para buscar una palabra más precisa, que diera cuenta de la complejidad de la situación de devolución. No lo logramos. Reconocimos en esta dificultad una problemática interesante para la enseñanza, así que en 2018 comenzamos el proyecto de investigación⁴ sobre devolución. No es casual entonces que el análisis de las palabras que se utilizan en las devoluciones, resultara en una de las líneas más ricas de investigación del proyecto.

Al observar escenas de devolución y generar registros de audio que luego desgrabamos, tenemos la oportunidad de tomar distancia, ver y leer las escenas en detalle. Encontramos patrones: modalidades de devoluciones en las que podemos observar determinados usos del lenguaje, tiempos verbales según la connotación de lo que se dice, uso del singular o plural según se trate de una valoración positiva o negativa, etc. Encontramos, además, en este análisis, palabras clave de nuestras prácticas de enseñanza que nos permiten entender formas de pensar y hacer en el aula.

El presente trabajo realizado por el equipo de investigación de la Cátedra Rondina, ahonda sobre el diálogo en la enseñanza, para reflexionar sobre las prácticas docentes, específicamente en las devoluciones, con el objetivo de mejorarlas.

Método de investigación

Para realizar este trabajo se utilizó como fuente los casos del análisis desarrollado dentro del marco del proyecto PIA004 “Corrección/devolución: estrategia docente para el aprendizaje proyectual. Análisis del caso de la Cátedra Rondina”. Se trata de 13 casos en los que se observaron 13 clases de los talleres de Diseño Industrial I, II, III y IV de la carrera de Diseño Industrial de la Cátedra Rondina, y un taller de la Cátedra Garbarini, realizadas entre 2018 y 2019 en la carrera de Diseño Industrial, FADU, UBA. Se observaron clases en donde ocurren las distintas formas de devolución que identificamos en nuestros talleres. Nos referimos a devolución como la estrategia de enseñanza más utilizada en la evaluación formativa, ya que tiene

⁴ PIA004

el objetivo de evaluar el proceso formativo del grupo de diseñantes:⁵, sus logros, avances, dificultades, se trata de externalizar los procedimientos realizados por cada diseñante, para que puedan reflexionar sobre sus procesos y así construir conocimiento. (Romano, 2015,79), Cada caso de investigación consta de varios documentos: mapa de experiencia de docentes y estudiantes involucrados⁶, cuadro de registro de observador a tres columnas⁷, grabaciones y desgrabaciones de las clases observadas. En este análisis utilizamos el documento desgrabación de 7 de los 13 casos del proyecto, debido a que no contábamos con los 13 analistas (uno por caso). Para analizar cada documento de desgrabación, generamos un criterio de clasificación común que cada analista utilizó para leer y describir el caso:

- qué tipo de devolución se trata: entrega de notas, escucha activa, simulación, enchinchada
- tipo de intervención docente: preguntas, comentario sobre materia (contenido disciplinar) o temática (específico del TP) o dinámica (cómo funciona el grupo, o cuestiones relativas a la organización de la clase o cursada), da la nota
- tipo de intervención de estudiantes: respuestas, justifica decisiones, pide ayuda, comentario sobre contenido, temática, dinámica, pregunta
- cómo interviene docente (características de la intervención): amplía (impulsa diversificación), alarma (llama la atención sobre algo), profundiza (indaga más algo), justifica decisiones, fundamenta lo que dice (con aportes teóricos y disciplinares), motiva (estimula a la participación, a seguir trabajando), opina (de manera personal, no dando fundamento teórico), felicita, informa nota
- valoración de la intervención docente: si lo que se dice es claro o confuso
- qué connotación tiene lo que dice docente: positiva, negativa, neutral
- uso de la voz: singular o plural
- tiempo verbal: pasado, presente, condicional

En las reuniones de puesta en común de las lecturas y análisis de casos, fuimos encontrando formas de pensar las devoluciones que llamamos nuestras palabras clave, aquellos conceptos indicativos de formas de pensar y hacer en las devoluciones que nos permiten relacionar e interpretar los diálogos en la

⁵ Llamamos diseñantes a las y los estudiantes, en tanto son diseñadores en formación de sí. Ver Manifiesto pedagógico (2017).

⁶ Los mapas de experiencias son herramientas que utilizamos para encuestar a docentes y estudiantes luego de haber observado una clase en la que estuvieron involucrados. Completaron los mapas de experiencias 10 docentes y 35 estudiantes.

⁷ Cada observador de clase toma notas en un cuadro de tres columnas para diferenciar lo que ocurre en la escena, comentarios que dan cuenta de la subjetividad de quien observa y una tercera columna para comentarios conceptuales que pueden surgir en el momento o posteriormente en el análisis.

enseñanza: #ERROR, #TALLER, #AUTORIDAD; y, a su vez, reconocimos recursos del diálogo que llamamos “**empatía**” y “**chequeo**”. Con todos estos elementos, analizamos cada intervención docente, las comparamos, y generamos formas de visualización del diálogo para objetivar lo que los equipos docentes hacen de manera espontánea pero, claramente, producto de objetivos, estrategias e ideas. Nos focalizamos en las intervenciones docentes, dado que estamos trabajando sobre las formas de enseñanza. Contabilizamos las palabras de estudiantes y categorizamos sus intervenciones para visualizar el porcentaje de tiempo que hacen uso de la palabra las y los docentes en relación a sus estudiantes.

El diálogo en la devolución

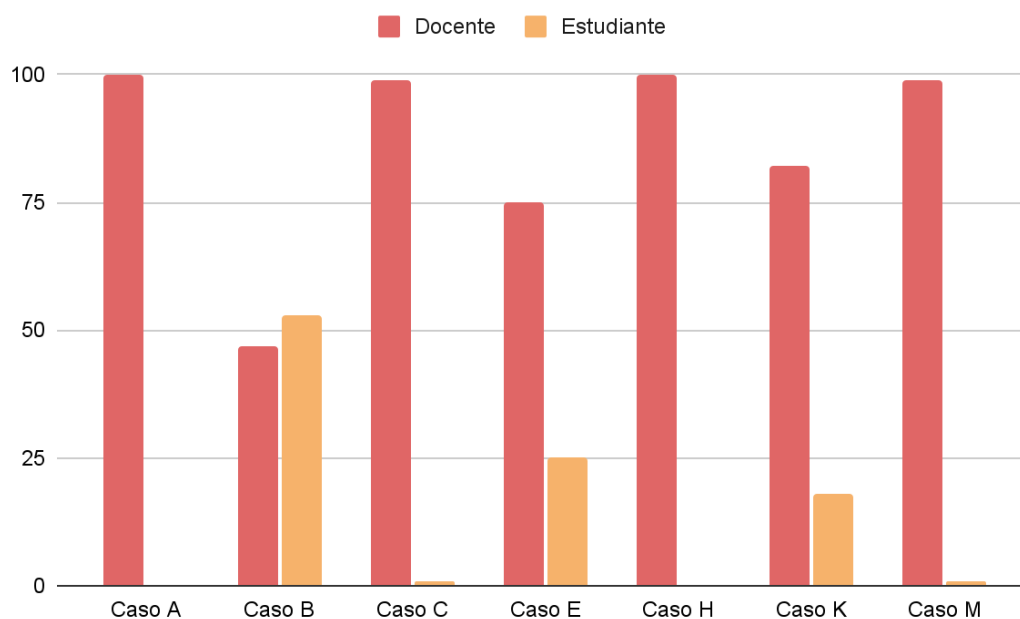
En los desarrollos previos de este equipo de investigación, sobre las estrategias de enseñanza, encontramos que la devolución era por excelencia la estrategia en la enseñanza del pensamiento proyectual. De ahí surge iniciar otro proyecto de investigación específicamente sobre devolución mencionado anteriormente, cuyo desarrollo de datos utilizamos como fuente para el presente trabajo. Romano (2009) formula la relación que se da en la devolución de la siguiente manera “estudiante y docente desarrollan a través del diálogo oral-icónico las marchas y contramarchas de sus estrategias, donde van quedando las huellas de los modos de apropiación que el alumno despliega y de los modos de enseñanza que el docente dispone”. Burbules (1993) por su parte dice que el diálogo pedagógico tiene reglas:

- son necesarios al menos dos jugadores
- para que el diálogo sea pedagógico necesita la participación activa de todos sus interlocutores. Dicha participación activa puede asumir diversas formas, su amenaza es el monólogo.
- entrar en una relación comunicativa debe garantizar un flujo de conversación persistente y amplio
- se ingresa a una relación comunicativa “con un espíritu de respeto e interés mutuo y no se deben dar por sentados papeles de privilegio o de especialización [...] toda dinámica dentro de una relación dialógica debe ser reversible y reflexiva [...] si hacemos preguntas a los otros, ellos pueden hacernos preguntas; si nos ofende que los otros no presten atención a lo que decimos, debemos asegurarnos de que nos hemos esforzado por escucharlos”.
- existen distintos tipos de enunciados en diálogos pedagógicos: las preguntas, las respuestas, los enunciados constructivos, los enunciados reorientadores, y los enunciados reguladores. La pregunta en el diálogo es una forma de explorar la comprensión, puede ser diagnóstica o tener la forma de desafíos o críticas.

A partir de las primeras lecturas de las desgrabaciones de clases, decidimos que la riqueza del análisis residía en reflexionar acerca de lo que ocurre en las devoluciones como un diálogo pedagógico: la devolución, como el diálogo, es

el encuentro de al menos dos interlocutores (docentes y estudiantes) que se encuentran voluntariamente a conversar alrededor de un tema específico (proyectos, trabajos prácticos, contenido de la materia o disciplinares), necesita la participación de ambos, y contiene distintos tipos de enunciados que llamamos intervenciones, cada uno con características y objetivos.

Figura 1: Uso de la palabra



Fuente: Elaboración propia.⁸

Todo el trabajo de la modalidad #TALLER puede ser entendido como diálogo, ya que, más allá de quién hable, el intercambio durante los encuentros se inicia a partir del trabajo realizado por los estudiantes generando un ida y vuelta. En ese diálogo, la voz del grupo de estudiantes puede ser tácita, pero siempre está incluida en las palabras del grupo docente en distintas formas: a través de citas directas de palabras de estudiantes expresadas en autoevaluaciones, láminas u otros componentes de entrega; al enunciar ejemplos pertenecientes

⁸ En la modalidad de devolución escucha activa, docentes monopolizan la palabra y diseñantes son oyentes que deben escuchar activamente (caso A). En una devolución de simulación, el diálogo es ida y vuelta de manera constante entre docentes y diseñantes (caso B). En la devolución de enchinchada (caso E), el equipo docente hace uso más frecuente de la palabra al realizar una devolución general, estudiantes se limitan a contestar preguntas. En las devoluciones de entrega de notas, suele ser casi total el uso de la palabra por parte del equipo docente que expone su evaluación (casos H, K y M). ¿Siguiendo ocurriendo el diálogo cuando sólo habla una de las partes? En las situaciones en que son las y los docentes los que más hablan, están hablando sobre lo dicho antes por sus estudiantes, las propuestas de trabajo que diseñantes presentan son también sus enunciados. Lo entendemos como un diálogo diferido: primero diseñantes hablan monopolizando la palabra (hacen sus propuestas), luego el equipo docente lee dichos enunciados (las propuestas de proyectos y trabajos prácticos), y responden, aunque gran cantidad de veces esa forma de responder sea hacer preguntas.

a los proyectos; a través de las preguntas que se dirigen al grupo; gestualmente a través de la posición del cuerpo, la dirección de la voz y la mirada.

Palabras clave: formas de pensar y hacer en las devoluciones

Elegimos las palabras clave #ERROR, #TALLER, #AUTORIDAD como indicadores de determinada manera de pensar una situación de devolución, nos brindan un marco para reflexionar sobre los datos que encontramos al analizar las intervenciones docentes. Llamamos **empatía** y **chequeo** a dos recursos de diálogo que permiten entender variables que encontramos en el habla de los equipos docentes.

#ERROR

¿Es posible deconstruir la connotación negativa del error? ¿Cuál es el rol del error en la didáctica de enseñanza y aprendizaje? En palabras de Jean Pierre Astolfi “Muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como **momentos creativos** de los alumnos, fuera de la norma que aún no ha sido interiorizada.” Por su parte, Romano dice “Lo que llamamos ‘correcciones’ sobre el objeto que se está diseñando son en realidad reflexiones acerca de este objeto impulsadas por la crítica del mismo, crítica que pondera los aciertos, pero conceptualiza fundamentalmente en la **reflexión** acerca del error, los desajustes o las incoherencias internas del proyecto”. En esta línea entendemos el error como puntapié hacia la **mejora** y lo que mantiene en movimiento el proceso de diseño. Consideramos al error un índice de hacia dónde puede seguir evolucionando el proyecto, así lo expresa en una autoevaluación un diseñador “Estoy muy feliz de haberme equivocado tanto, este último trabajo fue difícil y significó poner en crisis todas las metodologías que ya usaba cómodamente para poder transformarlas según mis necesidades”⁹

Trabajar sobre el error y que las y los diseñantes comprendan esta conceptualización sobre lo aún no alcanzado, brinda la **oportunidad** de profundizar en un proyecto, lo contrario a tirar lo realizado y comenzar de nuevo, que es una actitud que suele aparecer entre diseñantes cuando gana la intolerancia al error o la frustración.

#AUTORIDAD

La misma idea de autoridad en la educación es cuestionada, ¿es posible una autoridad emancipatoria?. Burbules (1993) refiere “Ellsworth reserva sus

⁹ Autoevaluación de TP citada en Seminario de investigación dictado en FADU en 2020 “No toques mi evaluación”, info disponible en: <http://www.fadu.uba.ar/post/1579-ao-2020-seminario-fi-no-toques-mi-evaluacin-la-transformacin-de-la-enseanza-dentro-del-paradigma-de-la-evaluacin-formativa-convocatoria-cerrada>

críticas más ácidas a los intentos de definir una autoridad emancipatoria que legitime el papel y la condición especiales que un docente puede tener en la pedagogía crítica”, asimismo señala “no veo manera de evitar alguna forma de autoridad en cualquier intento educativo”. Elegimos #AUTORIDAD como palabra clave para reflexionar acerca del uso de la palabra en el diálogo en la devolución. La relación de **poder** existente entre docente y estudiantes es innegable, más aún en un marco institucional como una facultad en una universidad nacional, lo interesante es pensar cómo funciona. Si ser docente confiere **privilegios** y **jerarquía**, de qué manera estos son puestos al servicio de la enseñanza, ¿posibilitan u obstruyen? Por otro lado, las investiduras que otorga el poder de ser docente, pueden ser inmerecidas, al menos cuestionadas, incluso por las y los mismos docentes, ¿cómo se construye otra forma de autoridad que autorice tanto a docentes a enseñar como a estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje? “La autoridad dentro de una relación dialógica debe, hasta cierto punto, debilitarse con el tiempo”, dice Burbules, y esto nos permite observar las intervenciones docentes en tanto se afirman o debilitan en su autoridad, ¿o es que la cuestionan? ¿o la aprovechan para “ofrecer perspectivas e ideas que promuevan el desarrollo y la autonomía del interlocutor”? Desde la autoridad institucional y jerárquica, son los y las docentes quienes planifican el trabajo, definen la temática, dinámica del taller y quienes evalúan al final del proceso, pero también lo hacen desde o por la **relación desigual** en relación al conocimiento y la experiencia profesional que se sostiene con los y las estudiantes. Justamente, sobre esa desigualdad y desde su #AUTORIDAD un equipo docente trabaja, para que sean las y los estudiantes quienes aprendan algo que el equipo docente ya sabe. Elegir el **diálogo** como estrategia de enseñanza es cuestionar la #AUTORIDAD como también es contemplar la posibilidad de hacer con ella, ir hacia la autorización mutua que se construye en el intercambio.

#TALLER

La interacción entre docentes y estudiantes en los talleres de Diseño Industrial y otras materias de la FADU, se da en condiciones físicas y edilicias que generan una dinámica particular: amplios **espacios**, con mesas grandes para compartir en grupos, paredes que se convierten en soporte de información. Los estudiantes y docentes pueden estar sentados, parados, caminar, tomar mate. Las materias pueden llegar a tener cien estudiantes, divididos en comisiones de más de treinta personas a cargo de duplas de docentes. A partir de estas **limitaciones coyunturales**, y también desde una **postura pedagógica** respecto a cómo se aprende en el pensamiento proyectual¹⁰, surge la idea de lo que entendemos por #TALLER: la exhibición de los trabajos a todo el

¹⁰ Ver manifiesto pedagógico 2017.

público, la imposibilidad de devoluciones o correcciones individuales y la oportunidad de intercambio en grandes grupos de trabajo en simultáneo. La particularidad de la dinámica del #TALLER es que el desarrollo de los proyectos individuales es sostenido **colectivamente**. Diseñantes y docentes forman un espacio diverso donde múltiples miradas y enfoques se ponen a disposición para potenciar/contrastar/influenciar y ser influenciado por los aportes activos de sus pares. Es el ámbito de puesta en común donde la solución individual se puede encontrar desde la mirada **múltiple**.

El disparador para la devolución por parte del equipo docente es la producción compartida por el grupo de estudiantes que es socializada por primera vez en el momento de la clase, por lo tanto, el equipo docente debe realizar un rápido y sintético análisis de lo expuesto e improvisar comentarios y preguntas -más que respuestas- para estimular la continuidad del progreso y desarrollo de cada proyecto. En el #TALLER, el equipo docente pone en juego su propio “no sé”, a pesar de que las y los estudiantes muchas veces pretenden que sus profesores sepan todo y, en especial, a donde ellas y ellos deberían ir “**me siento desorientado** porque no sé si cumple”¹¹. El diálogo es la estrategia por excelencia del #TALLER, al igual que el trabajo sobre el #ERROR es su eje central.

Recursos de diálogo

La **empatía** es un recurso que matiza la intervención docente, obliga a las y los docentes a modificar lo que quieren decir para sostener el compromiso del vínculo emocional. Podemos observar este recurso en las formas suavizadas de denotar el #ERROR, en la intención de evitar adjudicar a una persona al observar lo que falta de manera que no se le habla a alguien, sino que se habla del proyecto, en la búsqueda de una neutralidad en la connotación de lo que se dice. En situaciones de devolución que pensamos desde la #AUTORIDAD como las entregas de notas, por ejemplo, la **empatía** como recurso genera formas gramaticales extrañas: sin sujeto, a veces sin verbo (está tácito), sin valoración (ni positivas, ni negativas, neutras). También observamos el recurso de la **empatía** en el uso de verbos emocionales que suelen aparecer en las intervenciones en primera persona al dar una opinión “valoro que...” “siento que...” “me pasa que...” y también en formas plurales, donde es más común el “creemos que...”.

El **chequeo** es un recurso muy recurrente de verificación en el diálogo: lo observamos en intervenciones como “...,no?...sí? ...se entiende?”. Los equipos docentes constantemente realizan afirmaciones que concluyen con una forma de pregunta retórica chequeando si lo que dicen es recibido, el **chequeo**

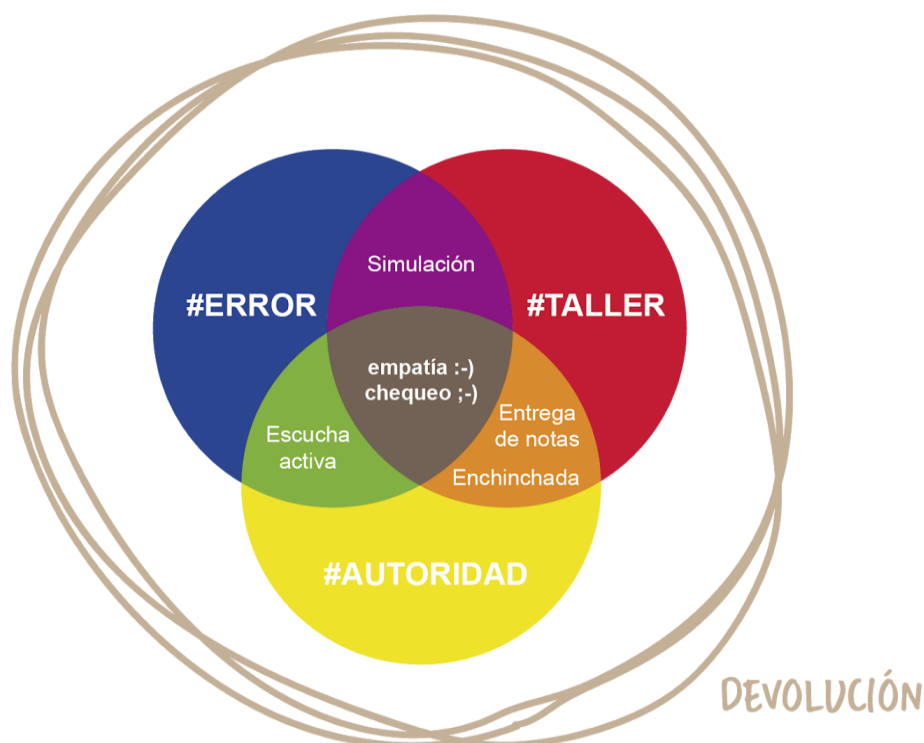
¹¹ Cita textual, intervención de estudiante

conceptual es requisito del trabajo de #TALLER y para trabajar sobre el #ERROR.

Las y los docentes: qué dicen, para y por qué

Relaciones entre palabras clave, modalidades de devolución, características de las intervenciones y recursos de diálogo.

Figura 2: Palabras clave y relación con las modalidades de devolución



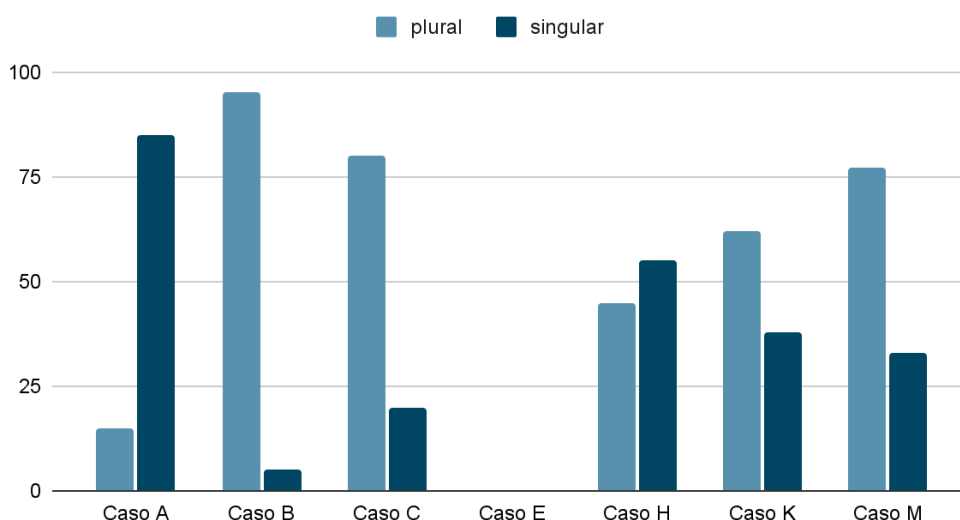
Fuente: Elaboración propia.

Modalidad de devolución: escucha activa.

Llamamos “escucha activa” a una devolución en la que, en parejas pedagógicas, el equipo docente observa por primera vez las propuestas de proyectos de diseñantes y dialogan en voz alta leyendo, comentando, valorando. Mientras que los y las docentes modelan y exteriorizan sus lógicas de interpretación y análisis de los proyectos, las y los diseñantes escuchan en silencio a sus profesores y al finalizar pueden hacer una sola pregunta. El caso A (Diseño Industrial IV, Cátedra Rondina, TP grupal) es una devolución de escucha activa en la etapa inicial o intermedia del proceso, es propio de una

instancia en la que se incentiva la divergencia que la intervención docente más usada sea la pregunta y los comentarios sobre la temática específica del TP, con la intención de encauzar y orientar la dirección del proyecto. En este sentido, las formas de intervención más utilizadas son ampliar, opinar, alarmar (llamar la atención sobre algo). Dada la forma de diálogo que tiene la modalidad escucha activa entre dos docentes, es natural que la voz utilizada sea la primera persona del singular: **“Me parece que esto no funciona así”, “No, para mí... ¿esto qué tiene que ver?”, “A mí me pasa como les pasa a las demás en relación de las piezas que no sé dónde van”**. La modalidad de devolución escucha activa se comprende en toda su complejidad si la pensamos desde la palabra clave #ERROR. Las devoluciones orientadas a detectar oportunidades en la etapa divergente de los proyectos, están asociadas con la etapa de investigación, la obtención de datos y la verificación empírica para determinar la relevancia de los hallazgos y problemáticas a intervenir. La concepción del error es posibilidad de mejora y apertura, lo que mantiene en movimiento el proceso de diseño.

Figura 3: Tipo de voz



Fuente: Elaboración propia.¹²

Modalidad de devolución: entrega de nota.

¹² El uso de una voz común, la primera persona del plural “nosotros”, es la forma característica de las intervenciones docentes en la mayoría de las devoluciones analizadas en el presente trabajo: entrega de notas, enchinchada, simulación. Encontramos el caso contrario en la modalidad escucha activa: justamente se trata de una devolución en la que se hace uso de un artificio: se juega el juego de estar solo, un diálogo entre docentes como si las y los estudiantes no escucharan, permitiéndoles esta soledad expresar libremente sus opiniones personales frente a la propuesta, de ahí que la voz más utilizada sea primera persona del singular “yo”.

Llamamos “entrega de nota” a la instancia de cierre de proyecto en la que el equipo docente realiza una devolución general al grupo tanto de trabajos prácticos grupales como individuales, se usa el proyector donde se van mostrando los trabajos evaluados y se van explicitando criterios de dichas valoraciones. Esta modalidad de devolución intenta convertir la entrega de notas en una instancia más de aprendizaje en donde -contrariamente a la forma tradicional de entrega de notas- se da mayor importancia al proceso que al resultado (Cebey et al, 2020).

En las devoluciones de entrega de notas la palabra clave es #AUTORIDAD. No se trata de un poder dado por marco institucional y jerarquías sino más bien una autoridad fundada en el equipo. La voz más utilizada por el equipo docente es la primera persona del plural. En el caso H lo vemos en “**creemos** que la nota más baja de tu proyecto tiene que ver con la usabilidad”, en el caso M “**nosotros creemos** que si bien **tuvieron un buen posicionamiento y eligieron** el usuario”, caso K “Y ahora **vamos a empezar** a ver de cada eje de evaluación”, caso C “esto es lo que **hablamos** cuando **vemos** que no participan en clases o quizás faltaron pueden ser esas las causales”. Relacionamos esto con la inclusión de todo el equipo en las decisiones tomadas: expresa el trabajo conjunto de nivelación que realizan los y las docentes luego de un proceso en donde se avanzó dividiendo el curso por comisiones, y sirve como respaldo frente a los trabajos desaprobados: todo el equipo piensa lo mismo.

Por otro lado, en las devoluciones con entrega de notas es común que uno de las características más recurrentes de la intervención sea la fundamentación teórica de las decisiones tomadas al valorar un trabajo, esto es posible desde la #AUTORIDAD que da el conocimiento y la experiencia profesional (caso M: 37%). También podemos observar en las entregas de notas un alto uso de la justificación (caso M: 59%), y esto ocurre mayormente en las valoraciones con connotación negativa (es decir, los desaprobados o casos con bajas notas). Esto nos interesa especialmente desde pensar la concepción del #ERROR que se tiene y atraviesa las entregas de notas.

Es algo curioso el hecho de que en 4 devoluciones de entrega de notas, sólo en una la nota es mencionada -dicha- por el equipo docente; en los demás casos, si bien se sobreentiende que la nota aparece en la imagen proyectada o se entrega posteriormente, ¿por qué en una entrega de notas la nota no se dice? Desplegamos este tema con anterioridad, en la presentación que hicimos en las Jornadas SI de 2020 “Nota mata proceso. La coevaluación como método para integrar la evaluación al proceso de aprendizaje”¹³, basta acá mencionar que relacionamos este borramiento de la nota con al menos dos aspectos:

¹³ Trabajo presentado en las Jornadas SI 2020, disponible en https://drive.google.com/file/d/1kWpi3HeZsa4Eq1IbI5tJVrxT2dvK_Ox6/view

a. dar más importancia al proceso que al resultado, el objetivo de hacer de la entrega de notas una devolución no es tanto dar a conocer el resultado numérico como el aprendizaje logrado en el proceso, y hacer notar en qué aspectos es necesario seguir trabajando en futuros proyectos, ahí reside la idea de oportunidad en relación al #ERROR; b. Consideramos la **empatía** un recurso del diálogo en el que observamos el especial cuidado que las y los docentes tienen respecto a las emociones de sus diseñantes. Podemos verlo en intervenciones directas donde se contextualiza el proceso para suavizar el impacto “Bueno, por eso, a veces sobre este paso a paso se tarda¹⁴”, como también en evitar mencionar la nota, ya que los equipos docentes saben que la exposición frente al grupo de una nota baja puede herir. Lo paradójico respecto a este cuidado de la **empatía** es el aplauso cuando aparecen notas altas, gesto que incluso muchas veces inician las y los mismos docentes frente a una nota alta: el cuidado por un lado y una excesiva valoración del éxito por el otro. Ambas situaciones tienen que ver con la palabra clave #ERROR: si bien la propuesta pedagógica de la Cátedra Rondina es claramente considerar el error como oportunidad y la mayoría de las intervenciones docentes apuntan a trabajar ahí, donde se hace crisis, para poder reflexionar críticamente y propiciar un aprendizaje, la **empatía** en tanto consideración de las emociones negativas de las y los diseñantes respecto a una baja nota, explica en parte esta desaparición de la nota en la entrega de notas, o la gran cantidad de intervenciones donde se justifica la evaluación cuando se mencionan observaciones negativas sobre un trabajo (en el 68% de intervenciones de connotación negativa, se trata de una justificación). Y algo más, en la **empatía** como recurso del diálogo no sólo incluimos la consideración de las emociones de diseñantes por parte de los equipos docentes, sino que también nos detenemos en la siguiente verificación: es común encontrar (en más del 50% de intervenciones) que cuando la o el docente está justificando una evaluación y sus palabras tienen connotación negativa (se trata de casos desaprobados o de notas bajas) su expresión tiende a ser más confusa que clara, ¿por qué? Un ejemplo: “el ámbito y la tipología que están utilizando de producto **nos pasa** un poco que hablando de agua potable y de consumo y de concientizar si bien queda muy claro dónde es que lo van a estar utilizando, para esos 5 o 10 minutos que terminó de calentar el agua de la ducha, si solo si tengo calefón y no tengo termotanque, **entonces es como que se queda**, es viable y es factible **pero** teniendo un abanico en las cosas en las que intervenir **esto es como que se queda un poco corto**”. Esta falta de claridad en la expresión, posiblemente causada por la intención de evitar expresiones categóricas y el uso de matizadores (“nos pasa” “es como que”) que tienden a la ambigüedad, además de denotar el cuidado que se está teniendo respecto a las emociones de quien recibe lo que se sabe va a ser tomado como mala noticia, aparece lo que nos atrevemos a llamar temor:

¹⁴ Cita textual caso B, intervención docente

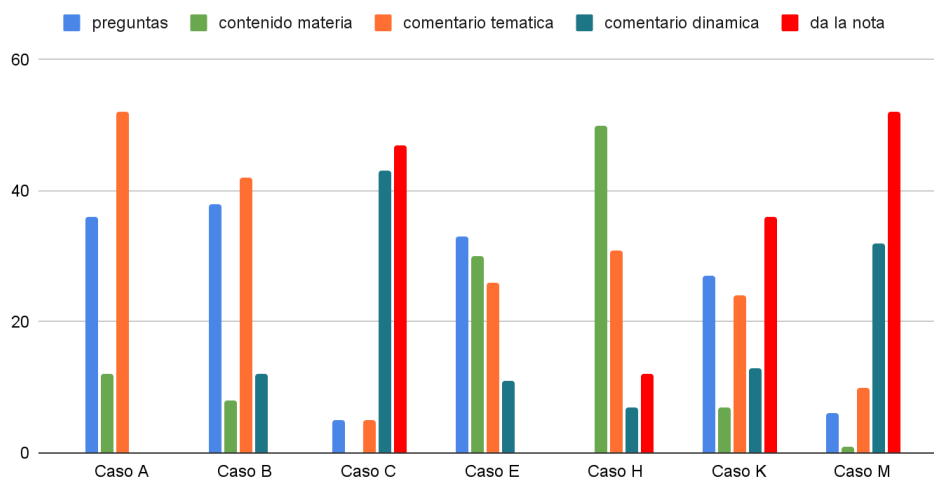
¿qué tanta seguridad tiene el equipo docente al desaprobar un trabajo? ¿qué tan sólidos son los argumentos que tienen para fundamentar esa decisión? Acá entra en juego la #AUTORIDAD que nos interesa pensar en tanto autorización. El uso del plural “nosotros” en más de un 80% de las intervenciones en entregas de notas, nos hace pensar que la voz colectiva del equipo docente brinda una fuerza que se necesita para apoyarse y defenderse frente a la incomodidad que genera dar una mala nota. Aparece también la #AUTORIDAD en las decisiones que se fundamentan con el trabajo de seguimiento de proceso que realizó el equipo docente, por ejemplo: “**los docentes que hicieron el seguimiento** del trabajo tampoco vieron avances significativos clase a clase”, “**coincidimos con el equipo docente** en que los puntos sobre los cuáles podrían haber trabajado un poco más están relacionados con el producto y la factibilidad¹⁵”

Por otro lado, el reiterado uso del verbo creer en la entrega de notas “**creemos** que en los puntos que estuvieron más flojos tienen que ver con el proceso”, “**creemos** que lo que no termina de estar bien logrado en el producto tiene que ver con la comunicación”¹⁶ son un contrapunto que vale la pena poner de relieve: en vez de sabemos o consideramos que..., se utiliza un verbo cuya definición etimológica es “tener fe - pensar que es posible”, de esta manera se da lugar a la posibilidad de que como docentes se puede incurrir en equivocaciones respecto a la forma de observar un trabajo. El uso del verbo creer (casi como un latiguillo en entrega de notas) lo consideramos un recurso del diálogo de **empatía** (entra en juego la mutua subjetividad) y también de **chequeo**, ya que es una forma más de asegurarse que se comprenda que el #ERROR no es algo definitivo, sino parte intrínseca del proceso e, incluso, el equipo docente también puede estar equivocado.

¹⁵ Cita textual del caso M, intervenciones docentes

¹⁶ Íbidem

Figura 4: Tipo de intervención



Fuente: Elaboración propia.(2021).¹⁷

Modalidad de devolución: simulación

Una devolución de simulación es aquella en la que se modela y se proponen actuaciones para asumir roles que permitan probar productos y propuestas. Generalmente, se toman casos de ejemplo que sirvan para todo el grupo, o se hace una devolución general en la que el equipo docente observa aspectos en común en varios trabajos y después para poner en relieve algunos puntos se modelan.

El caso B es una devolución de simulación (Taller de Diseño Industrial IV de la Cátedra Rondina), en la etapa inicial o intermedia de un proceso proyectual, corresponde a una etapa divergente. Se busca “sumar espesor a la secuencia operativa”¹⁸, observando in situ -se habla casi siempre en tiempo presente- la puesta en escena montada en el taller con maquetas de los y las estudiantes y éstos interviniendo como actores en diferentes roles. La simulación dura un total de 2 horas y 15 minutos, no mucho más que los otros casos analizados, pero tiene una cantidad de intervenciones muy superior a todos los demás: son 854. Esto da cuenta de una situación propia de #TALLER: docentes y

¹⁷ En las devoluciones de entrega de notas principalmente se observa la intervención “da la nota” (ya sea enunciando el número obtenido o fundamentando/justificando una evaluación), y en menor medida comentarios sobre la dinámica (lo que se observó del proceso en el trabajo grupal, por ejemplo), y comentarios sobre la temática específica del TP al tomar como ejemplos aspectos que se quieren destacar (casos M, K, C). Es significativo que en la devolución de entrega de notas del caso H, la mayoría de las intervenciones tienen que ver con comentarios sobre la materia, se trata de recuperar y reflexionar sobre lo aprendido en el TP en relación a los objetivos mayores disciplinares, y el lugar que tienen las intervenciones de dar la nota específicamente son mucho menores. Podría tratarse de una devolución en donde se logra revertir la tradicional importancia que tiene el resultado obtenido sobre el proceso realizado.

¹⁸ Cita textual del caso B, intervención docente.

diseñantes¹⁹ comparten la palabra indistintamente (docentes 47% y diseñantes 53%), es un diálogo de ida y vuelta constante, por eso la gran cantidad de intervenciones.

La mayoría de las intervenciones docentes en la devolución de simulación son preguntas y comentarios referidos a la temática particular del TP. Es significativo que ambos tipos de intervenciones responden a la secuencia ALARMA–PROFUNDIZA: el equipo docente llama la atención sobre algo y seguidamente realiza preguntas o comentarios tendientes a profundizar en eso que quiere que diseñantes no pasen por alto. Un ejemplo:

“Ahí está la referente ¿no?”²⁰ Alarma - observen esto. E inmediatamente después:

“O sea, ¿qué prestaciones tiene este producto? O sea, ¿en qué es una mejora eficiente?”²¹, preguntas que llevan a profundizar sobre el tema. Las alarmas son formas de intervención propias de estar trabajando sobre el #ERROR: permiten descubrir situaciones a resolver y evidencian oportunidades de mejora. Y podemos pensarlas en el marco del #ERROR porque suceden -suenan/resuenan- mayormente SIN VOZ (ni plural ni singular, sin sujeto) “**Hay que** establecer algunos parámetros y compararlo con el tiempo de preparación porque eso también define aspectos formales del producto”²². Vemos acá el uso del recurso de diálogo empatía, un cuidado al nombrar lo errado que lleva a no adjudicar eso que puede ser malentendido como falta a alguien, se trata del proyecto, no hay sujeto, nadie queda sujeto al error. En este sentido, no es casual, además, que este tipo de intervenciones eviten una connotación positiva o negativa, recurren a una forma neutral: intentan abrir la reflexión, plantean interrogantes para explorar: “la pregunta es si la interpretación del funcionamiento, y la adopción y el aprendizaje solamente está dado por una persona que te habilita a ese aprendizaje” o “Hay algo que es importante... empezar a medir los tiempos”. Cuando se dan intervenciones con connotación negativa, son para marcar algo que no ha sido tenido en cuenta “¿y si el paciente no entiende cómo se usa?”²³.

La forma PROFUNDIZA de las intervenciones, indaga intencionadamente esa nueva posibilidad que abre el #ERROR, en tanto eso que aún no está.

Funciona en secuencia con ALARMA y es seguida a menudo por un comentario de la TEMÁTICA que AMPLÍA y MOTIVA de forma clara y positiva el aprendizaje, construyendo y verbalizando conclusiones relevantes “O sea que además de ponerle una capa de emociones dentro de esta capa puedo

¹⁹ El docente no pide lo que “hay que hacer”. Su intervención, así como el hacer del estudiante, están supeditados al proyecto de este último. El estudiante es un “diseñante”, un diseñador en formación de sí: “el sujeto se forma solo y por sus propios medios”. Cátedra Rondina Manifiesto pedagógico. 2017.

²⁰ Citas textuales caso B, intervención docente

²¹ Ibidem

²² Ibidem

²³ Ibidem

empezar a armar como un mapa de calor de donde está el punto de conflicto” o “ahí empiezo a tener otro espesor sobre esta secuencia operativa”²⁴.

Modalidad de devolución: enchinchada

La devolución que llamamos enchinchada está relacionada estrechamente con las condiciones que definimos en la palabra clave #TALLER que se basa en que las paredes se convierten en soporte general y horizontal de información. El grupo de diseñantes expone los trabajos pegados en las paredes para que pares y docentes los observen. Esta dinámica puede incluir presentaciones orales de cada proyecto por parte de cada grupo de estudiantes y una devolución general que suele incluir ejemplos extraídos de las producciones del grupo de diseñantes. Es un momento de intercambio en muchos niveles: entre las paredes y el público, entre pares, entre docentes y diseñantes.

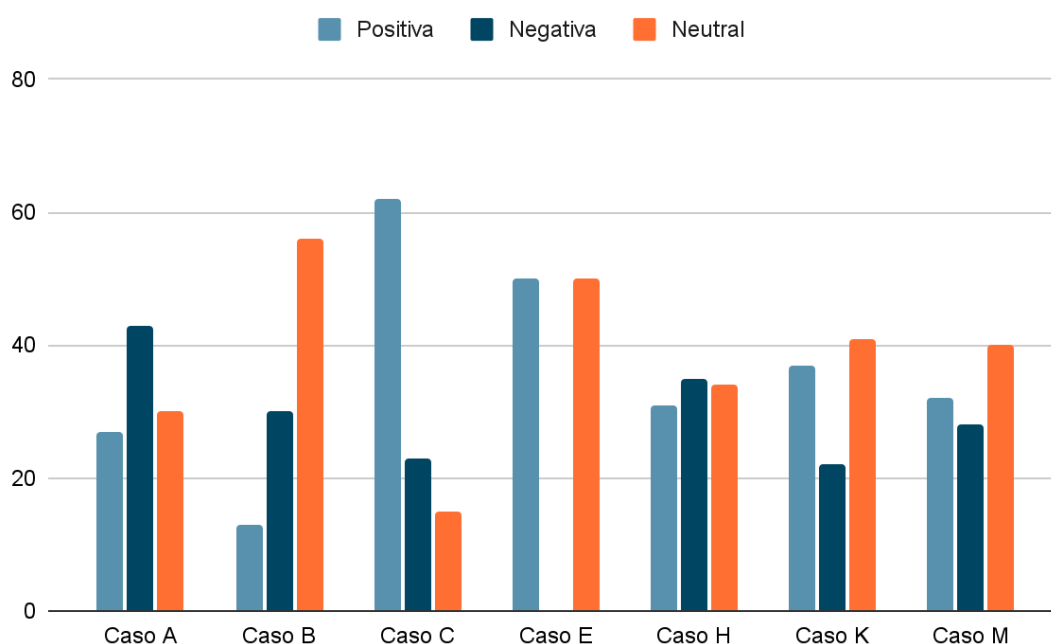
El **caso E** (Taller de Diseño Industrial III de la Cátedra Garbarini), consiste en una devolución de enchinchada, en etapa media de proyecto. El equipo docente está integrado por 5 docentes, es el docente Jefe de Trabajos Prácticos quien tiene la palabra el 75% del tiempo (#AUTORIDAD jerárquica), el tiempo restante son intervenciones de estudiantes. El docente usa ejemplos de información general para hacer analogías con mecanismos utilizados en las propuestas, “Un sistema super básico y antiguo de feedback es el flotador del inodoro, de la mochila del inodoro, osea está vacío y el flotador está colgando, cuando se llena no solo se llena sino que mueve el nivel del flotante y cierra la válvula. Eso es un sistema de feedback”; hace referencia a trabajos de estudiantes, hace preguntas retóricas y a veces las responde. Las intervenciones de diseñantes se limitan a responder a las preguntas.

En un paneo general, vemos que las intervenciones más utilizadas se reparten en partes iguales entre “preguntas” (33%), comentarios sobre la “materia” (31%) o la “temática” (30%) específica del TP, las menos son comentarios sobre la “dinámica” (6%); y las formas más usadas de la intervención son: “fundamentación” (38%), “amplía” (28%), “motiva” (17%), “profundiza” (15%). Se trata de intervenciones y formas que cobran sentido pensadas en #TALLER, cuando se realizan devoluciones grupales en las que hay escucha y participación de diseñantes, y las y los docentes buscan hacer consciente el proceso, valorar el posicionamiento de cada persona o grupo, y esto se basa en las experiencias vividas, la investigación y la toma de decisiones de diseño. El hecho de que la palabra esté mayormente monopolizada por un docente y las intervenciones de estudiantes se limiten a responder a sus preguntas, nos permite pensar el cruce entre #TALLER y #AUTORIDAD, dado que en situaciones de #TALLER es más común el uso similar de la palabra por

²⁴ Ibidem

estudiantes y docentes, pero en este caso, ¿por qué habla tanto el docente? Quien sostiene la dinámica de la clase es el jefe de trabajos prácticos y se trata de una clase en la que se ponen en común conceptos cruciales del contenido de la materia como nociones de sistema y retroalimentación. Por eso observamos que recurre a la fundamentación, aportando ejemplos de aplicación de lo que presenta. Al ser una etapa media del proyecto, en función de cómo vayan dándose los trabajos, posiblemente el equipo docente haya creído necesario exponer una orientación general en base a los desarrollado hasta el momento por las y los estudiantes, que en este caso parece una ratificación de lo que viene ocurriendo, ya que hay pocas intervenciones con connotación negativa. Las intervenciones del docente son en su mayoría positivas o neutrales como en el siguiente ejemplo que da cuenta del proceso en curso: “Las condiciones sistémicas **deberían** escalar mejor que las condiciones modulares, **no es que una está bien y otra está mal**”²⁵ Al observar esto cabe preguntarse, ante la ausencia del #ERROR en la devolución ¿cuáles son las oportunidades de aprendizaje?

Figura 5: Connotación



Fuente: Elaboración propia. (2021).²⁶

²⁵ Cita textual caso E, intervenciones docentes

²⁶ En las devoluciones de entrega de notas (caso M, K, H, C) es notable el esfuerzo por no connotar negativamente las valoraciones, suelen ser más las intervenciones de connotación neutral o positiva en estos casos. En cambio, en una devolución de escucha activa, la connotación negativa se permite mucho más que en todas las demás devoluciones: esa actuación forzada que hace el equipo docente en duplas, corrigiendo un trabajo como si estuvieran

Conclusión

Desde nuestro Manifiesto pedagógico (2017) y el trabajo que hicimos sobre cuáles son las estrategias de enseñanza que se utilizan en pensamiento proyectual, consideramos que la pregunta era una de las estrategias de enseñanza principales, específicamente la pregunta problematizadora. Esta idea entra en crisis a partir de este trabajo. Hemos comprobado que cada vez que los equipos docentes hacen uso de la pregunta como interacción, no interpelan a la participación de las y los diseñantes sino que el uso de la palabra es casi monopolio exclusivo de los equipos docentes. Una primera reflexión al respecto nos las propicia el contrapunto del caso B, se trata de una devolución de simulación: diseñantes asumen roles para probar las propuestas de maquetas que traen y la diferencia es contundente: participan con más de 400 intervenciones. La cantidad de intervenciones que hay entre docentes y estudiantes suma 854 en 2 horas y 15 minutos que dura la clase. El tiempo es similar a las demás devoluciones pero el doble, triple y hasta 6 veces más cantidad de palabras, con la salvedad, además, de que docentes y estudiantes hablan en partes iguales. ¿Cuál es la diferencia de esta devolución en relación a las otras? En la devolución de simulación las y los estudiantes hacen algo, prueban sus maquetas, no están sentados escuchando, una práctica bien propia de #TALLER, con la particularidad, además, de que en su hacer realmente son las y los estudiantes quienes “hacen” la clase. **La interpelación de la pregunta no es comparable a la interpelación que genera hacer algo.** En dicha simulación, muchas veces el equipo docente interviene haciendo preguntas, y sí, las y los diseñantes contestan, pero sus intervenciones son muy escuetas, se reducen a “sí”, “no”, o contestan puntualmente algo, cuando en las demás intervenciones son párrafos extensos en donde siguen dialogando entre pares, y el equipo docente se integra en esa paridad. En el caso E, la devolución es una enchinchada, ahí de nuevo vemos una monopolización de la palabra por parte del equipo docente (habla el 75% del tiempo), y esto es lógico, se trata de un diálogo diferido: las y los estudiantes tardaron una semana en decir eso que dicen en las propuestas que exponen, es ahora el turno del equipo docente de hablar. Sin embargo, las intervenciones del equipo docente son en gran medida preguntas, quiere hacer participar a sus estudiantes, pero la intervención que logran como respuesta es muy reducida. Aún hablando de los propios trabajos de estudiantes (o sea, a

solos pero a sus espaldas están las y los estudiantes escuchando, es un permiso para poder expresar con frescura lo que no se entiende y ofrecer así a diseñantes en directo la constatación del efecto de su propuesta.

pesar de estar hablando de ellos), la participación de estudiantes en el diálogo es reducida. **¿Qué hacemos con las preguntas? ¿Cómo superamos esta inhibición de la participación en el diálogo que aparentemente provoca la pregunta?** Hay dos posibles maneras de pensarlo, una es desde la #AUTORIDAD: la jerarquía docente inhibe la participación, dado que más allá del vínculo que se intente construir, siempre son los equipos docentes quienes ponen la nota; la otra es el #ERROR: la concepción del error como falta en vez de como oportunidad sigue desfavoreciendo una participación que puede ser evaluada en términos de bien/mal, aprobado/desaprobado. Titulamos este trabajo “Dime cómo hablas y te diré cómo enseñas”, pues bien: a veces enseñas sin la participación de tus estudiantes. La disparidad entre docentes y estudiantes construida a lo largo de diversos trayectos pedagógicos es muy difícil de transformar; aunque intentes borrar tu voz, la jerarquía sigue desfavoreciendo el encuentro del diálogo. El subtítulo de este artículo es “**el diálogo pedagógico en las devoluciones**”. Nos quedamos con una pregunta inquietante al respecto: **¿Cómo se construye?**

Bibliografía

Astolfi, J. P. (2003) *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Diada Editora.

Burbules, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores, Provincia de Buenos Aires.

Romano, A. (2009) Reflexiones sobre los métodos para fijar creencias y su aporte al proceso proyectual. En: Fiorito, M. (ed. /comp. 2009) *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.

Romano, A. (2015) *Conocimiento y práctica proyectual*. Colección Tesis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infinito.

Romano, A. y Mazzeo, C. (2007) La evaluación en las disciplinas proyectuales. En: Fiorito, M. (ed. /comp. 2009) *Enseñar, proyectar, investigar: experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: Nobuko.

Rondina, A., Vilá Diez, M., Pearson, L., Ruiz, N.; Massigoge, M., Rosler, I., Nahmod, A. (2015) Proyecto de investigación *Volver sobre la práctica de enseñanza del diseño industrial*. Registros, documentos del proceso de investigación y artículos, disponibles en <http://rondinainvestigacion.blogspot.com.ar/>

Rondina, A., Vilá Diez, M., Pearson, L., Ruiz, N., Massigoge, M., Rosler, I., Nahmod, A. (2017) *Manifiesto pedagógico de Cátedra Rondina*. Manifiesto Pedagógico. Equipo investigación Cátedra Rondina. Recuperado el 01/07/2017 de: <http://rondinainvestigacion.blogspot.com.ar/2017/09/manifiesto-pedagogico.html>

Cebey, P., Dasso, A., Falke, G., Mario, J., Nahmod, A., Pearson, Luz; Rondina, A., Salerno, Erika; Vilá Diez, M. E. *Nota mata proceso. La coevaluación como método para integrar la evaluación al proceso de aprendizaje*. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.