



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Territorio virtual del Taller de Diseño: la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (UdelaR) durante la pandemia de la COVID-19

Beatriz Fernández Cordano

Octubre, 2023



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Beatriz Fernández Cordano

***Territorio virtual del Taller de Diseño: la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (UdelaR) durante la pandemia de la COVID-19***

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Fernando Miranda

Montevideo, 24 de octubre de 2023



**Territorio virtual del Taller de Diseño:  
la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo  
en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar)  
durante la pandemia de la COVID-19**

Beatriz Fernández Cordano

Mayo, 2023



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Lic. DG Beatriz Fernández Cordano

**Territorio virtual del Taller de Diseño:  
la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo  
en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar)  
durante la pandemia de la COVID-19**

Universidad de la República

Área Social

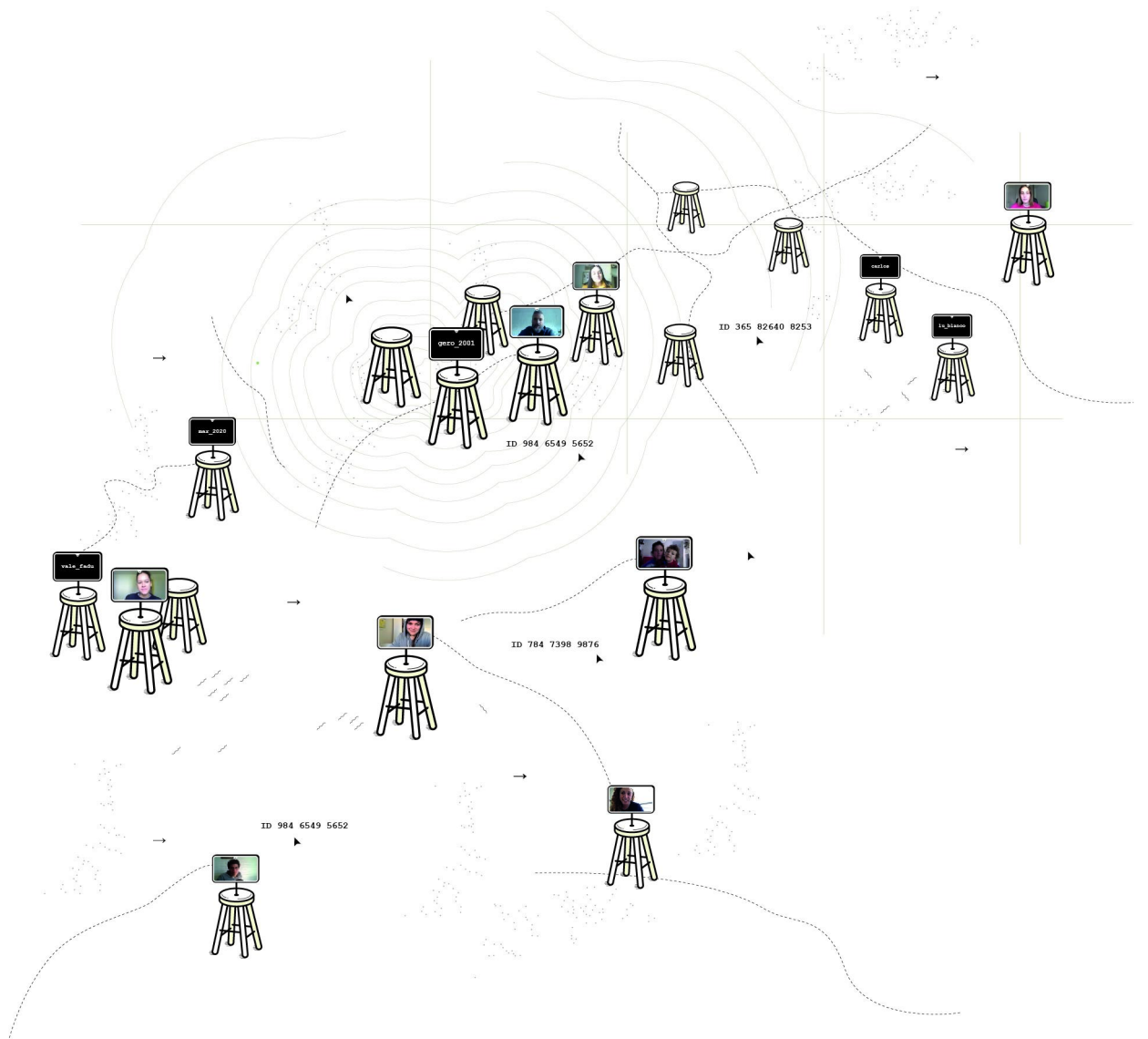
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Beneficiaria de la Beca ANII Posgrados Nacionales 2019

Tutor: Dr. Fernando Miranda Somma

Montevideo, 31 de mayo de 2023



## **Gracias**

Al Taller de Diseño, por los aprendizajes.

A Gustavo *Maca* Wojciechowski, por la docencia.

A la LDCV, por la motivación.

A Maite Lacava y Diego Cataldo, por las preguntas.

A la MEU, por el impulso.

A la Beca ANII Posgrados Nacionales 2019, por el tiempo.

A DCVII turno matutino 2020, por su *territorio virtual*.

A Fernando Miranda, por acompañar y guiar.

A Marcelo, Lara y Pina, por ser y estar.

A Cristina y Juan, por la vida.

## Resumen

El taller de Diseño, como estrategia de enseñanza, ha tenido una importancia clave para la formación universitaria en Diseño de Comunicación Visual, desde los inicios de su enseñanza hasta la actualidad. En particular, el aprendizaje colaborativo —como una de las características principales de la didáctica del taller (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014)— y las prácticas de enseñanza en modalidad virtual —durante 2020— constituyen el foco de mi tesis de maestría. En este sentido, me propuse favorecer la comprensión de la enseñanza del Diseño, mediante la caracterización del proceso de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, en modalidad virtual, en el Taller de Diseño de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Universidad de la República, durante la pandemia de la COVID-19.

Con respecto a la estrategia metodológica, la llevé a cabo desde un enfoque cualitativo, en combinación con aportes de la praxis participativa (Rigal y Sirvent, 2020c), de la Investigación Basada en las Artes (Hernández Hernández, 2008; Augustowsky, 2017) y de la basada en relatos biográficos (Sancho et al., 2007), como forma de abordar un fenómeno de enseñanza y su contexto. Su alcance es descriptivo e interpretativo, basado en un estudio de caso. Como investigadora decidí ubicarme por dentro de la experiencia y analizar mis prácticas de enseñanza, compartidas con el equipo docente del Taller de Diseño de Comunicación Visual II, del cual formo parte. También hice partícipes del estudio a estudiantes y docentes. Para el análisis de contenidos, definí categorías en base al marco teórico y a los emergentes del trabajo de campo. Además, utilicé evidencias e instrumentos de análisis que incorporaron mi perspectiva como diseñadora, como fue por un lado el trabajo con producciones personales, estudiantiles y docentes, y por otro la composición de un mapa como relato visual colectivo, a través del cual busqué interpretar lo observado y nutrir la reflexión teórica.

Los resultados dan cuenta de las transformaciones en el Taller de Diseño estudiado a partir de su reconstrucción en la virtualidad. De esta forma, el desarrollo del concepto *territorio virtual* del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido y como espacio de aprendizajes colaborativos, me permitió profundizar sobre la enseñanza en este ámbito, así como me habilitó a proyectar futuras configuraciones híbridas (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) para el Taller de Diseño pospandemia.

## Palabras clave

Taller de Diseño de Comunicación Visual, aprendizaje colaborativo, modalidad virtual, enseñanza universitaria, COVID-19, territorio virtual.



## **Abstract**

The Design workshop as a teaching strategy has had a key importance for university education in Visual Communication Design, since the beginning of its teaching until today. In particular, collaborative learning —as one of the main characteristics of workshop didactics (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014)— and teaching practices in virtual modality —during 2020— constitute the focus of my master's thesis. In this sense, I proposed to favor the understanding of the teaching of Design, through the characterization of the process of construction of collaborative learning experiences, in virtual modality, in the Design Workshops of the BA in Visual Communication Design of the Universidad de la República (Uruguay), during COVID-19 pandemic.

Regarding the methodological strategy, I carried a qualitative approach, in combination with aspects of participatory praxis (Rigal and Sirvent, 2020c), Art Based Research (Hernández Hernández, 2008; Augustowsky, 2017) and that based on biographical accounts (Sancho et al., 2007), as a way to address a teaching phenomenon and its context. Its scope is descriptive and interpretive, based on a case study. As a researcher, I decided to place myself inside the experience and analyze my teaching practices, shared with the teaching team of the Visual Communication Design II Workshop course, of which I am part. I also made students and members of the teaching team participate in the study. For content analysis, I defined the categories based on the theoretical framework and the emergence of fieldwork. In addition, I used evidence and analysis instruments that incorporated my disciplinary perspective as a designer, such as, on the one hand, the work with personal, student and teacher productions, and on the other hand, the composition of a map as a collective visual account of the situation in which I sought to interpret what was observed and nurture theoretical reflection.

The results show the transformations in the Design Workshop being studied from its reconstruction in virtuality. In this way, the development of the concept Design Workshop's *virtual territory* as an extended learning environment and as a space of collaborative learnings, allowed me to delve into teaching in this area, as well as enabled me to project future hybrid configurations (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) for the post-pandemic Design workshop.

## **Keywords**

Visual Communication Design Workshop, collaborative learning, virtual modality, university teaching, COVID-19, virtual territory.

## Contenido

PRIMERA PARTE	10
<b>Capítulo 1: Introducción</b>	<b>10</b>
1.1 Orientación para la lectura de la tesis	13
1.2 Contexto socio-histórico e institucional de la investigación	15
1.2.1 En Uruguay: la incorporación de la disciplina a la universidad	16
1.2.2 La propuesta curricular de la LDCV, sus talleres y docentes	16
1.2.3 Investigar en tiempos de coronavirus	18
1.2.4 La LDCV y sus condiciones para la enseñanza en modalidad virtual	20
1.3 Antecedentes	22
1.3.1 Referidos al objeto y problema de investigación	22
1.3.2 Referidos a la estrategia metodológica de investigación	24
1.4 Justificación y relevancia académica	25
<b>Capítulo 2: El problema, sus objetivos y marco teórico</b>	<b>27</b>
2.1 Definición del problema y objeto de estudio	27
2.2 Objetivos de investigación	28
2.3 Marco teórico	29
2.3.1 Construcción de experiencias de aprendizaje	29
2.3.2 Aprendizaje colaborativo	31
2.3.3 Enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual	33
2.3.4 Taller de Diseño como estrategia didáctica	36
2.4 Posicionamiento	38
2.5 Supuestos de anticipación	39
<b>Capítulo 3: Metodología</b>	<b>41</b>
3.1 Estrategia general metodológica	42
3.1.1 Universo y unidad de análisis	49
3.1.2 Mi lugar en la investigación	50
3.2 Técnicas de obtención y análisis de la información	59
3.2.1 Datos de interés para la investigación	59
3.2.2 Métodos utilizados en la obtención de datos	60
3.2.3 Métodos utilizados en el análisis de los datos	73
3.2.4 Categorías de análisis	76

SEGUNDA PARTE	79
<b>Capítulo 4: Antes de la pandemia</b>	<b>79</b>
4.1 Panorama del Taller presencial	80
4.1.1 Desde la mirada estudiantil	80
4.1.2 Caracterización del Taller presencial	83
4.2 Descripción del caso de estudio	84
4.2.1 Contexto de DCV II: rol formativo, objetivos y contenidos	84
4.2.2 Perfil del equipo docente	85
4.2.3 Nuestra propuesta de enseñanza	89
4.3 Situación personal estudiantil para afrontar la modalidad virtual	93
<b>Capítulo 5: Mapa del territorio virtual del Taller de Diseño</b>	<b>95</b>
<b>Capítulo 6: Territorio virtual del Taller de Diseño</b>	<b>97</b>
6.1 La reconstrucción del espacio de Taller de Diseño en la virtualidad	97
6.1.1 Planificar la flexibilidad	98
6.1.2 Hola DCV II virtual	100
6.1.3 ¿Nos escuchan? ¿Se ve bien?	104
6.1.4 Bienvenido al mundo	107
6.2 Habitar el territorio virtual del Taller de Diseño	109
6.2.1 El territorio virtual del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido	113
6.2.2 El territorio virtual del Taller de Diseño como espacio de aprendizajes colaborativos	118
<b>Capítulo 7: Volver a la normalidad</b>	<b>126</b>
7.1 El Taller del futuro	126
7.2 Consideraciones finales y sugerencias	130
<b>Tabla de representaciones visuales</b>	<b>138</b>
<b>Lista de abreviaciones y acrónimos</b>	<b>138</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>139</b>
<b>Material complementario</b>	<b>146</b>
<b>Datos de contacto de la autora</b>	<b>162</b>

## PRIMERA PARTE

### Capítulo 1: Introducción

Esta tesis la realicé en el marco de la quinta edición de la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) —cohorte 2018-2020—, que se encuentra a cargo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), el Área Social y Artística de la Universidad de la República (Udelar) y el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Su programa tiene como objetivo iniciar a docentes en la investigación educativa a nivel superior, con una perspectiva del “campo pedagógico-didáctico universitario como un área de conocimiento interdisciplinar, articulado al componente epistemológico de las disciplinas y saberes profesionales” (CSE-Udelar, 2018).

Entre las líneas temáticas de investigación de la MEU, me volqué hacia la orientación Didáctica Universitaria. Esta decisión me permitió ubicar el foco de estudio dentro del ámbito donde desarrollo mi carrera docente desde 2007 y en el cual surgió mi interés por la investigación en enseñanza universitaria: el Taller de Diseño de Comunicación Visual<sup>1</sup> (DCV). Además, esta definición me abrió la posibilidad de analizar mis prácticas de enseñanza, compartidas con un equipo de colegas docentes, en el Taller de Diseño de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV) de la Udelar. De esta forma, incorporé al proyecto el desafío de poner en juego un doble rol, como docente e investigadora, aspecto que me permitió aportar conocimiento también desde lo metodológico.

La justificación de la elección del Taller de Diseño como escenario de estudio, además de tratarse del ámbito principal de desempeño en mi carrera docente, se encuentra en su importancia medular para la formación universitaria en el marco de la LDCV en particular (FADU-Udelar, 2011a), y de las disciplinas de carácter proyectual en general. El taller de Diseño, como sistema de enseñanza, se basa en el *aprender haciendo*<sup>2</sup> a través de un proceso en el cual se desarrollan proyectos como resultado de la definición de un problema y la realización de una propuesta de abordaje desde la disciplina (Montellano en Guevara,

---

<sup>1</sup> Al cual a partir de ahora me refiero como *Taller de Diseño*.

<sup>2</sup> Este término aparece en la literatura consultada vinculado con la tradición moderna de los métodos de enseñanza de la Bauhaus —como parte del movimiento de la Escuela Nueva— y con las concepciones de John Dewey (Lizondo-Sevilla et al., 2019). Sin embargo, según Javier Sáenz Obregón en la introducción de *Experiencia y educación* (Dewey, 2004, 2010), la identificación de Dewey con el precepto de *aprender haciendo* constituye una simplificación de sus ideas, donde puede haber predominado “la apropiación de su dimensión metodológica aislada de sus concepciones filosóficas” (p.20). En el apartado 2.3.1 *Construcción de experiencias de aprendizaje* de esta tesis, desarrollo más en profundidad algunas ideas de Dewey sobre el hacer y la experiencia, que considero relevantes para este trabajo.

2013). La polisemia del término taller, y su riqueza semántica que combina diferentes valores culturales y realidades diversas (Lambert, 2014), no solo designa a la estrategia didáctica utilizada, sino también al lugar físico de enseñanza, a las dinámicas de relacionamiento entre sus actores y al espíritu disciplinar que ahí se inculca (Martinon en Lambert, 2014). Las diversas propuestas didácticas que tienen lugar en el taller reflejan las diferentes concepciones disciplinares y de su enseñanza (Lambert, 2014). Sin embargo, la primacía del taller en la enseñanza de las disciplinas proyectuales<sup>3</sup> no desconoce las transformaciones que ha tenido con los años, ni las adaptaciones a los diferentes lugares de enseñanza (Lambert, 2014).

De esta forma, investigar sobre el taller de Diseño en el marco universitario implica potenciales aportes para la enseñanza de las disciplinas proyectuales y, en especial, del DCV, no solo por ser el área específica de este estudio, sino también por encontrarse en proceso de desarrollo como campo de conocimiento (Herrera Batista, 2010). Estas fueron las motivaciones que me guiaron en la definición del objeto de estudio. Además, decidí enfocarme en las experiencias de aprendizaje colaborativo, por ser una de las características principales de la propuesta didáctica del taller (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014) y del ámbito de la LDCV, donde la tarea docente la realizamos en equipos integrados por personas de diversas procedencias formativas, quienes trabajamos en conjunto para llevar adelante las unidades curriculares de proyecto.

Por otro lado, a comienzos del primer semestre de 2020, la emergencia sanitaria producto de la pandemia de la COVID-19 provocó la suspensión de las clases presenciales en todos los servicios de la Udelar (Udelar, 2020). A partir de esta situación, y para poder continuar con las actividades formativas, en la LDCV se nos presentó el desafío de repensar y de llevar a cabo la enseñanza del Taller de Diseño en modalidad virtual. Una circunstancia inédita hasta ese momento, que se extendió durante todo 2020<sup>4</sup> y significó un punto de inflexión asociado a nuestra carrera docente, y también en el proceso de definición de mi proyecto de tesis de maestría.

Mi propuesta para la investigación, hasta ese entonces, se venía configurando con énfasis en las características del espacio de trabajo físico y presencial del Taller de Diseño, y en base a ideas que tenían que ver con cómo ese ámbito funcionaba, previo a la emergencia

---

<sup>3</sup> Si bien Guy Lambert (2014) se refiere en específico a la enseñanza de la Arquitectura, sus apreciaciones aplican a la realidad del taller de otras disciplinas de Diseño, sobre todo considerando el contexto de estudio de esta tesis y el origen de la LDCV, carrera que recoge la tradición académica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y de Facultad de Artes (FARTES) (Udelar, 2002, p.1; Basaldúa et al., 2022).

<sup>4</sup> En el caso de las unidades curriculares en las cuales me desempeñaba en ese entonces como docente y donde tuvo lugar el trabajo de campo de esta tesis.

sanitaria. A partir de la pandemia, y de un día para el otro, el Taller de Diseño —su lugar físico, su modalidad y su propuesta— dejó de existir como lo conocíamos, para pasar a desarrollarse a través de herramientas en línea y entornos virtuales de aprendizaje<sup>5</sup>. Sin poder prever por cuánto tiempo se desarrollaría de esta nueva forma, ni si volveríamos alguna vez a lo que había sido. Por lo pronto, lo que sabíamos era que el contexto de emergencia nos había impactado desde lo personal y profesional, generando cambios en nuestras dinámicas familiares y de trabajo, y por tanto ya no éramos las mismas personas.

El emergente de la COVID-19, además de desencadenar una crisis global, dispuso un marco de oportunidad tan fermental para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza del Diseño en modalidad virtual, que junto al tutor decidimos incorporarlo al proyecto, y de esta forma aportar originalidad y relevancia al estudio. Por un lado, el contexto de enseñanza que dispuso la pandemia contribuyó a terminar de definir el objeto de estudio de esta tesis, que hasta ese entonces no contemplaba la implementación del Taller en la virtualidad. Por otro lado, la situación aceleró el proceso de definición del proyecto y el comienzo del trabajo de campo —que realicé durante el segundo semestre de 2020— con respecto a lo planificado inicialmente, como forma de aprovechar las circunstancias que estaban aconteciendo y que eran de interés para mi tesis.

Así fue como terminé de definir y llevar a cabo el proyecto, en un cruce disciplinar entre el campo de la Didáctica Universitaria, el del DCV y el de las tecnologías educativas. En particular, me propuse caracterizar el proceso de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, por parte de docentes y estudiantes, en el Taller de Diseño de la LDCV (Udelar) en modalidad virtual, durante la pandemia de la COVID-19.

Con respecto a la estrategia metodológica, la desarrollé desde un enfoque cualitativo, en combinación con aspectos de la praxis participativa (Rigal y Sirvent, 2020c), de la Investigación Basada en las Artes (IBA) (Hernández Hernández, 2008; Augustowsky, 2017) y de la basada en relatos biográficos (Sancho et al., 2007), como forma de abordar un fenómeno de enseñanza. Estas perspectivas me permitieron incluir en el estudio relatos y producciones visuales de quienes participamos en la experiencia, para poder afrontar desde lo metodológico la dimensión personal, en un contexto con tantas implicancias en este plano como fue el de la pandemia de la COVID-19. En este sentido, la combinación metodológica, en particular la IBA, abrió la oportunidad de “develar aquello de lo que no se habla [...] que se suele dar por hecho y que se naturaliza” (Barone y Eisner, 2006 en Hernández

---

<sup>5</sup> Se intensificó el uso de la ya existente EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje, Udelar) —entorno virtual oficial de la unidad curricular— así como de otras plataformas y herramientas en línea.

Hernández, 2008, p.94) y “permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen” (Silverman en Hernández Hernández, 2008, p.93) y de esta forma “las artes llevan ‘el hacer’ al campo de investigación” (Hernández Hernández, 2008, p.93).

El alcance de la investigación es descriptivo e interpretativo, basado en un estudio de caso. Es decir, a través del estudio busqué especificar las características del fenómeno que elegí analizar (Hernández Sampieri et al., 2010) y profundicé en su interpretación, como forma de favorecer su comprensión. La elección del estudio de caso me permitió investigar en profundidad un proceso en particular, donde la situación objeto de mi interés estaba presente (Verd y Lozares, 2016). Mi posición como investigadora se ubicó dentro de ese fenómeno e implicó estudiar mis prácticas de enseñanza compartidas con el equipo docente de la unidad curricular DCV II. Para el análisis de contenidos, definí categorías vinculadas al objeto de estudio, las cuales surgen del marco teórico y del trabajo de campo. Además, incorporé instrumentos de análisis que contemplaron la mirada particular del DCV como disciplina. En este sentido, compuse un mapa como relato visual colectivo del objeto de estudio, a partir de producciones de participantes del fenómeno que dan cuenta de las diversas miradas y percepciones sobre la experiencia<sup>6</sup>. También realicé esquemas visuales conceptuales como parte del proceso de análisis, los cuales alimentaron y desencadenaron la reflexión teórica.

## 1.1 Orientación para la lectura de la tesis

*Todos habitamos corporalmente en primera persona, y es una verdad fenomenológica que lo que uno ve depende de donde está.*  
(Hustvedt, 2016, p.131)

Este apartado lo dedico a explicar los criterios que elegí para organizar y escribir mi tesis de maestría. No solo como forma de situar a quien lo está leyendo dentro de una estructura definida, sino también para especificar la perspectiva que elegí para comunicar lo que tengo para contar.

La tesis se divide en dos partes. En la primera describo el diseño de investigación que llevé a cabo, y en la segunda su desarrollo y resultados. Asimismo, la primera parte se organiza en tres capítulos. El primero —*usted está aquí*— es la introducción y también donde relato el contexto del estudio, sus antecedentes, justificación y relevancia. En el segundo capítulo planteo el problema de investigación, sus objetivos y marco teórico. Y el tercero cierra con la

---

<sup>6</sup> El mapa se despliega en el *Capítulo 5: Mapa del territorio virtual del Taller de Diseño*.

estrategia metodológica. Por otro lado, la segunda parte se estructura en cuatro capítulos. El cuarto, quinto y sexto marcan el antes, la transformación y el durante del Taller de Diseño estudiado con relación a la pandemia. El quinto capítulo se trata de un apartado gráfico, contiene interpretaciones visuales que se constituyen como evidencias sobre el objeto de interés de mi tesis. A partir de producciones de participantes en el caso de estudio, que dan cuenta de sus diversas percepciones sobre la experiencia, compuse un relato visual colectivo que funciona como mapa del fenómeno estudiado. El mapa busca contemplar las subjetividades, representaciones simbólicas e imaginarios (Risler y Ares, 2013) sobre la experiencia. Además, en un séptimo capítulo se reflexiona sobre una proyección del Taller de Diseño pospandemia y se presentan las conclusiones. Al cierre de la segunda parte se encuentran la tabla de representaciones visuales, una lista de abreviaturas y acrónimos, las referencias bibliográficas, materiales complementarios y mis datos de contacto por consultas o comentarios sobre este trabajo.

Con respecto a la escritura, en primer lugar me gustaría aclarar la forma y el sentido que le doy a algunos términos claves. Cuando en mi trabajo aparece “Diseño de Comunicación Visual” me refiero a la disciplina de la Licenciatura en la cual desarrollo mi estudio, la cual considero sinónimo de “Diseño Gráfico”. La utilización de una denominación u otra cambia según las perspectivas teóricas, los países y los ámbitos académicos, ya que se trata de una discusión aún no saldada, propia del proceso de definición en el cual se encuentra la disciplina. Si bien dar lugar a este debate merecería una profundidad que no se corresponde con los objetivos de mi tesis, considero importante aclarar que elegí utilizar “Diseño de Comunicación Visual” porque, además de ser la denominación que utilizamos en el ámbito de estudio, entiendo que es más abarcativa y por tanto da cuenta del estadio de desarrollo actual del campo disciplinar. Asimismo, utilicé "diseño" en minúsculas para referirme al proceso o al producto del mismo, como forma de diferenciarlo del nombre de la disciplina. De igual forma aparece "Didáctica" cuando me refiero a la disciplina y "didáctica" como sustantivo de la forma de enseñanza docente. En el caso del término *taller*, aparece con la inicial en mayúscula para nombrar a la unidad curricular “Taller de Diseño de Comunicación Visual” —que generalmente abrevio como “Taller de Diseño” o incluso “Taller”— y en minúsculas para designar al espacio arquitectónico del aula de “taller” o bien a la estrategia didáctica que lleva el mismo nombre. Por otro lado, considero necesario diferenciar el término “virtualidad”, que utilizo para referirme al espacio/medio virtual, de “modalidad virtual” con el cual denomino a la forma de enseñanza en este medio. Por último, como plantea Carolina Rodríguez en su tesis de maestría *Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República* (2015), el proceso de evolución y el tiempo transcurrido en el uso de las



tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo justifica el cambio de denominación a *tecnologías educativas*. Por lo cual, decidí incorporar en mi tesis este término para referirme al uso de las TIC con fines educativos, con excepción de las referencias bibliográficas donde no modifiqué la denominación utilizada.

Por otra parte, el lenguaje que utilicé busca ser no sexista y con perspectiva de género, con el objetivo de darle visibilidad a las mujeres, así como a otras identidades de género. En este sentido, opté por expresiones neutras —invariables en cuanto al género— o despersonalizadas —no hacen referencia a la persona— como alternativas a la voz masculina plural como genérico universal (UAB, 2011). Con la excepción de situaciones en las cuales no pude aplicar estos recursos y no hice uso de las denominaciones dobles —la referencia a la forma femenina y a la masculina— sino del masculino plural con valor genérico, con el único objetivo de no complejizar la fluidez de la lectura. Otra excepción son las citas literales, en las que mantuve el texto original.

Para terminar, la decisión de relatar en primera persona habilitó la puesta en juego de mi doble rol como docente-investigadora. Me permitió moverme con comodidad de un plano hacia el otro, recordando mi papel —y mi influencia en el fenómeno estudiado— y dándome la posibilidad de ocupar un espacio visible dentro del relato (Hustvedt, 2016). Cabe aclarar que, si bien el proceso fue compartido y cuando digo yo de alguna forma también están presentes el tutor, mis colegas docentes, estudiantes y autores del marco teórico, la elección de la primera persona como voz no busca desconocer los aportes e influencias que recibí, sino asumir mi responsabilidad por las decisiones tomadas, que finalmente me corresponden.

## **1.2 Contexto socio-histórico e institucional de la investigación**

Para comprender el escenario en que tuvo lugar esta investigación, en primer lugar consideré necesario describir la situación del DCV como disciplina. En especial, en lo que respecta al contexto nacional y académico en el cual llevé a cabo el estudio, así como al marco de oportunidad que supuso el trabajo en modalidad virtual y la incorporación de tecnologías educativas como consecuencia de la pandemia de la COVID-19.

Considero necesario aclarar que el DCV cuenta con una corta trayectoria académica, en particular en Uruguay, tradicionalmente enfocada a la formación para el ejercicio profesional. Su consolidación como disciplina y campo de conocimiento se encuentra en proceso (Herrera Batista, 2010). También su práctica se ha transformado a lo largo de los años; el foco se ha

ido desplazando de lo estético y formal (Grefé en Yang y Huang, 2011), para prestar cada vez más atención a las personas y sus necesidades, así como al impacto cultural de sus acciones.

### **1.2.1 En Uruguay: la incorporación de la disciplina a la universidad**

Uruguay no ha sido ajeno al proceso de desarrollo del DCV. El surgimiento del Centro de Diseño Industrial a fines de los ochenta y el hecho de que las primeras carreras técnicas y universitarias de Diseño Gráfico comenzaran recién a mediados de los noventa, dan cuenta de la corta trayectoria del proceso de institucionalización de la disciplina (Calvera, 2005). La primera carrera de grado en Diseño Gráfico del país fue incorporada por la Universidad ORT en 1996, con un perfil de egreso enfocado en la incorporación al ámbito laboral, y cuya propuesta ofrece herramientas que se adaptan a lo que “hoy en día demanda el mercado global” (ORT, 2019). Varios años más tarde, en 2004, comenzó a funcionar la Licenciatura en Artes - opción Diseño Gráfico del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (asimilado a Facultad) (IENBA), actual Facultad de Artes (FARTES) de la Udelar; también en 2004 el Instituto Universitario Bios abre su Licenciatura en Diseño Gráfico<sup>7</sup>; y finalmente en 2009 surge la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV) como carrera conjunta entre el IENBA, actual FARTES, y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo<sup>8</sup> (FADU) de la Udelar (Stebniki y Tarallo, 2018). La creación de la LDCV supuso un salto en la formación superior en Diseño en Uruguay, con un perfil de egreso con un alcance disciplinar amplio, en el cual se compromete al Diseño con todos los ámbitos de la vida en comunidad (FADU-Udelar, 2011a).

El proceso de definición del DCV y la historia de su reciente incorporación a la academia en Uruguay me dieron pie a profundizar, en el marco de mi tesis de maestría, sobre lo que sucede dentro de estas instituciones universitarias en lo relativo a la enseñanza del Diseño y al desarrollo disciplinar.

### **1.2.2 La propuesta curricular de la LDCV, sus talleres y docentes**

La carrera tiene una duración de cuatro años (363 créditos<sup>9</sup>) y se encuentra estructurada bajo tres áreas de conocimiento: Proyectual, Tecnológica y Sociocultural. Dentro del Área Proyectual, el Taller de Diseño de Comunicación Visual se organiza en cinco unidades curriculares consecutivas que se identifican de forma numérica según

---

<sup>7</sup> El Instituto Universitario Bios funcionó hasta 2013, a partir de lo cual dejó de ser universitario y la carrera fue subrogada a la Universidad de la Empresa de forma definitiva en 2015 (Stebniki y Tarallo, 2018).

<sup>8</sup> Hasta ese momento llamada Facultad de Arquitectura (FARQ).

<sup>9</sup> Un crédito corresponde a 15 horas de trabajo estudiantil, distribuidas entre horas de aula, o actividades equivalentes, y de estudio (CSE-Udelar, 2014).

su nivel de complejidad creciente<sup>10</sup>. En su Plan de Estudios<sup>11</sup> se reconoce al Taller de Diseño como “asignatura troncal, y espacio de síntesis de conocimientos y desarrollo de las prácticas proyectuales a lo largo de toda la carrera” (FADU-Udelar, 2011a), jerarquía que repercute en su carga horaria, siendo la de mayor dedicación de todo el currículo y por consiguiente en sus créditos<sup>12</sup>. En el Taller de Diseño se espera que los estudiantes definan el abordaje de un problema determinado a partir de la puesta en valor e integración de “los conocimientos inter y transdisciplinarios provenientes de las otras áreas de conocimiento<sup>13</sup> impartidas en la carrera” (FADU-Udelar, 2011b). Con respecto al concepto de *proyecto* —en referencia a la acción de proyectar y no al producto de esa acción— el Plan de Estudios lo define como un “proceso complejo y transmisible” (FADU-Udelar, 2011a, p.10) para el abordaje de diversas problemáticas a través del desarrollo de una planificación, implementación y evaluación de una propuesta desde el DCV (Basaldúa et al., 2022).

Asimismo el taller, como espacio de aprendizaje y estrategia didáctica, ha tenido una importancia fundamental para la formación en Diseño —y de las disciplinas proyectuales en general— desde los inicios de su enseñanza hasta la actualidad<sup>14</sup>. En este lugar, en el cual se conjugan una diversidad de propuestas de enseñanza a partir del *aprender haciendo* (Lambert, 2014) y una multiplicidad de producciones estudiantiles, se encuentra el origen de mi motivación para realizar esta investigación. En específico, desde mi participación como responsable en los equipos docentes del Taller de Diseño de Comunicación Visual I (DCV I) y II (DCV II) —turno matutino<sup>15</sup>—, unidades curriculares de segundo año de la LDCV, así como de Proyecto Final de Carrera<sup>16</sup>, última instancia de la trayectoria por el Área Proyectual.

El Área Proyectual de la LDCV no solo contiene a las unidades curriculares medulares de la carrera —talleres de Diseño—, sino que, a la fecha de la realización del trabajo de campo de esta tesis de maestría, cuenta con el equipo docente más numeroso de la misma<sup>17</sup>. La corta trayectoria académica de la disciplina en Uruguay permite explicar la diversidad de perfiles docentes, de la carrera en general y del Área Proyectual en

---

<sup>10</sup> Taller de Diseño de Comunicación Visual I, II, III, IV y V.

<sup>11</sup> Al cierre de mi tesis existe una única versión del Plan de Estudios de la LDCV, aprobado en 2005 FADU-Udelar (2011a).

<sup>12</sup> De 363 créditos totales de la carrera (FADU-Udelar, 2011a), 205 créditos corresponden al Área Proyectual.

<sup>13</sup> Hace referencia a las otras áreas que componen la LDCV, además de la Proyectual: la Tecnológica y la Sociocultural.

<sup>14</sup> Tomando a la Bauhaus como un hito en el desarrollo de las disciplinas del Diseño desde una perspectiva contemporánea y, en especial, de su enseñanza en el taller a partir de la didáctica del *aprender haciendo* (Lizondo-Sevilla et al., 2019).

<sup>15</sup> De aquí en más, DCV I y DCV II hacen referencia al turno matutino de estas unidades curriculares.

<sup>16</sup> Si bien el Plan de Estudios no considera a Proyecto Final de Carrera como una unidad curricular de taller de Diseño, la estrategia didáctica y contenidos son acordes al funcionamiento de taller.

<sup>17</sup> Datos aportados por la Coordinación del Área Proyectual a noviembre de 2020: está compuesta por 49 docentes —1 Profesor Agregado (Grado 4), 9 Profesoras/es Adjuntas/os (Grado 3), 12 Asistentes (Grado 2) y 27 Ayudantes (Grado 1)— y 28 Estudiantes Colaboradoras/es Honorarias/os, quienes conforman equipos para dar respuesta a 14 unidades curriculares, que atienden a una población total de 1.171 estudiantes.

particular, con relación a su formación y trayectoria. Al momento, la carrera docente del Área Proyectual de la LDCV se encuentra en desarrollo en comparación a otros servicios de la Udelar, especialmente en lo que respecta a las exigencias de formación y producción académica de los grados. Las tareas dentro del Área se centran en la docencia directa, la extensión y, en menor medida, en las actividades de investigación. Las dedicaciones son bajas o medias debido a la situación presupuestal.

El proceso de desarrollo de la carrera formativa docente me incentivó a realizar este estudio, en tanto demanda conocimiento relativo a la Didáctica del Diseño como herramienta para su profesionalización. Los diversos perfiles docentes del área de talleres de la LDCV son un factor de interés para esta investigación, porque su organización en grupos de trabajo para el abordaje de los diferentes talleres invita a poner el foco en las dinámicas que tienen lugar a la interna de los equipos docentes y en la producción colaborativa de propuestas y conocimientos. La diversidad de procedencias puede dar lugar a diferentes concepciones sobre el Diseño y su enseñanza en el Taller, y en este sentido constituye un factor que propició la investigación.

### **1.2.3 Investigar en tiempos de coronavirus**

La pandemia de la COVID-19 desencadenó una crisis global con impactos sanitarios indudables, pero también, y muy en especial, sociales, económicos y culturales. Las consecuencias de esta crisis también afectaron a la educación, en general, y a las formas de enseñanza en particular. El 13 de marzo de 2020, tras la confirmación de los primeros casos de la COVID-19 en Uruguay, y ante el riesgo de contagio dentro del ámbito universitario, el rectorado de la Udelar comunicó la suspensión de las clases presenciales (Udelar, 2020). Esta medida se extendió para la totalidad del primer semestre lectivo 2020, mientras se elaboraban acciones para mitigar el impacto en la función de enseñanza, que implicó, entre otras, el rediseño de los cursos para su adaptación a modalidad virtual, la incorporación de herramientas tecnológicas y la capacitación docente en tecnologías educativas. En este escenario, el trabajo en equipo en los colectivos docentes se intensificó durante la pandemia en toda la Udelar, como respuesta a las exigencias de la enseñanza virtual, siendo uno de los aspectos destacados en el análisis de la encuesta a docentes presentado por Mercedes Collazo y Nancy Peré (2020).

Los talleres de la LDCV también se vieron afectados por este contexto, el proceso de adaptación de los cursos en tiempo récord para su implementación en la virtualidad

implicó un desafío para los equipos docentes habituados a trabajar en la presencialidad y, en general, sin preparación para afrontar la nueva modalidad. El trabajo colaborativo dentro de los equipos y con el estudiantado fue clave para hacerlo posible, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad de situaciones personales afectadas por la pandemia.

Este contexto coincidió con el comienzo de mi trabajo como responsable del Taller de DCV I y II, y de la primera vez en estas unidades curriculares para la mayoría de quienes integraron el equipo docente. La crisis trajo la oportunidad de aprender sobre tecnologías educativas en la práctica y lo que en un principio nos parecía imposible —un Taller de Diseño desarrollado en la virtualidad— se pudo llevar a cabo en el marco de DCV I durante el primer semestre de 2020. Si bien la Udelar flexibilizó las condiciones para la presencialidad en el segundo semestre de 2020, en el caso de DCV II —continuidad de DCV I— se mantuvo la modalidad virtual, porque las condiciones de trabajo impedían cumplir con los protocolos exigidos. La posibilidad de formar parte de DCV I y II fue un facilitador para este estudio, ya que me ubicó dentro del contexto específico que me interesaba investigar: un Taller de Diseño de la LDCV. Y además, junto a un grupo docente motivado por el desafío de trabajar como equipo, fortalecido y unido por la crisis que nos tocó atravesar como colectivo —a razón de la pandemia—, sin duda de las más difíciles que hayamos vivido en nuestra carrera.

Las condiciones del Taller en el año lectivo 2020 dieron lugar a un escenario fértil para producir conocimiento sobre la enseñanza del Diseño en modalidad virtual en la Universidad. Por otro lado, el medio y las herramientas que utilizamos para la adaptación del Taller al entorno virtual —plataformas, redes sociales y aplicaciones de videoconferencia en línea— facilitaron el registro de las experiencias, interacciones y producciones que fueron objeto de interés para este estudio. Estas herramientas en línea<sup>18</sup> también nos permitieron archivar, descargar y compartir con facilidad datos de diferente naturaleza —textos, imágenes, audiovisuales— que dan cuenta de lo sucedido durante el desarrollo del Taller —actividades sincrónicas— o “fuera” de él —actividades asincrónicas.

Con relación al contexto singular de la pandemia como marco para investigar, Boaventura De Sousa Santos (2020) plantea la existencia de un debate dentro de las Ciencias Sociales sobre la conveniencia de investigar en situaciones de normal funcionamiento o en situaciones excepcionales, como la del 2020. El autor concluye

---

<sup>18</sup> EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje, Udelar), Zoom, Miro, Mural, Padlet, Telegram, Whatsapp, Youtube, Tumblr, entre otras.

que ambas nos permiten producir conocimiento, pero que sin duda lo que emerge es diferente. El contexto de la pandemia transformó a la enseñanza universitaria de forma abrupta —y nos transformó como docentes y estudiantes— por tanto producir conocimiento al respecto se presentó como una oportunidad impostergable.

#### **1.2.4 La LDCV y sus condiciones para la enseñanza en modalidad virtual**

La publicación *TICs en FADU* de Álvaro Bonfiglio (2019) es el resultado de una asesoría realizada entre mediados de 2018 y 2019, que presentó ideas estratégicas para la mejora en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en FADU, servicio donde tiene lugar la unidad curricular objeto de mi tesis. Al respecto de la enseñanza en modalidad virtual, el trabajo plantea sugerencias sobre la infraestructura y recursos necesarios para llevarla a cabo, ya que en el momento en que se realizó la asesoría no existían experiencias previas. Esto me permitió construir una mirada sobre las condiciones en que se encontraba el contexto estudiado para afrontar la enseñanza en modalidad virtual, previo a que la pandemia de la COVID-19, la necesidad de continuar con la formación y las decisiones institucionales promovieran con urgencia su implementación.

Cabe señalar que la postura de la asesoría fue alentadora en cuanto a la implementación de la enseñanza en línea en los talleres de Diseño y Arquitectura de FADU, sin poder imaginar en ese entonces que se llevaría a cabo de forma inminente a raíz de la pandemia que tendría lugar unos meses después. El autor, en la publicación, promueve su puesta en funcionamiento para abordar situaciones de masividad o como forma de democratizar la enseñanza universitaria en el territorio del país o incluso en el exterior para personas migrantes. Conforme a esto, propuso el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)<sup>19</sup> para la realización de actividades asincrónicas, foros y comunicaciones, así como clases semanales con audio y video “donde los estudiantes interactúan a distancia con los docentes como en clases o talleres presenciales, pero con una presencia virtual en este caso” (p.10).

Al respecto de EVA, la asesoría plantea la necesidad de mejorar su uso e incrementar la presencia en la plataforma; esto último refiere en especial al caso de la LDCV. Puede deberse a que su uso previo a la pandemia, particularmente en las unidades curriculares de Taller de Diseño, no fuera generalizado o bien no se aprovecharan sus potencialidades como medio y recurso para la enseñanza.

---

<sup>19</sup> Además de EVA, los medios digitales de comunicación con los que contaba la facultad antes de la pandemia eran: páginas web, redes sociales, correo electrónico, mensajes de texto y chat (Bonfiglio, 2019).

Según el informe, la construcción de cursos en modalidad virtual requiere no solo del trabajo del equipo docente, cuyos integrantes deben centrarse en proveer los contenidos, sino de un equipo de soporte que se encargue de ponerlo en línea y transmitir la idea docente de forma óptima. Según Bonfiglio, ese equipo debe de incluir: soporte pedagógico, edición de estilo, diseño de páginas web y soporte en medios audiovisuales, recursos con los cuales la FADU no contaba, o no disponía para este fin, en el momento de emprender la modalidad virtual para todas sus unidades curriculares en 2020. La asesoría recomienda que los cursos para esta modalidad se preparen con anticipación, a lo largo del semestre anterior a su realización, situación compleja de sobrellevar para los equipos docentes de la LDCV, por su extensa carga horaria dedicada a la enseñanza directa durante ambos semestres. Además, ese tiempo de preparación no fue posible contemplarlo para su implementación en 2020, dado lo abrupto del cambio de modalidad a causa de la pandemia de la COVID-19.

Por otro lado, la asesoría da cuenta de los escasos recursos humanos y materiales con los que contaba el departamento de Soporte Informático para mantener el apoyo de la enseñanza en modalidad virtual, siendo esta un área fundamental para su desarrollo. Otro actor que plantea como clave, para la implementación de la enseñanza en modalidad virtual, es el departamento de Medios Audiovisuales, a fin de efectivizar el registro de las clases. En este sentido, si bien Bonfiglio considera la iniciativa estudiantil de *OpenFADU*, dedicada a grabar clases presenciales y hacerlas accesibles en línea, como un antecedente con potencial para la enseñanza en modalidad virtual, también sostiene que tal cual está planteada no serviría para todas las cátedras, sino solo para aquellas que imparten clases teóricas.

En conclusión, este trabajo da cuenta de la situación comprometida a nivel de preparación, experiencia previa y recursos en la que se encontraba el servicio previo a 2020, en el momento de emprender la adaptación de sus actividades formativas a modalidad virtual como consecuencia de la pandemia. En especial, teniendo en cuenta el corto plazo con el que contamos los equipos docentes para planificarlas y llevarlas a cabo. Aspectos que consideré importante tener en cuenta a la hora de observar, analizar y caracterizar las propuestas, y su implementación.

### 1.3 Antecedentes

Para la búsqueda de antecedentes me centré en aquellos aspectos que consideré sustantivos para la investigación, referidos al objeto de estudio y a la estrategia metodológica. Por un lado, durante el proceso de elección de estudios y artículos, me basé en los entrecruzamientos entre el taller de Diseño, el aprendizaje colaborativo y las tecnologías educativas. Y con respecto a las contribuciones de relevancia metodológica, incorporé referencias de investigaciones cercanas al objeto de estudio, sobre todo aquellas que aportaran a la definición de una estrategia acorde a su naturaleza y complejidad.

#### 1.3.1 Referidos al objeto y problema de investigación

En primer lugar, consideré el artículo *El aprendizaje colectivo. Estrategias para la construcción de conocimiento en el aula taller* de Jonathan Arias y Esteban Benitez (2015) —reflexiones sobre las prácticas de enseñanza—, en el cual se profundiza sobre el rol del *aprendizaje colectivo*, al que también se refieren como *compartido*, *en equipo*, *en colaboración* o *cooperativo* como sinónimos, lo que me planteó la necesidad de elegir un término específico y justificar su elección y su uso<sup>20</sup>. Los autores se enfocan en el aprendizaje colectivo que involucra a estudiantes y especifican la importancia del rol docente —quien siempre se nombra en singular— como una persona facilitadora, guía, observadora, planificadora de actividades, proveedora de la información y generadora del clima necesario para que este tipo de dinámica tenga lugar. Pero no la considera integrante de un equipo docente con quienes comparte el trabajo, ni participante del trabajo colectivo con estudiantes. Esto me llevó a preguntarme por qué en la construcción colaborativa de aprendizajes en el taller no consideramos la participación de la totalidad de sus actores.

Otro de los antecedentes que tomé en cuenta fue el artículo *Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales* de Cecilia Mazzeo (2019) —reflexiones sobre las prácticas de enseñanza—, quien presenta un análisis de los cambios que las tecnologías digitales han producido en el objeto de conocimiento, en el objetivo y en las modalidades de enseñanza de las disciplinas proyectuales. Mazzeo reflexiona sobre la transformación del taller a partir del avance tecnológico y las condiciones necesarias para que esto suceda: las posibilidades de acceso de estudiantes y docentes a la tecnología, y de la universidad para proporcionar esa infraestructura. Si bien la autora no se centra en la enseñanza del Diseño en

---

<sup>20</sup> A partir de las referencias utilizadas en mi marco teórico, entiendo que *aprendizaje colaborativo* es el término mejor asociado con el ámbito que elegí estudiar. Esto se desarrolla con mayor profundidad en el apartado 2.3.2.



modalidad virtual, plantea el análisis del taller presencial mediado por las tecnologías educativas antes de la pandemia de la COVID-19. Situación que podríamos considerar como un facilitador de la transición del taller presencial a la modalidad virtual en 2020. Sin desconocer el corte abrupto que se dio entre el taller presencial y su adaptación a la virtualidad a raíz de la pandemia, esta mirada permite observar el fenómeno como un proceso de transformación. En ese sentido, aporta otras aristas interesantes sobre el objeto de este estudio, ya que da cuenta de un contexto previo a 2020 donde las condiciones tecnológicas dieron lugar a un escenario posible para la enseñanza del taller en modalidad virtual. Por lo tanto, la perspectiva de Mazzeo me invita a poner el foco y profundizar sobre la situación anterior a la pandemia, en la cual el desarrollo tecnológico y la infraestructura necesaria para convertir el taller a la modalidad virtual ya estaba a nuestro alcance, lo cual sin duda contribuyó a su rápida adaptación.

La tesis de maestría *Desarrollo de una caracterización del aprendizaje colaborativo y su vinculación con el uso de software de mapas conceptuales* (2011) de Peré es un antecedente clave para esta investigación, ya que profundiza sobre el aprendizaje colaborativo en el marco de la enseñanza superior mediada por las tecnologías educativas, aportando un marco teórico de referencia. La autora aporta una definición del *aprendizaje colaborativo* y especifica la diferencia que guarda con el *aprendizaje cooperativo*, aunque reconoce que ambos se encuentran vinculados dentro de los procesos educativos. Para esto, Peré cita a Jeremy Roschelle y Stephanie D. Teasley en Pierre Dillenbourg et al. (1996, en Peré 2011), quienes plantean que, mientras el trabajo cooperativo es logrado por la división de las tareas —donde cada persona es responsable de una parte del problema a resolver—, la colaboración implica el compromiso mutuo de quienes participan en un esfuerzo coordinado para resolver el problema juntos. A partir de lo cual, la autora plantea que “la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo” (p.53). Además, la investigación de Peré contribuye a nutrir mi postura sobre la importancia de la promoción de experiencias de aprendizaje colaborativo en las cuales prevalezca la solidaridad, la unión de esfuerzos, el acuerdo y la interdependencia entre personas, por lo cual se presenta como una alternativa opuesta al individualismo y la competencia (Peré, 2011), además de favorecer el aprendizaje en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014).

Por último, la publicación *TICs en FADU* (2019) de Álvaro Bonfiglio, resultado de una asesoría, brinda un diagnóstico previo a la pandemia de la COVID-19, sobre el uso de las tecnologías en FADU. El estudio constituye un aporte para el contexto institucional,

en particular en lo relativo al uso de las tecnologías con fines educativos.

### **1.3.2 Referidos a la estrategia metodológica de investigación**

En primer lugar, cabe hacer referencia a la publicación de Jorge Pokropek (2019) *La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido*, donde el autor se muestra crítico con respecto a la concepción de los principios metodológicos del taller en la enseñanza de las disciplinas proyectuales: el *aprender haciendo*. El autor da cuenta de la complejidad de los procesos de construcción de sentido y de conocimientos en el taller, y problematiza sobre el rol de la teoría en su Didáctica. Este antecedente evidencia la complejidad de la pedagogía del taller proyectual y por lo tanto motiva la elección de una estrategia metodológica que permita abordarla para comprenderla en profundidad.

También tomé en cuenta la tesis doctoral *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula* de Óscar Guevara (2013), en la cual se analiza la naturaleza del proceso proyectual y se lo relaciona con su enseñanza. Esta investigación revela los problemas que se presentan durante la enseñanza del proceso proyectual en el taller mediante un estudio de caso, contenido metodológico de interés para el presente diseño en tanto permite comprender el significado de una experiencia auténtica en su complejidad real. Otro aspecto que consideré relevante de esta tesis como antecedente radica en el estudio del Proyecto Arquitectónico desde la docencia, con la intención de reconstruir su pensamiento colectivo, para lo cual se analizaron experiencias docentes comentadas en diversas publicaciones. Otro aporte clave es el diario del proceso proyectual que llevan adelante los estudiantes del caso. Se trata de un documento de registro de reflexiones personales, a modo de bitácora, que contiene los sentimientos e ideas que surgen durante el proceso proyectual y que dan cuenta de su seguimiento. El carácter expresivo de este insumo fue útil para descubrir el universo cognitivo del estudiantado y un aporte para la construcción de los datos.

Asimismo, la tesis de maestría de Peré (2011) nombrada anteriormente se plantea como una investigación de enfoque cualitativo que busca recolectar la información, sistematizarla, organizarla y vincularla por medio de “fuentes documentales, entrevistas a informantes calificados y análisis de casos de uso” (p.10). Su trabajo de campo en sus inicios se organizó en forma de praxis participativa con docentes universitarios, y luego a través del análisis de una experiencia de implementación en un curso y de entrevistas a actores relevantes. Los componentes de la estrategia metodológica

sirvieron de referencia para la construcción del diseño de mi tesis.

Por último incorporé la investigación de María Teresa Sirvent (1999) *Cultura Popular y Participación Social. Una Investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)* por su aporte en relación al enfoque de la praxis participativa, en particular en lo que respecta a lo que la autora llama *sesiones de retroalimentación*, que en mi tesis denomino como *instancias participativas de intercambio y producción colectiva*. La autora construye elementos que permiten comprender el alcance y las posibilidades de estas instancias, así como su funcionalidad estratégica para la investigación. En estas sesiones Sirvent utilizó técnicas colectivas para identificar lo que las personas participantes piensan o teorizan sobre las preguntas de investigación, aspectos que contribuyen a la *creación* y *re-creación* del conocimiento. La autora incorporó estas instancias en cada etapa de la investigación e identificó en ellas los siguientes momentos: presentación de los avances, reflexión creativa y espacio para el surgimiento de ideas para incorporar a la investigación.

A partir del análisis de los antecedentes, en relación con la estrategia metodológica, me incliné hacia un diseño que me permitiera la descripción e interpretación de un fenómeno que tiene lugar en un ámbito complejo como lo es la enseñanza en el taller de Diseño. Esto me llevó a la decisión de su abordaje desde la lógica del enfoque cualitativo y a la elección del estudio de caso, en particular la experiencia de trabajo en una unidad curricular de taller, como una estrategia pertinente para cumplir con el fin que me planteé. En este sentido, esta definición me permitiría analizar en profundidad las propuestas, producciones, interacciones, reflexiones y significados de sus diferentes actores en un contexto de aula de taller e institucional dados. También incorporé las instancias participativas de intercambio y producción colectiva, como forma de enriquecer el proceso de trabajo de campo. Además, a partir de la idea de la bitácora estudiantil, emergió la posibilidad de incorporar la solicitud de reflexiones estudiantiles sobre la experiencia en forma de producciones de diseño y textuales, como insumo para la construcción de los datos. Todo esto me llevó a indagar en la IBA y en aquella basada en relatos biográficos, los cuales desarrollo más adelante como posibles estrategias para complementar el abordaje del objeto de estudio.

#### **1.4 Justificación y relevancia académica**

Como docente del Área Proyectual de la LDCV, entiendo que las prácticas de enseñanza en el taller son un objeto de estudio clave para la construcción de conocimiento sobre la Didáctica

del Diseño, por el rol fundamental que este espacio tiene para la formación universitaria de la disciplina. Esta es la razón principal por la cual consideré necesario realizar este estudio.

Por otro lado, del análisis de los antecedentes, en primer lugar concluí que la jerarquía que tiene el espacio pedagógico del taller en la formación universitaria en Diseño, así como de otras disciplinas proyectuales, parece ser indiscutible. Al respecto, identifiqué críticas sobre las formas de enseñanza que tienen lugar en el taller de Diseño, más vinculadas a lo técnico-operativo que a la construcción de conocimiento o a la formación de profesionales. Por esta razón, la Didáctica del Diseño, y en especial la vinculada a la enseñanza proyectual en el taller en el ámbito universitario, se identifica como un escenario de debate, fértil para la investigación, con potenciales aportes para la formación en DCV y en las disciplinas proyectuales en general.

Además, si bien la mención a la construcción de aprendizajes colaborativos es recurrente en los antecedentes, este fenómeno es analizado principalmente en lo que respecta al trabajo entre estudiantes pero no a las interacciones con y entre docentes, y tampoco en un contexto de modalidad virtual del taller de Diseño. Entonces, este aspecto lo reconozco como un posible aporte a la definición de la originalidad de la investigación, junto al contexto emergente de la pandemia de la COVID-19, proceso que implicó transformaciones en la enseñanza en general, y en particular, en el marco de este estudio, en lo que respecta al taller de Diseño. Por tanto, pretendo que los resultados de esta investigación contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza en el taller de Diseño, como forma de aportar a la formación universitaria de la disciplina, en especial en lo que refiere a la incorporación de las tecnologías educativas y la implementación de la modalidad virtual de enseñanza. Asimismo, espero brindar insumos que alimenten la reflexión y el desarrollo de la comunidad académica de la LDCV.

Por último, en referencia a la estrategia metodológica, la decisión de investigar a partir de mis prácticas docentes en el Taller de Diseño, así como la mencionada incorporación de elementos de la praxis participativa (Rigal y Sirvent, 2020c), de la IBA (Hernández Hernández, 2008; Augustowsky, 2017) y de la basada en relatos biográficos (Sancho et al., 2007), representó una oportunidad de aportar sobre estas formas de construir conocimiento. Además de dar lugar a su continuidad en futuras investigaciones que, desde estos enfoques, contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza de la disciplina.

## Capítulo 2: El problema, sus objetivos y marco teórico

El contexto que presenté hasta ahora relata el escenario que dio origen a mi investigación, a partir del cual definí el foco abordado por mi tesis, el cual desarrollo en este capítulo. Para esto, a continuación describo el problema objeto de estudio, así como sus objetivos.

Luego, en el marco teórico desarrollo los conceptos desde donde elegí ubicarme para observar el fenómeno estudiado que, junto a lo trabajado con los antecedentes, me permitió construir mi posicionamiento y elaborar las hipótesis iniciales que guiaron el trabajo de campo.

### 2.1 Definición del problema y objeto de estudio

Al comienzo de 2020, la emergencia sanitaria como consecuencia de la pandemia de la COVID-19 provocó la suspensión de las clases presenciales en la Udelar (Udelar, 2020). En este contexto, los talleres de Diseño de la LDCV, espacio pedagógico clave para la formación en el marco de esta carrera en particular (FADU-Udelar, 2011a) y de las disciplinas proyectuales en general, debieron impartirse en modalidad virtual por primera vez. Esta situación supuso la adaptación de la propuesta de enseñanza para su funcionamiento en modalidad virtual, contemplando al *aprender haciendo* como su principio metodológico de enseñanza. Para esto incorporamos plataformas y herramientas en línea para promover la interacción entre docentes, entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes. El contexto de la pandemia de la COVID-19 nos obligó a desnaturalizar el Taller de Diseño —ese espacio donde nos formamos y también desarrollamos nuestra carrera docente y por tanto no nos resulta fácil cuestionar— para pensarlo en otro medio, espacio y tiempo. Este nuevo escenario para la formación universitaria en DCV fue una oportunidad para preguntarme qué conocimientos podemos construir sobre la Didáctica del Diseño a partir de la transformación de sus formas hegemónicas de enseñanza por la mediación tecnológica. ¿Qué rasgos caracterizan al Taller de Diseño en modalidad virtual? Y en específico, ¿cómo se enseña, se produce y se aprende en el Taller de Diseño de la LDCV en la modalidad virtual?

En particular, en este estudio me propuse hacer foco en las experiencias de aprendizaje colaborativo por ser una de las características principales de la propuesta de taller (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014) y del ámbito particular de estudio —el Área Proyectual de la LDCV—, donde la enseñanza en el Taller de Diseño la realizamos en equipos

conformados por personas de diversas procedencias formativas, quienes compartimos la tarea docente. Por lo tanto, la dimensión colaborativa no solo forma parte de la estrategia de enseñanza dirigida a estudiantes, sino también de la dinámica de trabajo y del proceso formativo de quienes la llevamos adelante. Cómo la construcción colaborativa entre estudiantes y docentes tiene lugar en el Taller de Diseño en modalidad virtual y cómo esto contribuye a la formación en DCV, fueron interrogantes relevantes para esta investigación.

Por tanto, el objeto de estudio de mi tesis es la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en modalidad virtual dentro del espacio medular para la formación universitaria en DCV: el taller de Diseño. Y la pregunta que guía la investigación es: ¿Cómo se construyen las experiencias de aprendizaje colaborativo, por parte de docentes y estudiantes, en el Taller de Diseño de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar) en modalidad virtual, durante la pandemia de la COVID-19?

## **2.2 Objetivos de investigación**

A partir de la definición del problema y del objeto de estudio, formulé los objetivos —generales y específicos— que guiaron la investigación:

### **Objetivos generales**

Favorecer la comprensión de la enseñanza del Diseño, mediante la caracterización del proceso de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, en modalidad virtual, en el Taller de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar), durante la pandemia de la COVID-19.

Contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza en el taller de Diseño, en particular en lo que refiere a la incorporación de tecnologías educativas y la implementación de su modalidad virtual.

### **Objetivos específicos**

Conocer el contexto y las condiciones institucionales y personales para el desarrollo de la enseñanza en el Taller de Diseño en modalidad virtual, durante la pandemia de la COVID-19.

Identificar las estrategias didácticas implementadas en el Taller de Diseño en modalidad virtual y su relación con la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo.

Caracterizar las interacciones mediadas por las tecnologías dentro del Taller de Diseño en modalidad virtual, las producciones resultantes y las percepciones sobre la experiencia.

## **2.3 Marco teórico**

A continuación, desarrollo los conceptos nucleares desde donde me ubiqué para observar el objeto de estudio: *construcción de experiencias de aprendizaje; aprendizaje colaborativo; enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual; taller de Diseño como estrategia didáctica.*

Considero importante aclarar que el marco teórico cumplió un rol orientador en la búsqueda de evidencias durante el trabajo de campo, situación que es acorde a la estrategia metodológica que utilicé, de enfoque principalmente cualitativo (Rigal y Sirvent, 2020a). De esta forma, la teoría previa apoyó la emergencia de nuevos conceptos y preguntas, que dieron cuenta de los significados que las personas atribuyen a las experiencias (Rigal y Sirvent, 2020a).

### **2.3.1 Construcción de experiencias de aprendizaje**

La perspectiva constructivista permite entender el fenómeno del aprendizaje como un proceso que implica la participación activa de quien aprende, cuando plantea que cada persona —en los aspectos sociales, cognitivos y afectivos de su comportamiento— es una construcción resultado de la interacción del ambiente con sus disposiciones internas (Carretero, 2005). Entonces, desde esta mirada “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción*” (Carretero, 2005, p.25) que se estructura a partir de sus esquemas o conocimientos previos frente a la nueva información, y de la actividad que desarrolle al respecto. Aunque la representación del mundo depende de estos esquemas, la interacción con el medio permite que se modifiquen y se vuelvan más complejos (Carretero, 2005). De esta forma, las personas construyen el conocimiento a través de procesos activos, superando con su actividad constructiva lo que les ofrece el entorno (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Por su parte, Elizabeth Ellsworth (2005) no solo entiende el conocimiento como “algo en construcción” sino que lo asocia con lo vivo, en contraposición a aquello que es enseñado como una “cosa hecha”<sup>21</sup>, terminada, que identifica con lo muerto. Según la autora, el conocimiento evoluciona de forma constante a través de nuestra

---

<sup>21</sup> Estos términos fueron traducidos de su libro en inglés *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*, donde en el texto original se hace referencia al conocimiento como “thing in the making” en contraposición a “thing made”.

comprensión del mundo, de la experiencia y de la participación de nuestros cuerpos en ese mundo. Ellsworth explica que cuando enseñamos utilizando el conocimiento como “algo hecho”<sup>22</sup>, se convierte en el subproducto descompuesto de algo que ya nos ha pasado y que una vez estuvo vivo: “la sensación encarnada de encontrarle el sentido, la experiencia vívida de nosotros como aprendices, que hacen a lo que llamamos conocimiento”<sup>23</sup> (p.1). Pensar y sentir como algo cobra sentido, para la autora es más que simplemente la sensación del conocimiento en construcción: es la percepción de nosotros en construcción, “¿y esa no es la raíz de lo que llamamos aprendizaje?” (p.1).

Asimismo, John Dewey (2004, 2010) considera que el aprendizaje mediante la experiencia es la cara opuesta al “aprender de textos y maestros” (p.67). El autor entiende que el problema central de la educación basada en la experiencia se encuentra en la posibilidad de identificar aquellas que son verdaderamente educativas. En este sentido, presenta como criterio el principio de la continuidad de la experiencia, o continuidad experiencial, como forma de distinguir aquellas experiencias que son valiosas de las que no lo son. Desde su punto de vista, las experiencias que permiten dar continuidad a la educación son aquellas que recogen “algo de la que ha pasado antes y modifican de algún modo la cualidad de la que viene después” (p.79). Por otro lado, el autor responsabiliza a los educadores de la elección y uso de ambientes que habiliten las experiencias educativas: “deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas” (p.83) y para esto deben conocer las condiciones de la comunidad local —físicas, históricas, económicas— con el objetivo de utilizarlas como recursos educativos.

En relación con esto, Ellsworth (2005) también se refiere a las experiencias que proponen diseñadores, arquitectos y artistas quienes, sin proyectar con un fin educativo, logran reunir y modular “las mentes/cerebros y cuerpos de los seres en proceso de aprendizaje” (p.10). Y lo hacen “con una voz que es tan diferente de la nuestra como educadores” (p.10), “hablan a través de cualidades y elementos compuestos por multimedia, paisajes, escultura, experiencias basadas en el contenido, tiempo y espacio arquitectónico, vehículos críticos, proyecciones públicas y arte escénico” (p.10). Entonces podemos pensar en el lugar donde la práctica de enseñanza sucede como un espacio que “habla” con potencial incidencia en lo

---

<sup>22</sup> John Dewey también se refiere en este sentido a la enseñanza del conocimiento como “producto acabado”: “Se enseña como producto acabado, teniendo poco en cuenta el modo en que originalmente fue formado o los cambios que ocurrirán en el futuro” (Dewey, 2004, 2010, p.67).

<sup>23</sup> Traducción literal del texto en inglés, esto aplica para el resto de las frases que aparecen entrecomilladas de esta referencia bibliográfica de la autora.



educativo.

En síntesis, construimos aprendizajes a través de experiencias que nos involucran de forma activa y nos invitan a participar poniendo en juego lo que traemos: nuestros conocimientos previos (Carretero, 2005). Esta idea me permite entender el aprendizaje como un proceso vivo, en evolución constante (Ellsworth, 2005), como una experiencia continua —que toma lo que ha pasado antes, para modificar lo que viene después (Dewey, 2004, 2010)— y vívida, que atraviesa nuestro cuerpo y mente, a partir de la cual nos podemos reconocer en esa construcción (Ellsworth, 2005) o sea, aprendiendo. Y ese proceso que está vivo sucede en interacción con un ambiente —físico y social— que, por un lado, como docentes podríamos elegir, o por lo pronto aprovechar como recurso educativo para fortalecer las experiencias de aprendizaje (Dewey, 2004, 2010). Para esto es necesario conocer las condiciones y posibilidades de ese entorno (Dewey, 2004, 2010). Por otro lado, el espacio en el cual la práctica de enseñanza se desarrolla tiene potenciales incidencias en lo educativo, aunque no haya sido proyectado para eso (Ellsworth, 2005), y aunque no lo consideremos en nuestra propuesta docente. De esta forma, cuenta con cualidades capaces de proponer formas de participar y de vincularse con otras personas, y con el conocimiento.

### **2.3.2 Aprendizaje colaborativo**

Para definir el *aprendizaje colaborativo*, Peré cita a Roschelle & Teasley en Dillenbourg et al. (1996, en Peré 2011), quienes afirman que la colaboración implica el compromiso mutuo de quienes integran un grupo, en un esfuerzo coordinado para resolver un problema juntos. En contraposición al trabajo cooperativo, que se basa en la división de tareas, donde cada persona es responsable de una parte del problema a resolver. A partir de esto, la autora plantea que “la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo” (p.53).

Por su parte Mariana Maggio (2012) explica el *aprendizaje colaborativo* desde un enfoque sociocultural de la educación, y sostiene que “aprendemos en colaboración, con la ayuda del otro y de otros, con sus miradas, sus aportes, sus puntos de vista” (p.77). La autora afirma que cuando aprendemos con otros crecemos en perspectiva, porque podemos mirar con otros ojos y, además de aprender, entender que todo es relativo.

Según Michael Fullan y Maria Langworthy (2014), uno de los rasgos de las tareas de aprendizaje en profundidad es la colaboración, que implica trabajar en equipo, la “habilidad para participar en redes sociales”, la “empatía para trabajar con diversidad de personas” (p.24) y la capacidad de aprender de ellas, así como contribuir a su aprendizaje.

Peré (2014) agrega que uno de los aspectos clave de todo aprendizaje y en particular en referencia a la colaboración es la “interacción comunicativa” (p.83). La autora cita en su artículo *Aprendizaje colaborativo con mapas conceptuales y uso de TIC* (2014) a Julien Greimas y Joseph Courtés (1982), quienes plantean que “la comunicación es un acto voluntario influenciado por la percepción de la posibilidad de un crecimiento personal” (en Peré, 2014, p.84). Peré se refiere también a la concepción de Paulo Freire (1970) sobre la importancia del diálogo en las diversas formas de comunicación que tienen lugar en la enseñanza (en Peré, 2014). La autora destaca que este modo particular de comunicación da lugar “al desarrollo de enfoques pedagógicos cuyo centro está ubicado en la construcción de conocimiento” (p.84).

Otra de las ideas centrales sobre los aprendizajes colaborativos que presenta Peré en su artículo, es lo relativo a la constitución de los grupos y los efectos positivos de la interacción, y de los aportes de sus integrantes, en pro de un objetivo común. Fullan y Langworthy (2014) concuerdan con esta idea cuando plantean que este tipo de actividades con frecuencia “aprovechan la naturaleza social del aprendizaje a través del trabajo colaborativo” (p.29) y que “requiere que las personas compartan la responsabilidad por los fines de su trabajo, que tomen decisiones sólidas y negociadas en conjunto y que trabajen de manera interdependiente” (p.29). En este sentido, Peré plantea que “el aprendizaje colaborativo se puede considerar una propuesta pedagógica cuya esencia está constituida por un tipo particular de dispositivo grupal” (p.84). Asimismo, Fullan y Langworthy (2014) agregan que la transición más compleja “para estudiantes y docentes es pasar de una pedagogía que se centra en personas que demuestran su aprendizaje a una pedagogía que abarca grupos que demuestran su aprendizaje” (p.29).

Peré (2014) define como elementos básicos del aprendizaje colaborativo a la interdependencia positiva —“condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse en el grupo” (p.85)—, la interacción —el contacto por diferentes medios que habilita el seguimiento e intercambio de los integrantes del grupo— y la contribución individual —cada integrante debe asumir sus tareas que podrá exponer al

grupo para recibir sus contribuciones—. La autora sostiene que en esta forma de aprender subyace la solidaridad, la unión de esfuerzos, el acuerdo y la interdependencia entre personas, por lo cual se presenta como una alternativa opuesta al individualismo y la competencia.

Entonces, cuando aprendemos colaborativamente, construimos conocimientos con otras personas, en un proceso en el cual ponemos en juego nuestra mirada y aprendemos de la mirada de los demás. De esta forma, ampliamos nuestra forma de ver y crecemos en perspectiva (Maggio, 2012). Entonces, considero la posibilidad de abrirnos a la multiplicidad y diversidad de puntos de vista como un factor enriquecedor del proceso de aprendizaje, que expande su alcance, posibilidades y profundidad (Fullan y Langworthy, 2014). La colaboración en los procesos de aprendizaje implica ciertas condiciones de constitución, organización y funcionamiento de grupos (Peré, 2014) para poder lograr un fin común: que sus integrantes aprendan. Y también exige que desarrollemos habilidades: trabajar en equipo; participar de redes sociales; empatía para trabajar con la diversidad; capacidad de aprender de otras personas; contribuir con el aprendizaje de los demás (Fullan y Langworthy, 2014); responsabilidad para aportar individualmente; y mantener una *interacción comunicativa* que asegure el intercambio entre quienes integran el grupo a través del contacto por diferentes medios (Peré, 2014).

### **2.3.3 Enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual**

Según Maggio (2012), si bien quienes trabajan en docencia reconocen que el conocimiento se construye, muchas veces siguen el camino de la transmisión conceptual, excusándose en la presión que ejercen los contenidos del currículo. Pero sin perder la ilusión de que el estudiantado escuche y construya de forma espontánea, en lugar de repetir los contenidos de forma mecánica. Entonces, en la búsqueda de propuestas que permitan promover la construcción de aprendizajes por parte de quienes estudian, la autora sostiene que los nuevos entornos tecnológicos tienen un gran aporte que hacer, “si los ubicamos como los portadores de ese conocimiento en construcción” (p.66). Y conforme a esto, un estudiante con una computadora puede permitirnos “pegar un enorme salto al desarrollo de prácticas de enseñanza que reconozcan que el conocimiento se construye y a la vez generen propuestas consistentes con ese reconocimiento” (p.66). A modo de ejemplo, Maggio presenta el caso de una propuesta de enseñanza que involucra el uso de la tecnología para la construcción del conocimiento, en la que un grupo de estudiantes

llevó adelante un proyecto<sup>24</sup> a partir de la identificación de un problema real en la comunidad, de su estudio, profundización y elaboración de una posible solución. Para lo cual, desarrollaron estrategias utilizando herramientas multimedia para dar a conocer el problema a la comunidad y hacerla partícipe del proyecto, y para diseñar una propuesta de abordaje y darle difusión. De esta forma, pudieron compartir su producción y trascender más allá del aula.

Además, la autora plantea que a través del uso de la tecnología quedan registrados “los procesos que dan cuenta del conocimiento en construcción” (p.67), los cuales son una evidencia para los estudiantes de que “su producción es una construcción compleja” (p.68) a través del tiempo. A partir de lo cual se puede dar lugar a “un proceso metacognitivo que permite volver a revisar lo construido, analizar debilidades, ver cómo sería posible cambiarlo, enriquecerlo o mejorarlo (p.68). En este sentido, Maggio plantea que como docentes:

[...] podemos aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear un escenario pedagógico de nuevo tipo, donde los procesos cognitivos no solamente son más complejos sino que pueden ser, a su vez, potenciados por las posibilidades que ofrece el hecho de volverlos más explícitos en términos de procesos, en pos de la construcción de conocimiento sólido [...] (p.68)

Estas prácticas contemporáneas se relacionan con lo que Carina Lion (2017) identifica como multimodalidad, que define opuesta a lo monomodal que implica un único modo de representación del conocimiento, “como puede ser a través de la palabra” (p.47). La autora plantea que a través de las tecnologías emergentes surgen diferentes formas de representación de un conocimiento dado. “El texto, la imagen fija, la imagen en movimiento, los entornos 3D, el audio y una variedad de posibilidades permiten trabajar los distintos sentidos en que la información se presenta y en consecuencia se promueven otros conocimientos sobre el mundo” (Lion, 2017, p.47).

Además, Lion (2012) plantea la idea de *pensar en red*, donde la red es un espacio para construir con otras personas las tareas y los aprendizajes, en el cual el estudiante es partícipe activo de su proceso de aprendizaje y donde la mediación tecnológica promueve su autonomía y la interacción entre pares. La producción

---

<sup>24</sup> “Proyecto Ciudadano en Educación Cívica que llevó adelante el Liceo de Orosi, de Costa Rica” (Maggio, 2012, p.66).

colectiva en red permite documentar experiencias en diferentes medios, compartir ideas que se nutren a partir de comentarios, en un aporte horizontal “desde otro lugar de jerarquías” (p.40), que promueve lo que Pierre Levy (2004, en Lion, 2012) denominó como *inteligencia colectiva*: comprender la inteligencia desde su sentido etimológico *inter legere* o trabajar en conjunto, como unión de las ideas pero sobre todo de las personas como forma de construir la sociedad.

En este punto, cabe hacer referencia a la perspectiva de la *cognición ampliada o distribuida* (Salomon y otros, 1992, en Lion, 2017), cuya principal idea sostiene que “aprendemos con otros, con objetos, a través de sistemas de representación simbólica y de manera situada” (p.46). Lion (2017) plantea que esta concepción tiene como idea fuerza la de prótesis y se basa en la metáfora de Jerome Bruner (1997, en Lion, 2017) de las TIC como cajas de herramientas que moldean la cognición y expanden el pensamiento en tanto se entienden “como extensión de la propia mente” (p.46). En esta línea, Lion concluye que “las tecnologías se reconocen como artefactos culturales” (p.46) que dan cuenta de un momento de la historia de la sociedad y la definen, “al mismo tiempo que la recrean a partir de los usos que se hacen de ellas y los efectos que tienen en los modos de comunicarse y de producir conocimientos” (p.46). Entonces, el conocimiento se entiende como “parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.46). Lion explica con esto la razón por la cual algunas propuestas de enseñanza o actividades funcionan mejor en unos contextos que en otros.

Por otro lado, Maggio (2012) entiende que la colaboración es un desafío en la tecnología, como lo es en la educación y en la sociedad, donde no se da *per se* porque no es ajena a la cultura que la enmarca. Por su parte Peré (2014) identifica a la *interacción* como uno de los principales elementos que permiten implementar experiencias de aprendizaje colaborativo. En este sentido la autora destaca la importancia de planificar los medios y recursos que permitan la comunicación grupal, tanto con respecto a lo tecnológico, como a lo social, administrativo y de contenidos. Con relación al rol docente, Peré plantea la necesidad de facilitar y mediar “los espacios de diálogo e interacción grupal” (p.89). Con respecto a las herramientas tecnológicas, la autora destaca la elección de aplicaciones que habiliten el uso de recursos de colaboración que dinamicen el diálogo, la discusión conceptual y la representación del conocimiento, y de esta forma permitan la apropiación de los nuevos conocimientos por parte de quienes participan.

Considero importante destacar las siguientes ideas. La colaboración en los ámbitos educativos no se da por defecto, porque no es ajena al contexto cultural que la contiene, y esto mismo sucede en los espacios mediados por las tecnologías (Maggio, 2012). Sin embargo, la incorporación de la tecnología puede contribuir a configurar escenarios que favorezcan la construcción colaborativa de los aprendizajes. Por un lado, nos permiten registrar y conservar “los procesos que dan cuenta del conocimiento en construcción” (Maggio, 2021, p.67), y facilitar así la puesta en común e interacción con otras personas que pueden participar y co-construir el conocimiento con nosotros (Maggio, 2012). Esto es lo que Lion (2012) llama *pensar en red*, donde la red es el espacio horizontal que a través de la tecnología nos propone expandir el aula tradicional para pensar, producir, documentar, compartir, participar, aprender, de forma autónoma y con pares, así como con otras personas.

Además, la tecnología nos habilita a realizar ese registro del conocimiento de forma multimodal, lo que permite ampliar las posibilidades de representación y percepción de la información a través de los diferentes sentidos, y de este modo también se amplía nuestro conocimiento del mundo (Lion, 2017). A la vez que el registro del conocimiento y la interacción con otros documenta su construcción a través del tiempo, lo que puede dar lugar a procesos metacognitivos que nos permitan percibir esa construcción y entender cómo podría mejorarse o profundizar en ella (Maggio, 2012), o sea continuar aprendiendo.

Por último, si entendemos el aprendizaje como un proceso situado (Salomon y otros, 1992, en Lion, 2017) entonces estamos pensando en propuestas de enseñanza que en su planificación contemplan y aprovechan las posibilidades del contexto y la realidad de estudiantes y docentes. De esta forma, parece ser una buena idea incorporar a nuestras propuestas de enseñanza, los entornos tecnológicos que forman parte de nuestra cultura y de nuestro tiempo. Sobre todo si concebimos estas incorporaciones tecnológicas como herramientas capaces de moldear nuestra cognición y expandir nuestro pensamiento, porque funcionan como una extensión de nuestra mente (Bruner, 1997, en Lion, 2017).

#### **2.3.4 Taller de Diseño como estrategia didáctica**

Ezequiel Ander-Egg (1999) define al taller, desde un punto de vista pedagógico, como un sistema que se caracteriza por integrar la teoría con la práctica, a través de propuestas de trabajo colaborativo (Lambert, 2014) que buscan conectar al

estudiante con su futuro campo de acción. Con respecto al término *taller* en el ámbito del Diseño, y de las disciplinas proyectuales, Guy Lambert (2014) destaca su polisemia y su riqueza semántica, que combina diversos valores culturales y realidades. Así es que, su denominación refiere a su estrategia didáctica, pero también al lugar físico de enseñanza, a las dinámicas de relacionamiento y al espíritu disciplinar que ahí se inculca (Martinon en Lambert, 2014), particularidades que definen, a la vez que caracterizan, a este tipo de taller.

Con respecto a la metodología de enseñanza específica del taller de Diseño, Carmen Montellano (en Guevara, 2013) la asocia con el *aprender haciendo* en un proceso que identifica como personal, experiencial y centrado en el estudiante y su proceso de aprendizaje. La autora también explica que en este sistema de enseñanza los estudiantes desarrollan proyectos a partir de su percepción del problema, su conceptualización teórica y su particular propuesta de abordaje, y cuyos resultados se exponen a la crítica de las demás personas —estudiantes y docentes— cada vez que se evalúan. A esto Lambert (2014) suma que las propuestas didácticas que suceden en el taller dan cuenta de las diferentes concepciones disciplinares y de su enseñanza.

Guevara (2013) considera que si el “hacer” de los estudiantes en el taller proyectual no es bien canalizado por el docente, “puede conducir a la repetición, a la imitación, a la práctica por la práctica, el hacer por el hacer, y no llegar nunca a comprender, interpretar, estructurar y sintetizar creadoramente” (p.267). En síntesis, el autor cuestiona que en la producción estudiantil se encuentre la única clave para el aprendizaje en el taller. En esta misma línea, Pokropek (2019) también se muestra crítico con el *aprender haciendo* como principio metodológico del taller en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, ya que entiende que en ese énfasis se desconoce el rol de la teoría, así como la complejidad de los procesos de construcción de sentido y de conocimientos, en este ámbito de enseñanza.

Como fue planteado anteriormente en el contexto de la investigación, el taller como estrategia didáctica ha tenido una importancia fundamental para la formación en Diseño —y de las disciplinas proyectuales en general—, tanto a nivel técnico como en las carreras profesionales impartidas en la enseñanza superior. Aunque sin dejar de considerar que su primacía en la enseñanza de las disciplinas proyectuales no desconoce las transformaciones que ha tenido con los años, ni las adaptaciones a los diferentes lugares de enseñanza (Lambert, 2014). En este sentido, el proceso de

trabajo en el taller de Diseño, basado en la enseñanza de las metodologías proyectuales, forma parte fundamental de la didáctica universitaria del Diseño. Cabe especificar que Didáctica Universitaria se entiende como “la disciplina que estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico —altamente especializado— orientado hacia la formación en una profesión” (Lucarelli, 1998, en Lucarelli, 2009, p.8).

En suma, el taller en el contexto de la enseñanza del Diseño, así como de las disciplinas proyectuales en general, es un espacio de relevancia —por su importancia medular para la formación— en torno al cual se ha construido un imaginario que conjuga particularidades físicas, sociales y pedagógicas. El término *taller* denomina a su estrategia didáctica, pero también al tipo de aula donde tiene lugar (Martinon en Lambert, 2014), con sus características que van desde lo espacial hasta el tipo de mobiliario y su distribución. También refiere al modo de relacionamiento entre quienes participan (Martinon en Lambert, 2014), así como a sus roles dentro de ese espacio y a las reglas de participación que se proponen. Además, más allá de las discusiones que existen sobre el protagonismo del *aprender haciendo* en su didáctica, es innegable la importancia que tiene la producción proyectual estudiantil en su estrategia formativa, no solo como productos finales, sino como procesos en desarrollo. Y ahí se encuentra una de sus claves, el aprendizaje colaborativo: aprendemos compartiendo el proceso de trabajo con otros, pero también de los procesos y resultados de los demás, que se exponen y comparten en ese espacio físico, social y pedagógico, que es el taller de Diseño.

## **2.4 Posicionamiento**

Los antecedentes y el marco teórico sirvieron de insumo para la construcción de mi postura personal, punto de partida desde donde me ubico, como docente e investigadora, en relación con mi objeto de estudio.

Entiendo el aprendizaje como un proceso en el cual participan activamente quienes aprenden, poniendo en juego sus conocimientos anteriores (Carretero, 2005) y sus cuerpos —pensando y sintiendo cómo algo cobra sentido— atravesando una experiencia vívida que les permita percibirse en construcción (Ellsworth, 2005). Esto sucede dentro de un espacio —físico, virtual, personal, colectivo— con cualidades capaces de incidir en la transformación de quienes se encuentran aprendiendo (Ellsworth, 2005), el cual como docentes podemos utilizar



con el propósito de enriquecer la experiencia educativa (Dewey, 2004; 2010). Un espacio que, además, propone formas de participar y de vincularse con otras personas, y en definitiva con el conocimiento. Esta perspectiva permite expandir las posibilidades del aprendizaje dentro del Taller, a la vez que nos aleja de aquellas ideas tradicionales que nos ubican como docentes en el centro del proceso educativo, como portadores del saber y responsables de transferirlo a estudiantes, como una cosa hecha y terminada (Ellsworth, 2005).

La importancia de la incorporación de experiencias de trabajo colaborativo en el taller de Diseño, además de ser unos de los aspectos que caracterizan a su propuesta didáctica (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014), es un factor fundamental para la promoción de los aprendizajes en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014). Este tipo de experiencias prioriza la solidaridad y la unión de esfuerzos, por sobre el individualismo y la competencia (Peré, 2011). De este modo, la instancia de aprendizaje se transforma en un encuentro —a través de diferentes medios— con otras personas, cuyas miradas diversas amplían nuestra perspectiva (Maggio, 2012), con quienes se comparte un desafío y un fin en común: que todas aprendan, objetivo fundamental para la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje.

Con relación a la enseñanza mediada por las tecnologías, considero relevante destacar la idea de Lion (2017) que plantea que “las tecnologías se reconocen como artefactos culturales” (p.46) que dan cuenta de un momento de la historia de la sociedad y que la definen, “al mismo tiempo que la recrean a partir de los usos que se hacen de ellas y los efectos que tienen en los modos de comunicarse y de producir conocimientos” (p.46). Entonces, el conocimiento se entiende como “parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.46). Lion explica con esto la razón por la cual algunas propuestas de enseñanza funcionan mejor en unos contextos que en otros. Esto coincide con la mirada de Maggio (2012) cuando plantea que “la enseñanza poderosa se piensa en tiempo presente” (p.54), contemplando el presente social, disciplinar, institucional y del grupo específico de personas a quienes se dirige la propuesta. Promover desde nuestro rol docente el intercambio con y entre estudiantes parece ser clave, así como conocer quiénes son, sus intereses y su contexto, para aprender e incorporar a nuestra propuesta sus modos habituales de interactuar y producir conocimientos con otros.

## **2.5 Supuestos de anticipación**

A partir del trabajo con los antecedentes y el marco teórico, elaboré una serie de hipótesis, que influyeron en la planificación y en el comienzo del trabajo de campo. Luego, los emergentes de la investigación impactaron en su transcurso, provocando derivaciones a otros

focos de interés. A continuación presento estas ideas preliminares.

En primer lugar, con respecto a la modalidad virtual de enseñanza, mediada por las tecnologías, Lion (2012) plantea la idea de *pensar en red*, donde la red es un espacio horizontal que promueve la autonomía estudiantil, pero también la interacción y producción colectiva entre pares, en tanto permite documentar experiencias en diferentes medios y compartir ideas que se nutren a partir del aporte e intercambio con otras personas. Sin embargo, si bien las herramientas en línea y las plataformas virtuales parecen ser espacios idóneos para producir aprendizajes con otras personas (Lion, 2012), la colaboración no se da *per se* en la tecnología (Maggio, 2012), sino que es necesario propiciarla. En este sentido, si el trabajo colaborativo es parte de la estrategia didáctica del taller de Diseño (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014), promotor del aprendizaje en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014), entonces, la planificación de instancias —mediante ejercicios, dinámicas y actividades— que promuevan el intercambio y el trabajo conjunto dentro de su propuesta de enseñanza en modalidad virtual, podría ser un factor que fomente la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en este ámbito (hipótesis 1). En esta misma línea, las experiencias de aprendizaje colaborativo podrían constituirse como un puente de conexión entre la lógica del taller de Diseño —como parte de su didáctica— y la modalidad virtual de enseñanza —según el *pensar en red* de Lion (2012)—. Esta idea contribuye a la adaptación del taller de Diseño a modalidad virtual, si aprovechamos las potencialidades que brinda la virtualidad para llevar adelante experiencias de trabajo y aprendizaje colaborativo (hipótesis 2).

Por último, como desarrollé anteriormente en el marco teórico, la *interacción comunicativa*, que asegure el intercambio entre los integrantes de un grupo, a través del contacto por diferentes medios, es uno de los principales factores que influyen en la implementación de experiencias de aprendizaje colaborativo (Peré, 2014). Entonces, la *interacción comunicativa* es uno de los aspectos que permitiría implementar el taller de Diseño en modalidad virtual, en tanto es un elemento fundamental para promover la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo (Peré, 2014), parte central de su didáctica. En este sentido, parece ser clave que, como docentes del taller de Diseño, planifiquemos, facilitemos y guiemos la gestión de los medios y recursos —tecnológicos y sociales— que habiliten el diálogo, la discusión conceptual, y la representación del conocimiento para su puesta en común entre estudiantes (Peré, 2014).

### Capítulo 3: Metodología

*[...] asumir la investigación no como un trayecto que define de antemano lo que persigue, sino que se deja sorprender, y da cuenta de ello [...]*  
(Calderón y Hernández Hernández, 2019, p.55)

En los diferentes apartados de este capítulo, desarrollo la estrategia metodológica que utilicé para cumplir con los objetivos de la investigación y explico los criterios a partir de los cuales definí su diseño. En esta introducción, destaco algunos aspectos que caracterizaron al estudio desde lo metodológico, así como particularidades de su proceso de definición, que entiendo ayudan a comprender las decisiones tomadas y pueden resultar de interés para otras investigaciones.

El contexto de incertidumbre que predominó desde la confirmación de los primeros casos de la COVID-19 en el país, me incitó a tomar decisiones con urgencia respecto al rumbo de la investigación. Sobre todo, como forma de aprovechar el escenario de enseñanza en modalidad virtual que tuvo lugar en la Udelar durante el año lectivo 2020, y que en ese entonces no sabíamos por cuánto tiempo más se desarrollaría de esa forma. Esta situación aceleró el proceso de definición de mi proyecto de tesis y del comienzo del trabajo de campo —que realicé durante el segundo semestre lectivo 2020— con respecto a lo que había planificado en un inicio.

Si bien previo al trabajo de campo había diseñado una estrategia general de abordaje cualitativo, combinada con elementos de la praxis participativa, en el transcurso de su implementación necesité adaptarla a las circunstancias e ir construyendo una metodología a partir del hacer (Calderón y Hernández Hernández, 2019). Esto exigió de mi parte apertura y flexibilidad para incorporar los emergentes del proceso, en general, y de las instancias propias de la praxis participativa, en particular .

Construir una forma de investigar que contemplara mi perspectiva como diseñadora, fue un interés que tuve desde los inicios de la maestría. Esta idea inicial e intuitiva fue ocupando lugares, definiendo su lógica y argumentación, hasta convertirse en necesidad: la naturaleza del objeto de estudio —la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el taller de Diseño— demandaba un entrecruzamiento de métodos que me permitiera acercarme y comprenderlo. En este sentido, la incorporación de aportes de la IBA y de la basada en relatos biográficos surgió durante el proceso del trabajo de campo y me permitió capitalizar mi

participación, y la de otras personas, así como contempló las cualidades del taller de Diseño en modalidad virtual como ámbito de estudio.

También me interesa destacar la participación en la investigación de las personas implicadas en el fenómeno de estudio, ya sea a partir de instancias de intercambio colectivo, en las cuales busqué incorporar sus críticas y aportes, o bien a través de sus producciones y registros visuales, como narrativas capaces de dar cuenta de su percepción y significados que le atribuyeron a la experiencia. Ambas incorporaciones guardan relación con la lógica del ámbito de estudio, donde el trabajo colaborativo para el diseño de estrategias de comunicación visual forma parte de la cultura del Taller de Diseño y de su propuesta de enseñanza.

Vinculado a esto, también considero importante señalar mi participación por dentro del fenómeno estudiado, en un doble rol como docente e investigadora, como una de las particularidades de este estudio. La decisión de investigar mis prácticas de enseñanza en modalidad virtual durante la pandemia de la COVID-19, compartidas con un equipo de colegas, permitió conjugar mis intereses y motivaciones con respecto a mi tesis de maestría, pero también fue la forma que entendí pertinente para abordar la coyuntura especial que nos tocó atravesar como docentes —y en el resto de los planos de la vida— durante 2020. Escenario en el cual se produjo un desplazamiento del universo laboral al personal, que desdibujó los límites entre un ámbito y el otro. Ante esta situación, consideré necesario buscar formas de investigar que fueran más sensibles al contexto<sup>25</sup> (Sancho et al., 2007), que me permitieran “capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras” (Hernández Hernández, 2008, p.107-108)”. Así surgió la oportunidad de participar por dentro del fenómeno, así como de hacer partícipes a otras personas que formaron parte, y también su combinación con aportes de la IBA y de la basada en relatos biográficos. Además, estas decisiones me permitieron aportar a la construcción de conocimiento también desde lo metodológico.

### **3.1 Estrategia general metodológica**

Con relación a la estrategia metodológica, definí su realización desde el enfoque cualitativo en combinación con aspectos de la praxis participativa, de la Investigación Basada en las Artes y

---

<sup>25</sup> El comentario de Juana María Sancho et al. (2007) refiere en específico a la investigación basada en relatos biográficos: “nuestro reto al construir historias de vida profesional con relatos biográficos de docentes, es construir una metodología de investigación más sensible al contexto, que nos ayude a comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural” (p.14).

de la basada en relatos biográficos, como forma de abordar un fenómeno de enseñanza y su contexto. El alcance del estudio es descriptivo e interpretativo, a partir de un estudio de caso, ya que a través de la investigación busqué especificar las características del fenómeno que elegí analizar (Hernández Sampieri et al., 2010) y profundicé en su interpretación, como forma de favorecer su comprensión.

El enfoque de investigación cualitativo tiene su base en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico (Rigal y Sirvent, 2020a). En esta línea, el problema lo enuncié a partir de preguntas iniciales, que surgieron de la problematización de la realidad (Rigal y Sirvent, 2020a). Este paradigma, como teoría de la interpretación, “considera el hecho social como una estructura significativa” cuya base es el significado que la persona va adjudicando a sus acciones, a las acciones de las demás personas y a las cosas (Augustowsky, 2017, p.148). Al respecto, Gabriela Augustowsky también plantea que:

Estos significados no son individuales sino que se construyen socialmente; la conciencia individual es siempre social e intersubjetiva, así el foco de la investigación se sitúa en las interacciones, la comunicación, el lenguaje; no solo como vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada. El propósito es la comprensión de lo que piensan del mundo social aquellos que son parte de este. Desde esta perspectiva el investigador no es neutral, sino también un ser significativo. (p.148)

Además, la autora afirma que lo social “requiere un dispositivo metodológico propio y así se desarrolla un *pluralismo metodológico*” (p.148) que permite abordar la complejidad de las realidades a estudiar. En este sentido, el objeto de estudio de mi tesis, y su naturaleza sociocultural, inclinó mi búsqueda hacia la comprensión del sentido de las acciones, de los pensamientos (Rigal y Sirvent, 2020c) y percepciones de quienes participamos en el caso de estudio, para lo cual combiné diversos enfoques complementarios.

El razonamiento que utilicé fue “inductivo de abstracción creciente” (Rigal y Sirvent 2020c, p.6) ya que la teoría previa que definí cumplió un rol orientador en la búsqueda de evidencias durante el trabajo de campo, y permitió apoyar la emergencia de preguntas y conceptos que dieran cuenta “de los significados que los actores atribuyen a los hechos del entorno cotidiano a lo largo del proceso inductivo” (Rigal y Sirvent, 2020a, p.8). De esta forma la emergencia de conceptos contribuyó a la comprensión del fenómeno social estudiado (Rigal y Sirvent, 2020c). Además, la función de la empiria hizo énfasis en el “descubrimiento e identificación de categorías y proposiciones” (p.7) y no en la verificación de hipótesis.

Opté por el estudio de caso, como forma de investigar en profundidad un proceso en particular, donde el fenómeno objeto de mi interés estuviese presente (Verd y Lozares, 2016). El caso se trató de la experiencia de la unidad curricular del Taller de DCV II de la LDCV (Udelar), en modalidad virtual a causa de la pandemia de la COVID-19, de la cual formé parte como integrante del equipo docente, responsable de su coordinación. Es decir que existió una “interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer” (Rigal y Sirvent, 2020c, p.7) ya que como investigadora formé parte del fenómeno estudiado.

Con la incorporación de la praxis participativa, pretendí la implicación “del objeto de estudio en la construcción del conocimiento colectivo” (Rigal y Sirvent, 2020c, p.7), con foco en las vivencias y experiencias de quienes formamos parte del caso (Rodríguez Gabarrón y Hernández Landa, 1994), decisión que se encuentra en línea con la lógica colaborativa, propia del ámbito estudiado. Para esto, durante el trabajo de campo involucré al equipo docente de la unidad de análisis elegida para este estudio. La participación se llevó a cabo a través de instancias de intercambio y producción colectiva, propias de esta perspectiva, las cuales se consideraron pertinentes si se toma en cuenta que uno de los objetivos de la investigación es el de contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza en el taller de Diseño, aspecto que le compete de forma directa al equipo docente. Estas instancias se llevaron a cabo durante las reuniones de planificación docente de la unidad curricular, en las cuales fui planteando los avances del estudio y recibiendo sus aportes. Si bien la exigencia de la tarea docente no permitió que la participación del equipo en la investigación fuera sostenida durante todo el semestre, como habíamos planificado en un principio, sus aportes fueron fundamentales para el desarrollo del estudio. En primer lugar, el trabajo en equipo me permitió afrontar la complejidad de mi doble rol como docente-investigadora. Compartir la tarea docente y el proceso del trabajo de campo facilitó la organización y desarrollo de ambos aspectos. Además, las instancias de intercambio y producción colectiva fueron clave en momentos críticos del trabajo de campo, cuando me encontré frente a situaciones que no me permitían avanzar en la investigación y que a partir de compartirlas con el equipo docente logramos resolverlas.

También hice partícipe al grupo de estudiantes en tres instancias: en una inicial en la cual presenté el proyecto de investigación y solicité sus consentimientos para realizarla; en una intermedia, en la cual mostré los avances del mismo; y en una de cierre del semestre y del trabajo de campo. En cada una de ellas abrí el espacio para el intercambio, dando la posibilidad de hacer preguntas y contribuir con aportes. En estas instancias recibí comentarios que alentaron la realización de la investigación, pero también un aporte en concreto que luego incorporé al trabajo de campo. Sucedió durante la primera instancia, mientras presentaba el

proyecto y argumentaba sobre la importancia de su participación como estudiantes. Uno de ellos compartió una idea para el proyecto: “podemos sacar fotos de nuestro espacio de trabajo y enviártelas”, se refería a los entornos personales desde donde se conectaban y trabajaban virtualmente en el Taller. Más allá de que la plataforma de videoconferencia que utilizábamos para las clases —Zoom— permitía participar con las cámaras de nuestros dispositivos encendidas —computadoras o teléfonos celulares—, a través de las cuales se podían ver parcialmente los entornos desde donde nos conectábamos, los estudiantes en su mayoría elegían participar con las cámaras apagadas o con una foto fija de perfil. Si bien en el momento no dimensioné cómo utilizaría la idea del estudiante, tomé nota de la misma y la fui procesando en el transcurso del trabajo de campo, en sucesivos intercambios con el tutor y luego con el equipo docente, para planificar para qué y cómo realizarla —definir el momento, los criterios para unificar el resultado de las tomas fotográficas y la comunicación de la premisa<sup>26</sup>—. Llevé adelante esta propuesta sobre el final del trabajo de campo<sup>27</sup> y fue de gran ayuda para comprender la diversidad de situaciones que componían al Taller de Diseño en modalidad virtual y que formaban parte de sus nuevas cualidades, como por ejemplo, la extensión del mismo. Lo que en la presencialidad sucedía en un lugar físico común, en la virtualidad se extendió por el territorio ocupando una diversidad de espacios y situaciones, que excedían las que podía imaginar hasta ese momento. Este aporte me permitió profundizar sobre el concepto *territorio virtual* del Taller de Diseño que desarrollaré más adelante y que es central para su caracterización, objetivo principal de esta tesis.

Hago referencia a este ejemplo para comprender cómo el enfoque participativo acompañó la definición de la metodología a partir del hacer —a la que se refieren Natalia Calderón y Fernando Hernández Hernández (2019)— en el transcurso del trabajo de campo. Esta decisión implicó trabajar con la incertidumbre, exigió apertura para poder tomar decisiones durante el desarrollo de la investigación y “prestar atención a lo diverso y emergente” (Calderón y Hernández Hernández, 2019, p.55). A su vez, esa flexibilidad metodológica me permitió adaptarme al ámbito de estudio: la enseñanza en el Taller de Diseño, en donde trabajamos a partir de la producción estudiantil. En particular en la unidad curricular elegida, cuya postura entre otras cosas contemplaba la flexibilidad<sup>28</sup> para adaptar la propuesta a partir de lo que emergía de la producción y participación estudiantil, encuentro a encuentro. Esta característica también se vio agudizada por la incertidumbre del contexto: nos encontrábamos en nuestro segundo semestre de enseñanza en modalidad virtual, desde el comienzo de la

---

<sup>26</sup> En el apartado 3.2.2 Métodos utilizados en la obtención de datos, me extiendo en las especificaciones y criterios a tener en cuenta para el registro y uso de fotografías como datos en el marco de la investigación educativa.

<sup>27</sup> Para hacerse una idea de los tiempos, el estudiante planteó la idea el 1° de setiembre y finalmente la llevé a cabo casi tres meses después, el 26 de noviembre.

<sup>28</sup> No es casualidad que el nombre del grupo de *Whatsapp* para las comunicaciones del equipo docente incluyera la denominación “Les flexibles”.

pandemia. Y a su vez también me permitió incorporar propuestas que contemplaran las necesidades del estudio y que sumaran desde lo didáctico a la enseñanza, en una sinergia entre el Taller y la investigación, a partir de lo cual ambas se vieron beneficiadas.

En combinación con la praxis participativa, incorporé la perspectiva de la IBA (Hernández Hernández, 2008; Augustowsky, 2017) y de la basada en relatos biográficos, como una forma de proponer una metodología “más sensible al contexto” (Sancho et al., 2007, p.14). Con esto esperaba contribuir a comprender y comunicar “algo tan personal como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural” (p.14) como fue el caso de la experiencia en el Taller de Diseño durante la pandemia de la COVID-19.

El enfoque de la IBA me permitió incorporar producciones<sup>29</sup> realizadas por quienes fuimos participantes del mismo desde nuestros diversos roles, como estudiantes, docentes, investigadora y también del entorno —como integrantes de nuestra familia—, para dar cuenta de nuestras prácticas, experiencias e interpretaciones<sup>30</sup> (Augustowsky, 2017) vinculadas al objeto de interés de mi estudio. Algunas fueron espontáneas y otras solicitadas en el marco del curso, como fue el caso de las estudiantiles. Con estas producciones no busqué enunciar certezas sino poner en valor perspectivas, sin intenciones de dar explicaciones sino de mostrar otras maneras de mirar y representar el fenómeno estudiado (Barone y Eisner, 2006 en Hernández Hernández, 2008), de transformar “los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética” (Barone y Eisner, 2006 en Hernández Hernández, 2008, p.94). Como plantean Sandra Weber y Claudia Mitchel (2004, en Hernández Hernández, 2008), la IBA aporta reflexividad a la investigación ya que por sus características “la auto-expresión artística penetra y revela aspectos del yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo” (p.107).

Augustowsky (2017) plantea que un rasgo característico de esta modalidad de investigación es que las personas participan no solo en las instancias de producción, sino también en el proceso de interpretación de lo realizado.

Al momento de incluir en informes, artículos u otro tipo de publicaciones las fotografías realizadas en el marco de una IBA resulta relevante consignar en los epígrafes aquella información que posibilite reponer el contexto de producción original de las fotografías.

---

<sup>29</sup> Desde la IBA estas producciones podrían ser procedimientos artísticos literarios, visuales, performativos, musicales “para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión” (Hernández Hernández, 2008, p.87).

<sup>30</sup> Las cuales pueden ser de quienes participan en la investigación y también de quienes investigan (Augustowsky, 2017).



La titulación, localización y datación que realiza el propio autor de la imagen permiten ponderar y expandir parte de los contenidos y sentidos [...] (Augustowsky, 2017, p.150)

Además, como Calderón y Hernández Hernández (2019) plantean para el caso de la Investigación Artística, este tipo de procesos exigen transparencia para que sean consideradas confiables como metodologías, por lo cual, es necesario dar cuenta y guiar a quien lee a través de la toma de decisiones y la elaboración de significados durante su desarrollo. Si bien la recomendación la realizan para la Investigación Artística, considero que aplica también para la IBA por pertenecer al grupo “formas alternativas de investigación” (Hernández Hernández, 2008).

En este punto me interesa aclarar que, al incorporar en mi tesis esta forma de investigar, me encontré con la necesidad de definir si lo que estaba llevando a cabo se trataba de IBA o de Investigación Artística. En este sentido, y sin ánimo de extenderme porque no es el objetivo de mi estudio, creo pertinente dar cuenta de la discusión que existe sobre la diferenciación de estos procesos. Natalia Calderón (2015) da respuesta a este dilema en su tesis doctoral<sup>31</sup> en la cual explica que la IBA utiliza representaciones visuales, que no necesariamente tienen que ser consideradas como artísticas, “para generar y usar como datos o evidencias” (p.123). De esta forma la autora afirma que si bien los elementos que utilizan la IBA y la Investigación Artística pueden ser exactamente los mismos, mantienen una diferencia clave que las define como aproximaciones metodológicas distintas: el campo de saber para el cual son significativos los conocimientos resultado del estudio. Calderón plantea que mientras en el caso de la IBA los aportes resultantes serán valiosos para diferentes campos del conocimiento, como en el caso de mi tesis es principalmente el de la educación, para la Investigación Artística será un requisito que contribuya al campo de las artes, sin excluir a otros que se solapen. En este sentido mi trabajo utiliza este tipo de metodología como una herramienta de investigación, sin perseguir que su producción aporte al campo del arte y creo que esta es la principal razón por la cual me ubico dentro de los límites de la IBA, y en particular los definidos por las miradas de Hernández Hernández (2008) y Augustowsky (2017).

A su vez, también sumé el enfoque biográfico. En específico, la decisión de incluir relatos, textuales y visuales, desde mi experiencia de vida como docente, pero también de colegas y de estudiantes que participaron del caso de estudio.

---

<sup>31</sup> *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento.*

La mirada de la investigación basada en relatos biográficos me permitió principalmente reconstruir mi trayectoria autobiográfica como docente, anterior al caso de estudio y durante el mismo. Al respecto, Juana María Sancho et al. (2007) plantean que “si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social del sujeto” y también aporta los valores de la cultura de la cual forma parte. Entonces permiten la lectura de una sociedad “a través de una biografía, de un relato, de un episodio singular” (p.14-15). Y además agregan que:

Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de los docentes, encierra una gran carga política: implica reconocer que la educación no es un espacio neutro o aproblemático de desarrollo o mediación, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos de modo particular. (p.14-15)

Entonces, dar lugar a ese relato personal y “rescatar su trayectoria y su vivencia frente a los cambios, implica reconocer la voz del docente como portadora de un conocimiento y un saber que se da a partir de una experiencia, de un contexto e historia particular” (p.15). Y además, “la investigación a partir de relatos biográficos de docentes permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones” (p.15). En este marco, también es importante tener en cuenta la aclaración que Sancho et al. hacen en relación con el hecho de centrarse en el conocimiento personal, y que considero también aplica para los aportes de la IBA. Para esto citan a Ivor Goodson (2004, en Sancho et al., 2007) quien plantea que el riesgo es el de generar una ruptura del vínculo entre el conocimiento generado por los relatos biográficos y el conocimiento teórico y del contexto. Los autores aclaran que esta advertencia podría interpretarse como “la importancia de establecer una relación entre el saber personal —experiencial— y el teórico —universal— para que el conocimiento elaborado sea no sólo reconocido por la academia, sino que posibilite la transformación y mejora de la propia práctica” (p.15). Pero también, con respecto a lo contextual, “con la necesidad de considerar al profesorado no de forma fragmentada y escindida entre su ser docente y su ser ciudadano, individuo, hombre, mujer, padre, madre,... en una sociedad en cambio” (p.15). El contexto particular de la pandemia y sus consecuencias, que transformaron nuestros modos de habitar el Taller, así como nuestros espacios personales, ameritaba una recreación ampliada de lo sucedido, que incorporara no solo nuestra perspectiva docente de la experiencia, sino también la de estudiantes y de aquellas personas que formaron parte de nuestro entorno mientras llevábamos adelante el Taller de Diseño en modalidad virtual desde nuestros espacios personales. Es por esto que, a la propuesta de los relatos docentes

de Sancho et al. (2007), consideré importante sumar aquellas que dieran cuenta de las vivencias de estudiantes, e incluso de otras personas de nuestro entorno, como fue el caso de los registros espontáneos que realizó mi hija Lara ilustrando mis clases virtuales de Taller.

Con respecto al análisis, utilicé el método de contenidos, para lo cual definí categorías a partir del marco teórico e incorporé otras durante el trabajo de campo. También construí esquemas conceptuales que me permitieron describir o interpretar las situaciones (Rigal y Sirvent, 2020c). Además, en el capítulo quinto compuse un mapa como relato visual colectivo del objeto de estudio (Risler y Ares, 2013), a partir de producciones de participantes que muestran una síntesis de sus miradas sobre la experiencia. El mapa da cuenta del espacio físico del Taller transformado por las condiciones sociales de la pandemia. Su composición funcionó como un medio para el análisis, la reflexión y comunicación del fenómeno estudiado (Risler y Ares, 2013) desde diferentes perspectivas y formas de representarlas. Si bien la interpretación del mapa queda librada a quienes lo observen, también comparto lo que para mí ofrece como evidencia (Sancho et al., 2007), o bien algunas claves para su observación y comprensión, en los capítulos que lo anteceden y preceden.

### **3.1.1 Universo y unidad de análisis**

El universo de estudio se trató de mi ámbito de trabajo docente: el Área Proyectual de la LDCV, el cual reúne a las unidades curriculares de Taller de Diseño de la carrera. Lo elegí por ser el contexto relevante en relación con mi pregunta de investigación —dentro del cual se define la unidad de análisis—, además de ser el lugar donde comencé a elaborar las primeras ideas que dieron forma a este estudio. Dado que el objeto de estudio implicó a las condiciones de enseñanza en modalidad virtual debido a la pandemia de la COVID-19, y teniendo en cuenta que en el momento de tomar esta decisión no era posible estipular la duración de este fenómeno, el límite temporal que tomé en cuenta fue el segundo semestre<sup>32</sup> —agosto-diciembre— de 2020.

Decidí centrar el estudio en un diseño de caso único como unidad de análisis, aspecto que es coherente con la lógica del enfoque cualitativo, con el cual no se busca generalizar sino comprender en profundidad el fenómeno. Siguiendo esta misma lógica, su elección fue intencional y no aleatoria. El caso se trató del equipo docente (diez integrantes<sup>33</sup>) y grupo de estudiantes (75 integrantes<sup>34</sup>) que

---

<sup>32</sup> El primer semestre lectivo 2020 no se incorporó ya que se entiende como parte de un proceso de transición hacia las prácticas en modalidad virtual, que en el segundo semestre lectivo 2020 se terminaron de consolidar en la unidad de análisis elegida.

<sup>33</sup> Número que me incluye como integrante.

<sup>34</sup> 75 estudiantes presentaron su consentimiento informado para participar del estudio, de un total de 80. Quienes no lo presentaron no fueron tomados en cuenta para el trabajo de campo.

conformaron a la unidad curricular del Taller de DCV II turno matutino<sup>35</sup> durante el segundo semestre de 2020, en modalidad virtual a causa de la pandemia de la COVID-19, de la cual formé parte como integrante del equipo docente, responsable de su coordinación. El criterio que apliqué fue de *casos típicos* (Verd y Lozares, 2016) porque se trató de una unidad curricular de Taller de la LDCV (universo) de final de 2º año, o sea que se encuentra en la mitad formal de la carrera y por su ubicación dentro de la misma es representativa del campo de estudio. Por otro lado también apliqué el *criterio de casos críticos* (Verd y Lozares, 2016), porque incluir más unidades hubiese excedido lo que podía abarcar, sobre todo teniendo en cuenta la exigencia del posgrado. También consideré para esta decisión, la urgencia con que tuve que definir una unidad de análisis en un escenario de incertidumbre, en el cual no se sabía con certeza por cuánto tiempo la enseñanza sería en modalidad virtual, por lo cual debía aprovechar las circunstancias y oportunidades dadas. Frente a esta situación, elegir como unidad mis prácticas de enseñanza en el Taller fue un factor facilitador del estudio, ya que pude acceder a los datos y permisos necesarios para preparar el trabajo de campo, con la rapidez que el momento particular exigía. Además, este Taller formó parte del universo donde tuvo origen la idea de la investigación y mi motivación para llevarla a cabo.

### **3.1.2 Mi lugar en la investigación**

Desde un principio estuve por dentro, mucho antes de definir el lugar que ocuparía como investigadora. Cuando elegí el posgrado, y escribí la postulación para ingresar a la MEU, ya estaba involucrada con el ámbito que más tarde formaría parte de mi objeto de estudio. Es que desde ese entonces ya tenía claro que mi motivación para investigar sobre la enseñanza universitaria se encontraba dentro del Taller de Diseño de Comunicación Visual, espacio en el cual me había formado como diseñadora y donde también me desempeñé como docente desde los inicios de mi carrera. Tampoco fue casualidad la decisión de formar parte del caso de estudio de esta tesis, e investigar mis prácticas de enseñanza con un grupo de colegas en un Taller de Diseño en modalidad virtual, durante la pandemia de la COVID-19. Esta definición me permitió profundizar sobre mi foco de interés, y también fue una forma de abordar una investigación en la coyuntura que nos tocó vivir durante 2020, que consideré pertinente y viable.

---

<sup>35</sup> Se selecciona como unidad de análisis y caso de estudio la totalidad de personas (docente y estudiantes) que conforman este curso y turno particular de Taller de Diseño. Si bien dentro de este curso los estudiantes se organizan a su vez por estaciones fijas —conformadas por un grupo de 20 estudiantes aproximadamente, con al menos un docente referente— y equipos de trabajo variables —para realizar proyectos grupales durante el semestre— estas formas de organización se entienden circunstanciales, porque se utilizan en determinadas situaciones de clase o bien pueden no ser estables a lo largo del curso.

Las condiciones de vida, como consecuencia de la pandemia, provocaron un solapamiento de los espacios personales y de trabajo. Como docentes llevamos adelante las clases de Taller desde la intimidad de nuestras casas, rodeados de nuestro entorno personal y, a la vez, lejos —al menos en una distancia física— de estudiantes y colegas. En este escenario, la decisión de investigar mis prácticas docentes junto a un equipo de colegas me permitió estar por dentro y por fuera a la vez, vivenciar la experiencia, observarla y relatarla para dar cuenta de lo sucedido, así como describir e interpretar una experiencia tan movilizadora y desafiante como fue la enseñanza en este contexto.

Por esta razón es que creo necesario explicar de qué forma llegué a ese lugar que habité en primera persona y desde el cual observé e interpreté lo que sucedió<sup>36</sup> (Hustvedt, 2016). Me refiero al lugar de docente de un Taller de Diseño, al de maestranda de la MEU, al de investigadora, al de integrante del equipo docente que formó parte del caso de estudio, pero también a todo lo que tiene que ver con otras dimensiones personales que estuvieron en juego durante la experiencia que relato en esta tesis.

### ***El orden de los factores***

El primer recuerdo que tengo de mi carrera docente es Maca (Gustavo Wojciechowski<sup>37</sup>) diciéndome algo justo antes de entrar al Taller de Diseño cuando era su asistente-docente en 2007. “Podés contradecirme siempre, dentro y fuera de la clase”, fue su única condición. Eso, sumado a su coherencia con la sentencia —porque una cosa es decirlo y otra sostenerlo en los hechos—, me permitió desenvolverme con libertad, al menos en lo que a él correspondía. Todo lo que vino después tiene que ver con esto. Me refiero a mi forma de comprender la docencia del DCV, los desafíos que me supone su práctica y la importancia que entiendo tienen: cuestionar el lugar de la disciplina; el trabajo colaborativo junto al equipo docente; la planificación en tiempo presente<sup>38</sup>; la mirada crítica como forma de revisar la propuesta de enseñanza; el foco en los estudiantes; y el reconocimiento de su participación como parte fundamental de lo que sucede en el Taller.

El curso que compartí con Maca era una clásica unidad curricular de taller de Diseño, en la cual los estudiantes producían con base en una consigna y, en las diferentes

---

<sup>36</sup> Junto al marco teórico que elegí y que desarrollé en el apartado 2.3.

<sup>37</sup> Catedrático de la Escuela de Diseño de la Universidad ORT Uruguay, donde hice mis estudios de grado —Licenciatura en Diseño Gráfico— e inicié mi carrera docente.

<sup>38</sup> “La enseñanza poderosa se piensa en tiempo presente” (Maggio, 2012, p.54).

etapas de ese proceso, se hacían *colgadas*<sup>39</sup> a partir de las cuales se discutía. Conocía bien la dinámica porque la había experimentado como estudiante durante mi carrera de grado<sup>40</sup>.

La docencia me cautivó desde un principio. Con Maca aprendí mucho. Su seguridad y su forma de hablar pausada. El respeto y la paciencia en el trato con estudiantes. La simplicidad potente de su propuesta. Su visión del mundo.

Dos años más tarde me asignaron mi primer Taller como responsable. Pasaron los años y seguí llevando adelante diversos cursos de Taller de Diseño. Lo vivía con cierto estrés y responsabilidad, pero lo disfrutaba mucho.

También tuve experiencias poco felices. En ocasiones salía decepcionada porque la propuesta no había causado el efecto imaginado y me costaba sobrellevar la situación. Una profesora me tuvo de asistente-docente de su clase, para pasar la lista y sacar fotocopias. Luego me tocó planificar un curso con un equipo en el cual no había lugar para la revisión crítica, ni apertura para poder volcar nuevas ideas. Un colega me dio su opinión sin pedírsela: “la docencia es una experiencia increíble, el único problema es que tengas la sospecha de que algún estudiante sabe más que vos” y con eso logró que durante mucho tiempo me persiguiera el fantasma del estudiante sabiondo, que me dejaría mal parada. Contratiempos que sirvieron para aprender lo que no me interesa promover en los equipos docentes, ni creo que sirva como propuesta educativa.

En ese entonces, combinaba el trabajo profesional con la docencia. Los días de clase, después de trabajar salía corriendo para la facultad. Al terminar la jornada, regresaba a casa muy tarde, con la cabeza revolucionada. Una cosa nutría a la otra, y viceversa<sup>41</sup>. Primero trabajé en un estudio especializado en diseño de envases (2004-2012). Luego formé parte de la unidad de comunicación del Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (Mides, Inju), donde diseñé estrategias de comunicación para fomentar la participación ciudadana y su acceso a las políticas públicas (2013-2018). Trabajé en conjunto con la secretaría técnica del Instituto, cuyos integrantes en su mayoría también eran docentes e investigadores de la Udelar.

---

<sup>39</sup> Término utilizado en los talleres para designar la exposición de producciones estudiantiles, la cual se realiza “colgándolos” sobre una pared, pizarra o soporte vertical, para poder visualizarlos y comentarlos. También llamados *paneleos*.

<sup>40</sup> Licenciatura en Diseño Gráfico.

<sup>41</sup> Además, en el estudio donde trabajaba también se daban situaciones formativas con el equipo de Diseño.

En 2009 empezó a funcionar la LDCV. Algunos colegas y amigos comenzaron ahí su carrera docente. Se abría otra potencial posibilidad de desarrollo, en un contexto nuevo para mi.

En esos años conocí a Marcelo y tuvimos a Lara. Cuando ella cumplió tres meses, la LDCV publicó un llamado docente que me interesaba y tenía mi perfil. Me presenté. A los seis meses de Lara me llamaron, había quedado en el concurso. En agosto de 2015 empecé a coordinar, junto a Diego Cataldo, Proyecto Final de Carrera (PFC) de la LDCV en el edificio de la FADU, con sus talleres y sus mesas de trabajo rodeadas de bancos altos, que se extienden hasta las galerías abiertas con vista a los árboles del gran patio central con estanque. Cualidades físicas que hacen a la cultura social de esa comunidad educativa. A mi primera reunión con el profesor responsable, llevé una libreta pequeña donde había anotado mis principales ideas en torno a la enseñanza y al desafío que tenía que asumir.

En PFC trabajábamos en equipo y planificábamos en conjunto las experiencias de enseñanza en el Taller. Además de la tarea docente durante la clase, que también realizábamos en equipo. Nos juntábamos en la cafetería de la facultad durante horas a reflexionar sobre lo sucedido en la clase, a partir de lo cual pensábamos la consigna del próximo encuentro. En ese tiempo, empezamos a intercambiar bibliografía y aparecieron Paulo Freire, John Dewey, Luis Camnitzer, Jacques Rancière. En esos intercambios comenzó mi interés por investigar la enseñanza del Diseño en el Taller. Incluso la idea de realizar la MEU surgió ahí.

Mirando en perspectiva reconozco que lo educativo me acompaña como foco de interés desde mi formación de grado<sup>42</sup>. Desde que empecé la maestría, en 2018, cuando me preguntan a qué me dedico, digo primero que soy docente.

## **2020**

A principios de 2020, y como respuesta a la numerosidad estudiantil, la LDCV abrió un doble turno para las unidades curriculares de Taller de segundo año<sup>43</sup>. Esa situación coincidió con una necesidad que compartíamos con un grupo de colegas, vinculada a nuestras responsabilidades de cuidados: teníamos hijos y las clases de Taller a partir de segundo año terminaban muy tarde en la noche. La mayoría

---

<sup>42</sup> Mi trabajo final, llamado *Brújula*, se focalizó en el diseño de materiales didácticos para las dificultades de aprendizaje en primaria.

<sup>43</sup> El primer año ya contaba con unidades curriculares de Taller impartidas en dos turnos, por dos equipos docentes diferentes.

trabajábamos en docencia directa varias noches a la semana y eso implicaba permanecer fuera de casa en horarios en los cuales no teníamos resueltos los cuidados. Así fue que formamos un grupo de docentes, padres y madres, para llevar adelante el turno matutino de DCV I y II por primera vez<sup>44</sup>. Ambos cursos semestrales y consecutivos, DCV I el primer semestre y DCV II el segundo, respectivamente. Además, trabajando en la planificación durante el verano, descubrimos tener miradas en común sobre la docencia en el Taller de Diseño y sobre las expectativas del curso.

En ese entonces hacía casi cinco años que trabajaba en la LDCV, principalmente como responsable de PFC —unidad curricular de egreso, correspondiente a cuarto año—. Si bien había participado de algunas experiencias puntuales en otros tramos de la carrera, hacía tiempo que quería trabajar en los primeros años para tener un panorama más completo de la trayectoria estudiantil. Razón por la cual, trabajar en DCV I y II, primeros talleres de Diseño de la LDCV, me interesaba especialmente.

Con respecto a la maestría, me encontraba cursando el segundo año y en proceso de definición del proyecto que terminaría dando lugar a esta investigación —junto a Fernando, mi tutor, y con el seguimiento de mis profesoras del Taller de Tesis—. En 2019 apliqué a las Becas de Posgrados Nacionales de la ANII, y quedé seleccionada para comenzar en 2020. Esto me permitió dejar de ejercer profesionalmente por un tiempo, para dedicarme de lleno a la maestría y a la docencia.

Comenzamos las clases del Taller de DCV I el 10 de marzo de 2020, los martes y jueves durante cuatro horas en la mañana. Completamos la primera semana presencial, hasta que el viernes 13 se tomaron las primeras medidas sanitarias a raíz del diagnóstico de los primeros casos de la COVID-19 en el país. Medidas que implicaron, entre otras cosas, la cancelación de las clases. No volvimos al Taller de Diseño presencial al menos por todo ese año.

Para esa semana, la del 9 al 13 de marzo, me había propuesto llevar a cabo un trabajo de campo exploratorio en el marco del Taller de Tesis de la maestría, como parte del proceso de definición del proyecto. En ese momento mi foco de interés se encontraba en el espacio físico del Taller de Diseño —el cual también se denomina *taller*— y en el trabajo colaborativo característico de su didáctica, una idea muy incipiente y aún no definida. Para ello esa semana llevé adelante un registro fotográfico de DCV I en el

---

<sup>44</sup> Ya existía el turno nocturno, llevado adelante por otro equipo docente.



aula<sup>45</sup>. Y en particular, el jueves 12 de marzo, al finalizar la clase, tomé fotografías del taller vacío, sin personas, como había quedado luego de terminar. Sin saber aún que después cobraría otro sentido, cuando los talleres quedaran vacíos definitivamente, al otro día de tomar las fotos, y durante meses.

A partir del 13 de marzo comenzó un tiempo de mucha incertidumbre y cambios en todos los planos de nuestras vidas. Las clases se cancelaron. No solo en la Universidad, sino también en las escuelas, jardines, liceos y otros centros educativos, públicos y privados. Mi hija Lara tenía cinco años y se encontraba en el último año de educación inicial. Todos los días había noticias nuevas, comunicados con resoluciones, números de personas infectadas, cadenas nacionales desde Presidencia de la República, declaraciones de profesionales de la ciencia<sup>46</sup> y aplausos a las nueve de la noche para el personal de la salud. Se prohibieron las reuniones, se cancelaron las actividades comerciales en restaurantes, discotecas, *shoppings*; las culturales en cines, teatros y museos; las deportivas en clubes, gimnasios y canchas. Cerraron también las oficinas públicas, y sus funcionarios pasaron a trabajar desde sus casas.

Además, la situación de caos mundial a raíz de la pandemia también llegaba a través de las noticias; redes sociales; fotos, videos y audios virales. Circulaban diversas perspectivas. El pánico a contagiarse convivía con teorías conspirativas y negacionistas de la pandemia, y con los relatos dramáticos dentro de hospitales. También con historias superadoras de la situación: conciertos en balcones; víveres en las puertas de vecinos en cuarentena; notas ofreciendo ayuda en el interior de ascensores.

Las primeras semanas de la pandemia fueron de mucho estrés y angustia. Si bien con Marcelo tuvimos la suerte de mantener el trabajo, sentíamos miedo por el riesgo sanitario y preocupación por la situación a nivel nacional. En nuestro país no hubo cuarentena obligatoria, pero sí medidas preventivas de distanciamiento y aislamiento. También recomendaciones de salir solo para las actividades fundamentales, que en nuestro caso implicaba comprar alimentos. La mundialmente conocida premisa “quedate en casa” fue representativa de la desigualdad que agudizó y dejó aún más en evidencia la pandemia, porque daba por sentado que tenías una casa, y que no necesitabas salir para trabajar. En Uruguay emergió un fenómeno de organización

---

<sup>45</sup> Este registro forma parte del Capítulo 5 de esta tesis —capítulo gráfico o mapa.

<sup>46</sup> El Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) del Uruguay se conformó durante la pandemia de la COVID-19, con un total de 58 miembros, “y desde el 16 de abril de 2020 su función fue asesorar a la Presidencia de la República en el camino hacia la ‘nueva normalidad’ en el país” (Gatti, Núñez y Santos, 2020, p.11).

social como respuesta solidaria frente a la emergencia alimentaria, generada por la paralización de las actividades: las ollas y merenderos populares<sup>47</sup>.

En la facultad, fue un tiempo de reuniones por videoconferencia con colegas docentes a través de *Zoom*<sup>48</sup> —y por primera vez en nuestra carrera de forma virtual— en las cuales primaba una sensación de desborde, de no poder con lo que sucedía. En ese entonces, además de ser responsable de dos cursos, también participaba en la Comisión de Carrera como representante del Área Proyectual —en la cual se organizan los talleres de Diseño de la LDCV—. Por eso pasaba varias horas del día virtualmente reunida: con el equipo docente de PFC y de DCV I, con responsables del Área Proyectual —Profesores Adjuntos G3 junto al coordinador del Área, Profesor Agregado G4— y con la Comisión. Al principio me resultaba muy agotador pasar tantas horas frente a la pantalla, sumado a los problemas de conexión por la exigencia de banda para soportar el *Zoom* y al proceso que nos llevó entender, y aprender, la lógica de las reuniones virtuales, que tenía sus códigos y era muy diferente a reunirse en torno a una mesa.

En FADU se implementó un plan de contingencia, con cronograma y plazos para repensar la continuidad de las actividades académicas de carácter no presencial para todos los cursos, que debían planificarse en el correr de marzo, presentarse a la Comisión de Carrera<sup>49</sup> e implementarse a partir de la tercera semana de abril<sup>50</sup>. Las novedades y plazos llegaban a través de comunicados dirigidos a la comunidad académica desde el Decanato de FADU<sup>51</sup> y a través de las diversas reuniones con responsables. Todavía teníamos esperanza de volver a la presencialidad en breve, pensábamos que lo que estaba sucediendo era pasajero.

El 31 de marzo el CDC resolvió comprometer la continuidad de los cursos de la Udelar en plataformas en línea, durante la vigencia de las medidas de aislamiento físico a causa de la Emergencia Sanitaria Nacional<sup>52</sup>. En ese momento parecía una tarea imposible: continuar con los talleres en modalidad virtual, replanificar las propuestas en

---

<sup>47</sup> “En un contexto signado por las políticas y medidas de aislamiento preventivo en respuesta a la pandemia del COVID-19, en Uruguay existieron durante 2020 al menos setecientas ollas y merenderos populares distribuidos en casi todo el país. Se trata de experiencias territoriales desde las cuales más de seis mil personas se encontraron para resolver cuestiones prácticas. La respuesta solidaria contra el hambre, en el momento registrado de mayor producción de alimentos (fines de abril) alcanzó a ofrecer un promedio de 55.000 platos de comida y 17.340 meriendas por día. Sirviendo, entre marzo y julio, unos ocho millones de platos en un país de tres millones y medio de habitantes” (Rieiro et al., 2021, p.67).

<sup>48</sup> La plataforma de videoconferencia *Zoom* fue el primer recurso puesto a disposición desde la FADU para las clases y reuniones, además del ya existente EVA y su herramienta de videoconferencia (Danza, 2020a).

<sup>49</sup> (Danza, 2020a).

<sup>50</sup> (Danza, 2020b).

<sup>51</sup> Del Decano Arq. Marcelo Danza.

<sup>52</sup> (Danza, 2020b).

poco tiempo, aprender a enseñar en un nuevo medio, contemplar la diversidad de situaciones estudiantiles y docentes, sobrellevar las personales en nuestras casas. Todo esto, sintiendo que la prioridad estaba en otro lado, que había un peligro que comprometía la vida<sup>53</sup>, que estábamos en una crisis sanitaria, pero también social y económica.

La pandemia también repercutió sobre el desarrollo de la maestría. El Taller de Tesis se vió interrumpido durante varios meses y hubo cambios en el programa general de la MEU —cohorte 2018-2020—. Entre ellos, el curso Formar con Tic, dictado por Lion y Perú, cambió su modalidad de presencial a virtual y lo realizamos durante el mes de abril. Este curso me dio herramientas para reflexionar y afrontar la enseñanza en la virtualidad, además de transitar una experiencia formativa en línea que me sirvió de referencia para mi tarea docente, la cual tenía que abordar en paralelo, en ese mismo medio. Compartí varios de los materiales y aprendizajes del curso de Lion y Perú con los equipos docentes que coordinaba, con quienes discutimos e intercambiamos, y comenzamos a definir nuestra postura frente a esta nueva, o diferente, forma de enseñar en el Taller de Diseño, en modalidad virtual. Tanto en DCV I, como en PFC, teníamos claro que no podíamos pretender generar lo mismo que sucedía en la presencialidad del Taller. No se trataba de adaptar, sino de repensar la enseñanza en un nuevo medio, sin perder de vista los objetivos de la unidad curricular ni las posibilidades docentes y estudiantiles frente al nuevo contexto, desafío que no resultaba nada fácil, sobre todo por el corto tiempo que tuvimos para planificarlo. Considerábamos que debíamos actuar con flexibilidad, contemplando las diversas situaciones, porque las condiciones habían cambiado de forma abrupta y radical, tanto para estudiantes como para el equipo docente.

En casa encontramos una dinámica familiar que nos permitió sobrellevar la situación, aunque por momentos implicara que Lara pasara demasiado tiempo frente a la tele y las pantallas. Lejos de sentirme orgullosa de esto, era la única forma en la que podíamos trabajar y, sobre todo, dar clases por *Zoom*. No puedo negar que me daba rabia. Sentía que la continuidad de la enseñanza en la LDCV implicaba desatender a Lara, quien también estaba pasando por un momento muy especial: sin escuela, sin parque y sin poder ver a sus amigas, primos y abuelos. Compensamos la situación jugando juegos de caja, dibujando, cocinando. Inventamos las noches de cine, en las cuales elegíamos una película que nos gustara a los tres para ver juntos. Así

---

<sup>53</sup> Además en ese entonces no había una vacuna disponible.

descubrimos a Hayao Miyazaki y su estudio Ghibli, y vimos repetidas veces gran parte de sus películas animadas, sobre todo la preferida, *Mi vecino Totoro*.

El primer semestre lectivo 2020 fue fermental, de aprendizajes en la práctica, de creatividad para afrontar los problemas, de descubrimos frente a un nuevo escenario, de desafíos personales y profesionales. En los cursos de la LDCV, encontramos una dinámica de trabajo que, aunque por momentos era un tanto caótica y exigente, funcionaba. Aprendimos a usar nuevas plataformas para comunicarnos, registrar la producción estudiantil y compartirla. Logramos sacar provecho de la modalidad virtual de enseñanza, encontramos sus ventajas. Nos acompañamos y sostuvimos entre docentes, y también contamos con el apoyo y la comprensión estudiantil. El trabajo en equipo fue clave para lograr que la enseñanza del Taller en la virtualidad fuera posible, no sé si la hubiésemos podido llevar adelante de otra forma.

Además, el contexto fue una motivación para terminar mi proyecto de tesis y lanzarme a planificar a contrarreloj el trabajo de campo, que llevé a cabo durante el segundo semestre —en DCV II— y cuya planificación terminó de cuajar en su transcurso, a partir del hacer. En lo personal, la segunda mitad del año me encontró embarazada de mi segunda hija, Pina, estado que me acompañó durante gran parte del proceso de la investigación, y si bien trajo alegría al núcleo familiar, también sumaba preocupación: debía tomar aún más precauciones porque durante la pandemia las personas gestantes corríamos más riesgo.

Así fue que el 27 de junio, a partir del trabajo de campo exploratorio —del análisis de las fotos de los talleres vacíos que tomé el 12 de marzo, en contrapunto con las de los talleres en funcionamiento de esa misma semana— terminamos de definir con Fernando el proyecto de tesis. Investigaría mis prácticas de enseñanza en el Taller de Diseño e incorporaría a mis intereses la modalidad virtual por causa de la pandemia. Elegimos DCV II por ser un típico Taller de Diseño y por su lugar en la carrera —se encontraba en la mitad de la trayectoria estudiantil—, además de ser uno de mis ámbitos de trabajo. A esto se sumaba el hecho de que con el equipo habíamos logrado un buen clima de trabajo durante el primer semestre, ese también fue un factor decisivo. Valía la pena aprovechar el contexto, y en ese sentido, el segundo semestre lectivo 2020 era clave: en DCV II continuamos trabajando en modalidad virtual. Ya habíamos tenido una primera experiencia en esta modalidad en DCV I —durante el primer semestre lectivo— y lo que sucedería en 2021 era un misterio imposible de prever en ese momento. El trabajo de campo comenzó en agosto, durante los

encuentros de planificación de DCV II en modalidad virtual, que llevamos adelante también por *Zoom*. Y En setiembre tuvimos la primera clase sincrónica, en la cual además de dar la bienvenida al curso, presenté mi proyecto de investigación a los estudiantes.

### **3.2 Técnicas de obtención y análisis de la información**

El criterio general que utilicé para elegir las técnicas de obtención y análisis de la información empírica fue que las mismas posibilitaran la apertura y flexibilidad necesarias para dar lugar al proceso de generación conceptual (Rigal y Sirvent, 2020a). El trabajo de campo lo realicé en un *movimiento en espiral* “de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria” (p.11), en el cual combiné la obtención y análisis de la información. El resultado fue el desarrollo de esquemas conceptuales en un intercambio constante entre las categorías que se desprenden del marco teórico previo y de las emergentes del trabajo en terreno (Rigal y Sirvent, 2020a). No pretendo que dichos esquemas conceptuales sean generalizables desde el punto de vista estadístico, sino que permitan describir teóricamente el caso de estudio.

En los siguientes puntos presento la información que consideré de interés para la investigación y las evidencias empíricas, así como los métodos que utilicé para la obtención y para el análisis de los datos, además de las categorías de análisis.

#### **3.2.1 Datos de interés para la investigación**

A continuación describo la información que resultó de interés para el estudio, especificando las evidencias, en relación a la pregunta de investigación y los objetivos que me propuse para abordarla. Para esto, realicé definiciones iniciales, que luego adapté o incorporé otras, en función de los emergentes del proceso en el transcurso de la investigación.

Para conocer el contexto y las condiciones institucionales y personales para el desarrollo de la enseñanza en el Taller de Diseño en modalidad virtual, durante el período estudiado, las evidencias que utilicé fueron el Plan de Estudios, las resoluciones institucionales vinculadas a la COVID-19 y un informe sobre la situación del uso de las tecnologías en FADU previo a la pandemia (Bonfiglio, 2019). También, consideré necesario incluir una caracterización del Taller de Diseño en modalidad presencial, con anterioridad a la pandemia en el ámbito estudiado, como forma de comprender los desafíos que implicó su transformación a la modalidad virtual. Así como dar cuenta de la situación personal declarada por los estudiantes para el

acceso al curso virtual y de los perfiles del equipo docente del caso de estudio.

Asimismo, para identificar las estrategias didácticas implementadas en el Taller de Diseño en modalidad virtual y su relación con la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, las evidencias que seleccioné fueron el programa de la unidad curricular del caso; la planificación y propuesta en modalidad virtual del curso, y su puesta en práctica; las consignas de trabajo y su implementación; y las características y funcionamiento del espacio pedagógico del Taller en la virtualidad.

Por último, para analizar las interacciones mediadas por las tecnologías dentro del Taller de Diseño, las producciones resultantes y las percepciones sobre la experiencia, las evidencias fueron el proceso de producción de trabajos colaborativos, y las percepciones, opiniones, reflexiones y registros personales y colectivos sobre su desarrollo —realizados por estudiantes, docentes y por personas de nuestro entorno que presenciaron el desarrollo del curso desde nuestras casas.

### **3.2.2 Métodos utilizados en la obtención de datos**

Las técnicas de obtención de datos las seleccioné en función de la naturaleza del objeto-problema, la estrategia metodológica y la información de interés para la investigación detallada en el punto anterior. Estas técnicas las fui flexibilizando y adaptando al proceso de investigación, en relación a los conceptos emergentes durante el trabajo de campo y a los sucesivos intercambios con la teoría.

#### ***Uso de fuentes documentales***

A través del análisis documental, recabé información que da cuenta del contexto institucional en el cual transcurre el fenómeno objeto de este estudio. La misma hace referencia a las decisiones vinculadas al Plan de Estudios, al programa de la unidad curricular estudiada y a las resoluciones, de la Universidad y del servicio, relativas a la pandemia de la COVID19, que impactaron en la enseñanza en el marco estudiado.

Esto me permitió construir un panorama institucional, a fin de comprender cómo se encontraba el contexto estudiado para afrontar la modalidad virtual de enseñanza en el Taller de Diseño, cómo se propuso abordarla —a través de qué plataformas, con qué exigencias y tiempos de planificación— y qué infraestructura se puso a disposición.

### **Encuesta**

Si bien el enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, utilicé una encuesta inicial<sup>54</sup> destinada a la totalidad de estudiantes participantes de la unidad curricular (75 integrantes), a través de la plataforma en línea *Google Forms*. Esto me permitió conocer el contexto declarado por la población estudiantil participante del estudio, y sus situaciones personales, en el momento de abordar el Taller de DCV II en modalidad virtual, objeto de este estudio.

### **Observación directa**

El objetivo de utilizar la observación directa fue el de obtener datos sobre la planificación y el desarrollo del Taller de DCV II en modalidad virtual, en particular en relación con el desarrollo del trabajo y los aprendizajes colaborativos. Así como también recabar percepciones personales y colectivas sobre la experiencia. En este caso fue endógena —interna al sistema observado— y participante —formé parte e intervine en el fenómeno estudiado—. El grado de estructuración fue no estructurada —etnográfica— porque en el correr del trabajo hice foco en aspectos particulares y me fui adaptando a los emergentes.

Trabajar en equipo con colegas, y además coordinar el curso, me permitió organizar la práctica de enseñanza para poder realizar, al mismo tiempo, la tarea de observación para la investigación. El grupo se organizaba en cuatro estaciones de 20 estudiantes, con una dupla de una docente y un colaborador honorario a cargo. Para poder coordinar al equipo docente y además realizar la observación para la investigación, no ocupé el lugar de referente de estación. Si bien en las instancias generales participaba presentando los módulos de la unidad curricular, planteando las consignas de trabajo en el Taller y haciendo puestas a punto de lo que había sucedido, en las instancias por estación intentaba bajar mi nivel de participación activa, dejando la conducción en manos de la dupla a cargo, para enfocarme en la observación. Salvo en ocasiones puntuales, en las cuales me tocaba suplir a colegas. Llevar a cabo ambas tareas al unísono, la participación docente y la observación, fue un desafío grande, que me implicó un grado alto de concentración y atención, rapidez para registrar lo que sucedía y profundizar en algún aspecto que llamara mi atención a partir de preguntas.

La observación de las reuniones docentes, aunque se trataba de un grupo más reducido —de diez participantes, nueve además de mí—, tampoco fue tarea fácil. Implicaba hacer convivir la coordinación, la resolución de la planificación y la

---

<sup>54</sup>Los contenidos de la encuesta figuran en *Material complementario, Anexo A - Preguntas en encuesta estudiantil inicial*.

organización del trabajo, sumado a la observación. Aunque la posibilidad de compartir e intercambiar sobre el proyecto con colegas fue un factor que facilitó la tarea. Sin embargo, la exigencia del trabajo docente, agudizada por la complejidad de la modalidad virtual —que no dejaba de ser un desafío nuevo—, limitó la participación del equipo en el proyecto. Al menos con respecto a lo que habíamos planificado antes de comenzar el semestre lectivo, y a la motivación que generaba el proyecto entre mis colegas. Me interesa aclarar que esto no se debió a falta de voluntad, sino a la sobrecarga de trabajo que implicó el desarrollo de la unidad curricular, su planificación y seguimiento.

De todos modos, y a pesar de la complejidad de llevar adelante el doble rol docente-investigadora, logré una dinámica y entrenamiento para la tarea de observar mis prácticas. Esto me permitió tomar apuntes y realizar esquemas descriptivos e interpretativos de lo que sucedía en los encuentros, a partir de lo que emergía y se vinculaba con las categorías de análisis iniciales, y también con aquellas que fui sumando en el transcurso del trabajo de campo. Durante los encuentros virtuales me resultaba más funcional y cómodo utilizar lápiz y papel para tomar notas, porque escribir en la computadora distorsionaba la clase con el sonido del teclado y mi mirada en la pantalla siguiendo un texto. Además de que era complejo para mí atender dos aplicaciones al mismo tiempo: la de videoconferencia y el procesador de texto.

La aplicación que utilizamos para conectarnos de forma virtual por videoconferencia, *Zoom*, cuenta con prestaciones que facilitaron el registro de la observación. Esto me permitió grabar con facilidad los encuentros y generar un archivo audiovisual para descargar. Además realicé capturas de pantalla desde mi computadora personal para registrar momentos puntuales que llamaban mi atención. La aplicación también cuenta con un chat de comunicación abierto a todas las personas que participamos, en el cual compartimos aspectos complementarios a lo que sucedía en la conversación general de la clase. Ese fue otro canal al que debí prestar atención, el cual se sumaba a la complejidad del seguimiento de la observación multimodal —audio, imagen en movimiento y texto, en simultáneo—, pero que a su vez permitió un registro diferente: algunas personas no participaban con el audio pero sí de forma activa en el chat, y esto me permitió ampliar las posibilidades de registro en el medio virtual. El texto del chat también lo guardé como registro, a través de su descarga como archivo de texto, en el cual se identifica la participación con nombres y hora en la que se generó el comentario. Con respecto al audio, la aplicación me dio también la opción de guardar solo ese registro sonoro, e incluso con la posibilidad de configurar la descarga de un



archivo de audio por participante, lo que fue de gran ayuda cuando necesité buscar la participación específica de una persona en particular para ampliar mis notas.

Al finalizar los encuentros virtuales, tanto de planificación como de clase, pasaba en limpio los apuntes a un diario de campo en línea —un archivo de texto en línea organizado por fecha y tipo de encuentro—. Además, archivaba el registro audiovisual, de capturas de pantalla y de chat. Completaba los apuntes con comentarios de análisis que emergían a medida que pasaba en limpio el registro. También guardaba las consignas utilizadas en las clases, las comunicaciones a través de diferentes plataformas —sobre todo de EVA, entorno virtual oficial de la unidad curricular— y las producciones estudiantiles resultantes —entregadas por EVA y también a través de las plataformas que utilizamos para registro de los procesos —*Padlet*, *Mural* y *Tumblr*—. La modalidad de enseñanza virtual fue una gran ventaja para realizar la observación, y el trabajo de campo en general, por las facilidades que brindó para registrar y documentar los procesos de enseñanza.

La observación me permitió recabar datos sobre el uso de las tecnologías educativas en el Taller, las diversas formas de comunicación e interacción, de participación, de producción y de intercambio. Además me habilitó el registro de opiniones, reflexiones y significados que quienes participamos le atribuimos a la experiencia del Taller en modalidad virtual. También me permitió registrar la forma en la que docentes y estudiantes *habitamos* el espacio virtual del Taller, y estuvimos *virtualmente presentes* (Bonfiglio, 2019) no solo desde la verbalidad, sino también desde la corporalidad.

### ***Instancias participativas de intercambio y producción colectiva con docentes y estudiantes***

La decisión de incorporar el enfoque de la praxis participativa me abrió la posibilidad de compartir el proceso de investigación, y promover la construcción del conocimiento con quienes formaron parte del objeto de estudio (Rigal y Sirvent, 2020c). Así fue que implementé, como parte del trabajo de campo, instancias de intercambio y producción colectiva con docentes y estudiantes, las cuales aportaron al estudio desde el proceso metodológico y me permitieron obtener datos. Su inclusión la consideré pertinente porque guarda relación con la lógica propia del Taller de Diseño, donde el trabajo colaborativo es parte de su didáctica, de la dinámica entre sus participantes y también del trabajo docente.

Para esto, durante el trabajo de campo involucré al equipo docente de la unidad de análisis elegida para este estudio, con el que también compartí la tarea de enseñanza. La participación se llevó a cabo a través de instancias de intercambio y producción colectiva, durante las reuniones de planificación. Previamente les compartí y presenté el proyecto, invité a participar del mismo y obtuve una respuesta positiva, y comprometida, además de haber solicitado su consentimiento informado. Más adelante, una vez que comencé el trabajo de campo, puse en común aspectos emergentes del estudio, para promover el análisis conjunto de los datos, la incorporación de miradas no contempladas hasta el momento y el aprendizaje conjunto a partir del intercambio. El proceso en estas instancias implicó presentar avances, dedicar un tiempo a la reflexión creativa y brindar un espacio para el surgimiento de ideas a incorporar en la investigación (Sirvent, 1999). Además, pretendí llevar adelante instancias durante las clases de Taller en las cuales el equipo docente se involucrase con la recolección de datos, en base a una consigna. Esto lo intenté una sola vez, pero no fue posible llevarlo a cabo por la complejidad que implicaba su coexistencia con la exigencia de la tarea de enseñanza. Sin embargo, la experiencia fue positiva para comprender hasta dónde podía llegar su participación, sin distorsionar la práctica docente. Y porque finalmente logramos solucionarlo, abordando la situación y encontrando una alternativa en conjunto. Por lo cual entiendo que esto fue parte del desafío que presentó el enfoque de la praxis participativa, que implicó dejar permear el aporte de quienes participaron y, de esta forma, permitir que el estudio se flexibilizara y transformara durante su desarrollo.

En el transcurso del Taller era frecuente dividirnos en salas<sup>55</sup> dentro del *Zoom* para trabajar por separado con las estaciones de estudiantes. En esos casos, no podía presenciar y observar lo que estaba sucediendo en la totalidad del Taller, por lo cual, previendo que durante una de las clases nos separaríamos en salas, propuse la participación del equipo docente en la recolección de datos sobre una experiencia de trabajo grupal que desarrollaríamos en el Taller.

Entonces, el 20 de octubre de 2020, en la reunión de planificación previa al encuentro de Taller, solicité al equipo recabar información en cada estación de 20 estudiantes —llevada adelante por una dupla de docente y colaborador honorario—. Los datos a obtener daban cuenta de la experiencia de trabajo grupal del proyecto

---

<sup>55</sup> *Zoom* permite dividir la totalidad de participantes en salas (*rooms*) para poder trabajar en grupos separados pero dentro de una misma sesión. Esta división la puede realizar quien administra la aplicación, que en este caso era la totalidad del equipo docente. Cuando quienes administran lo deciden, pueden volver a reunir a quienes participan nuevamente en una única reunión. También existe la opción de que quienes terminen antes el trabajo en su sala se unan a la sesión general, mientras otras salas continúan con su tarea.

correspondiente al *Módulo 2* del curso, que realizaban en equipos de a cinco estudiantes. Ese día, durante el Taller, dedicaríamos un tiempo para que cada grupo cumpliera con una nueva etapa del proyecto, a partir de una consigna. El trabajo grupal implicaba analizar su producción hasta ese momento y establecer criterios para la realización de un próximo diseño para el proyecto. Para cumplir con esta consigna, nos desconectaríamos del *Zoom* durante una hora para que cada grupo pudiera conectarse a través de la plataforma que considerara mejor o utilizara habitualmente para interactuar y trabajar de forma virtual en su proyecto. Al final de la clase, nos volveríamos a conectar por *Zoom* para compartir los resultados por estación. Para esos encuentros finales, propuse que cada dupla de docente y colaborador honorario, además de intercambiar sobre el trabajo estudiantil, realizara una serie de preguntas a estudiantes sobre la experiencia del trabajo grupal en la virtualidad y registrara las respuestas para poder utilizarlas como insumo de la investigación. Me interesaba saber cómo habían trabajado grupalmente ese día para cumplir con la consigna que les planteamos, desde lo organizacional y tecnológico. Mi propósito era el de recabar datos que me permitieran comprender cómo tenían lugar las interacciones y el trabajo colaborativo grupal en la modalidad virtual del Taller, para de esta forma cumplir con uno de los objetivos específicos de la tesis<sup>56</sup>. A partir del intercambio con el equipo docente durante la planificación previa, en el cual les planteé lo que necesitaba para la investigación y la idea que había pensado sobre cómo llevarlo a cabo, definimos en forma conjunta una serie de preguntas iniciales que podrían utilizar como guía. Les sugerí que trabajaran con libertad para adaptar las preguntas a los emergentes, de forma no estructurada.

Luego del trabajo por grupos, cuando volvimos a conectarnos por *Zoom* para realizar el plenario general con estudiantes, antes de dividimos por estación, una estudiante planteó que el tiempo de trabajo por grupo no había sido suficiente para cumplir con la consigna, y el resto apoyó el comentario. Entonces, decidimos dejar el intercambio por estaciones para la clase siguiente, la del jueves 22 de octubre. Al terminar el encuentro, nos quedamos en el *Zoom* con el equipo docente, terminando de planificar la próxima clase y definiendo una comunicación a enviarles por EVA, con un pedido de culminación y entrega del ejercicio planteado, así como también para contarles la dinámica de puesta en común que realizaríamos la clase siguiente. Al no poder realizar el encuentro por estaciones, la tarea de recabar datos sobre el trabajo grupal para la tesis, por parte del equipo docente, quedó inconclusa. Planteé

---

<sup>56</sup> Caracterizar las interacciones mediadas por las tecnologías dentro del taller de diseño, las producciones resultantes y las percepciones sobre la experiencia.

la inquietud y discutimos cómo podríamos solucionarla. Compartir mi preocupación fue clave para encontrar en conjunto una alternativa: les pediríamos las preguntas por escrito, como parte de la entrega del ejercicio del siguiente encuentro; y así lo hicimos. Si bien esto implicaba perder la espontaneidad del momento, posterior al trabajo grupal, y la posibilidad de profundizar a partir de sus respuestas, las preguntas<sup>57</sup> a responder por escrito harían referencia a un proceso más amplio de trabajo grupal del proyecto, y no solo al llevado a cabo ese día. Además, era una forma de abarcar a la totalidad de los grupos, que quizá en la clase sincrónica, por los tiempos acotados, no hubiese sido posible. Me pareció una buena idea para no perder las percepciones estudiantiles sobre lo trabajado ese día, y consideré que la próxima clase podríamos complementar recabando datos al hacer referencia a las preguntas enviadas por EVA, cuando nos dividiéramos por estación, y teniendo sus respuestas por escrito en la entrega del ejercicio.

La siguiente clase, la del jueves 22 de octubre, la tarea docente en las estaciones fue exigente y el equipo no pudo profundizar a partir de las respuestas que recibimos por escrito. Solo en mi caso, que me uní a una de las estaciones liderada por una docente y un colaborador honorario, pude volver a hacer referencia a las preguntas sobre la experiencia de trabajo grupal, abrir el espacio al intercambio y recabar algunos datos más, pero el tiempo no fue suficiente como para hacerlo con todos los grupos de estudiantes de la estación. Al finalizar la clase, y corroborar en reunión con el equipo docente que no habían podido llevar a cabo la idea inicial, planteé mi preocupación: tenía expectativas de que pudiesen participar más de la investigación y la observación, pero entendía que la tarea de enseñanza era exigente, y aún más en modalidad virtual, una práctica que seguía siendo nueva para el equipo.

Considero importante compartir esta experiencia, como ejemplo de una de las limitaciones del proceso de implementación del enfoque participativo durante el trabajo de campo, y una de las razones por las cuales no continué profundizando en el mismo. Sin embargo, si bien no fue posible sumar al equipo en el desafío de la observación y registro simultáneo durante su práctica docente, compartir el proceso me permitió otro tipo de aportes relevantes, como fue la posibilidad de destrabar de forma conjunta situaciones como la relatada. Además, las instancias participativas me permitieron planificar en conjunto desafíos claves del trabajo de campo, por ejemplo: cómo y cuándo presentar el proyecto a estudiantes, también su avance y cierre; y cómo y cuándo incorporar las necesidades de la investigación a consignas

---

<sup>57</sup>Las preguntas realizadas en la *Autoevaluación intermedia grupal* figuran en *Material complementario, Anexo B*.

de ejercicios del Taller. Además, el apoyo del equipo docente minimizó el sentimiento de soledad que por momentos experimenté como investigadora durante el trabajo de campo, y que se vio agudizado por la distancia propia de la modalidad virtual. En suma, incorporar la participación docente como parte de la estrategia metodológica de un estudio en el cual me propuse investigar nuestras prácticas en el Taller fue un desafío enriquecedor, que se integró al componente formativo que de por sí implica la enseñanza compartida. Asimismo, considero que esto también aplica para la participación estudiantil, sobre todo si entendemos la enseñanza universitaria como una actividad en la cual estudiantes y docentes aprendemos en conjunto.

Como desarrollé en profundidad anteriormente, en el punto 3.1, también hice partícipe al grupo de estudiantes durante el trabajo de campo, en tres instancias de intercambio. Una inicial, durante la primera clase sincrónica de Taller, en la cual presenté el proyecto de investigación para informar sobre la realización del trabajo de campo en el contexto del semestre, explicar el problema objeto de investigación, los objetivos y la metodología, y solicitar su consentimiento<sup>58</sup>. Luego realicé una intermedia en la que mostré los avances, y una de cierre del semestre y del trabajo de campo. En cada una de estas instancias abrí el espacio para el intercambio, dando la posibilidad de hacer preguntas y comentarios. El aporte más importante de estas instancias fue la idea, planteada por un estudiante, de autoregistrar los entornos personales desde donde se conectaban para participar del Taller. Incorporar esta propuesta al trabajo de campo me permitió comprender la diversidad de situaciones y espacios que conformaban el Taller de Diseño en modalidad virtual, que excedían lo que podíamos ver a través de *Zoom* o imaginar detrás de cada foto de usuario, y que le aportaban una nueva extensión. Llevar a cabo esta idea, propuesta por un estudiante, contribuyó a la construcción del *territorio virtual* del Taller de Diseño, concepto que me permitió interpretar y caracterizar a la enseñanza virtual que tuvo lugar en el Taller de Diseño, durante la pandemia de la COVID-19.

### ***Registros fotográficos y audiovisuales***

Para obtener evidencias que permitieran caracterizar al Taller de Diseño previo a la pandemia, y durante la misma, trabajé con registros fotográficos y audiovisuales, realizados por quienes participamos del Taller. Esto incluyó fotografías y audiovisuales registrados previo al comienzo de las clases en modalidad virtual,

---

<sup>58</sup> En el momento de la presentación del proyecto, les informé sobre el alcance del estudio y sobre el uso que le daría a los datos recabados en el marco de la investigación. Luego de lo cual les envié vía email el documento con un consentimiento informado para que pudieran leerlo y devolverlo firmado, en caso de estar de acuerdo. Aquellos estudiantes que no manifestaron su consentimiento para participar no fueron tomados en cuenta en el estudio.

durante el primer semestre lectivo de 2020, en el Taller presencial de DCV I, con el grupo de estudiantes y docentes que luego formarían parte del caso de estudio durante el segundo semestre, en DCV II; el registro de los talleres vacíos que realicé el 12 de marzo de 2020 —como contrapunto de lo anterior— un día antes de que quedaran vacíos durante meses<sup>59</sup>; capturas de pantalla del caso de estudio por Zoom<sup>60</sup> —DCV II en modalidad virtual, durante 2020—; y fotografías de los entornos desde donde se conectaban y trabajaban, estudiantes y docentes.

Además, para la caracterización del Taller presencial, utilicé como evidencia una pieza audiovisual realizada entre junio y julio de 2016 por estudiantes del Taller de Tipografía III de la LDCV, y compartida en un canal de *Youtube*<sup>61</sup> en el marco del curso. La pieza registra el proceso de trabajo en el Taller del proyecto editorial *Sevé*. Si bien el registro no corresponde a la unidad curricular del caso de estudio, y aunque cronológicamente sucede unos años antes, la seleccioné porque da cuenta de aspectos característicos de este espacio desde la mirada estudiantil. Como plantea Jean-Pierre Martinon (en Lambert, 2014), el *taller* como denominación refiere no solo a la estrategia didáctica, sino también a las características del espacio físico y mobiliario donde se desarrolla, y al tipo de relacionamiento entre quienes participan. Todo esto aparece retratado en esta pieza audiovisual.

Sobre este método de obtención de datos, Augustowsky plantea que, “el uso de registros fotográficos o audiovisuales, se encuentra aún en un proceso de validación metodológica dentro de la comunidad académica” (p.149). Y es considerado todavía un registro auxiliar, un dato de segundo orden o un complemento ilustrativo del registro textual” (p.149). Pero incluir la fotografía en la investigación supone ir más allá de la mera función ilustrativa, y no se trata de un pasaje de una narrativa textual a una visual, sino de un cambio de la verificación a la construcción de conocimiento (Hernández Hernández 2008, en Augustowsky, 2017). Augustowsky, basándose en las ideas de Dubois (1989, en Augustowsky, 2017), plantea que en este escenario “la fotografía se asume no solo como una imagen sino en su condición de acto fotográfico que no permite escindir el producto, la foto, del proceso que le dio origen” (p.149-150). En este sentido:

La foto no es solo una imagen sino un verdadero acto icónico, algo que no se puede concebir fuera de sus circunstancias; es a la vez imagen y acto,

---

<sup>59</sup> Ver apartado 3.1.2, en 2020, donde explico el proceso de registro de estas tomas fotográficas.

<sup>60</sup> Y también algunos registros audiovisuales.

<sup>61</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-hTy4SwP89E>

entendido el acto no solo como el momento de la toma sino también su recepción y su contemplación. (Augustowsky, 2017, p.149-150)

En particular, en lo que respecta al uso de la fotografía en estudios de las prácticas de enseñanza, la autora plantea que ha demostrado ser una herramienta valiosa. Y lo ejemplifica con un caso singular, como son los registros de las prácticas de enseñanza de Joseph Albers<sup>62</sup>:

Estas fotos no ilustran lo que el propio Albers dice acerca de cómo enseña, lo muestran haciendo, lo descubren trabajando, exhiben la cercanía física con sus alumnos, el uso del espacio y los materiales. Si bien las imágenes están en absoluta sintonía con sus postulados pedagógicos, estas permiten recuperar otra dimensión, la de su práctica concreta y todo aquello que no se menciona en el discurso. Es a partir de las fotos que podemos comprender mejor y disfrutar de Albers enseñando. (Augustowsky, 2017, p.151)

De esta forma, Augustowsky explica que para abordar y comprender las prácticas de enseñanza universitaria es posible utilizar la fotografía como medio para registrar datos empíricos durante el trabajo de campo, sobre todo en aquellos casos donde la transcripción escrita de lo observado resulta insuficiente. Entonces, este tipo de registro permite relevar para analizar desde lo didáctico:

- “Los espacios institucionales”
  - “Los usos y disposición del espacio del taller durante diferentes tipos de tareas”
  - “Las organizaciones/dinámicas grupales”
  - “La ubicación espacial/uso de recursos/actitudes corporales de docentes en relación con el tipo de estrategia de enseñanza”
  - “Las acciones, operaciones, actividades de los estudiantes durante las clases”
- (p.153)

A partir de lo planteado por la autora, utilicé los registros fotográficos para recabar datos de interés para la investigación como: la implementación de la propuesta didáctica del curso y sus consignas de trabajo, sobre todo con foco en los aprendizajes colaborativos, así como el funcionamiento del espacio pedagógico del Taller en la

---

<sup>62</sup> Artista y maestro alemán, nacido en 1888, “cuyo trabajo pedagógico sentó las bases de algunos de los programas de educación artística más influyentes del siglo xx. Se desempeñó como profesor de la Bauhaus y en 1933 emigró a los Estados Unidos donde se incorporó a la facultad de Black Mountain College (Carolina del Norte) donde dictó el primer curso sobre color del curriculum universitario” (Augustowsky, 2017, p.151).

virtualidad, y también la caracterización de su contraparte en la presencialidad<sup>63</sup>.

Utilizar registros fotográficos también me permitió conocer los entornos personales de trabajo de estudiantes y docentes, desde donde se conectaban y trabajaban en el Taller, como evidencia que da cuenta del funcionamiento de este espacio pedagógico en modalidad virtual. Esta experiencia de registro, que describo en el apartado 3.1, fue una idea que surgió como consecuencia de incorporar instancias participativas con estudiantes. Para que cada estudiante y docente realizara la toma fotográfica de su entorno, establecí pautas para poder unificar los criterios de las tomas y que sirvieran a los efectos de la investigación, como forma de planificar y sistematizar el registro (Augustowsky, 2017). Estas pautas fueron comunicadas al momento de lanzar la consigna. Se realizó un día<sup>64</sup> de clase de Taller en modalidad virtual, sin previo aviso para que fuera espontánea y no ordenaran sus espacios o produjeran los escenarios de las fotos. Esto habilitó a que captaran situaciones auténticas, que estaban sucediendo en ese momento. La consigna y pauta para realizar la toma implicaba que, quienes quisieran participar, la realizaran en ese instante y la subieran a una tarea que configuramos en EVA para recabar los resultados. Les solicité que registraran a través de una fotografía su entorno de trabajo, desde su perspectiva, en la cual se pudiera ver el dispositivo a través del cual se conectaban —cómo veían la aplicación *Zoom*— así como elementos del contexto que lo rodeaba. Además, a modo de referencia envié una imagen de mi entorno, tomada también en ese momento.

De esta forma, con la inclusión de registros fotográficos y audiovisuales, construí un corpus de datos que me permitió analizar y dar cuenta del funcionamiento y caracterización del Taller, tanto en la modalidad presencial como en la virtual. Además los registros, especialmente las fotografías, plantearon nuevos problemas, preguntas e intervinieron en la construcción de categorías de análisis emergentes (Augustowsky, 2017). Como relaté anteriormente, estos registros fueron clave en diferentes momentos de la investigación, desde la definición del proyecto de tesis —a partir del análisis del funcionamiento previo a la pandemia, en contrapunto a las fotografías de los talleres vacíos— hasta el trabajo de campo, en el cual me posibilitaron dar cuenta del funcionamiento del Taller en modalidad virtual y de los entornos personales de trabajo estudiantiles y docentes. Las fotografías y piezas audiovisuales, tanto del Taller en su modo de desarrollo virtual como los registros previos en la presencialidad, me

---

<sup>63</sup> Si bien analizar comparativamente las diferentes modalidades del Taller —presencial y virtual— no fue un objetivo de esta tesis, realicé una caracterización del taller de Diseño en la modalidad presencial como forma de plantear el escenario a partir del cual se diseñó su adaptación a la virtualidad.

<sup>64</sup> El 26 de noviembre de 2020.



permitieron recuperar la dimensión espacial y las formas de habitar desde lo corporal, que no eran fáciles de documentar durante la observación. Sobre todo en la modalidad virtual, donde el uso de las plataformas plantearon un desafío con respecto a la presencia y a la participación.

### ***Producciones visuales y textuales***

La IBA y la investigación basada en relatos biográficos me permitieron incorporar como datos diferentes tipos de registros, producciones y reflexiones en diversos formatos —ilustraciones, piezas de DCV y textos— que dan cuenta de las percepciones personales y significados atribuidos a la experiencia. Los mismos fueron realizados por quienes participamos del estudio e incluso por una integrante de mi entorno personal.

Los relatos textuales los utilicé principalmente para construir mi trayectoria autobiográfica como docente y dar cuenta de aquellas experiencias de vida que dieron forma a mi perfil y postura frente a la enseñanza universitaria del Diseño, y que también definieron mi foco de interés como investigadora. Estos relatos cobran relevancia en el marco de mi tesis, en la cual ocupé un doble lugar como docente e investigadora, analizando mis prácticas de enseñanza en modalidad virtual. Esta situación se sumó a un contexto donde lo personal y lo laboral se solaparon, y la vida privada y la profesional ocuparon el mismo espacio físico. En este escenario, narrar en primera persona, y sobre todo definir el lugar desde donde me situaba para hacerlo, fue fundamental para comprender la interpretación y sentido que le atribuí a la vivencia de la enseñanza en el Taller de Diseño en modalidad virtual (Hustvedt, 2016). Si bien mi actividad docente la llevé adelante en equipo, con un grupo de colegas, y los relatos biográficos textuales hacen referencia a mi visión y experiencia personal, entiendo que también reflejan la colectividad social y cultural que me rodea, por lo cual permiten una lectura de ese entorno (Sancho et al., 2007). Además, a estos se suman las percepciones sobre la experiencia a través de otro tipo de registros que amplían el panorama, como es el caso de las producciones estudiantiles y docentes, así como las ilustraciones espontáneas que realizó mi hija Lara mientras me observaba dar clase por *Zoom* desde casa.

Las producciones estudiantiles que incorporé como evidencias se desarrollaron a partir de ejercicios vinculados a los contenidos del curso, que a su vez contemplaron las necesidades del estudio. Las premisas de los mismos fueron las siguientes:

- *Módulo 0*<sup>65</sup> - *Primer desafío*: se trató de un ejercicio individual de introducción al Taller, que lanzamos a través de una comunicación previa al primer encuentro sincrónico. Consistió en realizar una propuesta de diseño de cabezal para la portada del curso en EVA —una imagen digital—, a partir de la siguiente consigna: *representar el espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual*. Los resultados los aplicamos a la portada del curso en EVA durante el semestre. Estas producciones estudiantiles me permitieron recabar expectativas y percepciones sobre lo que sería el desarrollo del curso DCV II en modalidad virtual. Es importante tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes ya habían cursado DCV I en modalidad virtual con nuestro equipo docente, por lo cual los diseños también daban cuenta de esa experiencia previa.
- *Módulo 3 - Diseño para cerrar*: el ejercicio final fue también individual, a modo de cierre y evaluación del curso, y consistió en realizar un diseño en formato publicación para *Instagram* —una imagen digital cuadrada para compartir en la aplicación— con la consigna de diseñar una síntesis visual de lo que consideraban más significativo de la cursada de DCV II. Debía incluir también un texto que acompañaría el posteo para guiar la interpretación de la imagen y ampliar su sentido<sup>66</sup>. Este texto me permitió recabar percepciones y reflexiones personales sobre la experiencia de cursada estudiantil.

También incorporé producciones espontáneas sobre la experiencia:

- Ilustraciones realizadas por mi hija Lara durante mis clases por *Zoom*.
- Ilustraciones realizadas por una docente durante los encuentros por *Zoom*.
- Un diseño de una colaboradora honoraria sobre una de las categorías de análisis de la tesis, que es a la vez eje de nuestra propuesta del curso: la *multiperspectiva*<sup>67</sup> (Soletic, 2020).

Todas estas producciones visuales forman parte de la composición del mapa del *territorio virtual* del Taller de Diseño, el cual desarrollé en el capítulo 5 de esta tesis, como parte del análisis de los datos.

<sup>65</sup>El semestre de DCV II se dividió en cuatro módulos, cada uno con diferentes contenidos y producciones. El primero fue introductorio, en los siguientes dos se desarrollaron los contenidos del curso, y el último fue de cierre y evaluación de lo sucedido: *Módulo 0, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3*. En el apartado 4.2.3 *El proyecto docente y la propuesta de DCV II*, subapartado *Los módulos*, me extiendo en la descripción de la totalidad de los mismos. Asimismo, las consignas de trabajo de cada módulo, tal como las publicamos en el EVA del curso, se encuentran en *Material complementario, Anexo C - Consignas de los módulos de DCV II*.

<sup>66</sup>Como planteé anteriormente, Augustowsky (2017) explica que un rasgo característico de la IBA es que las personas no solo participan en las instancias de producción, sino también en el proceso de interpretación de lo realizado. En este sentido, recomienda recuperar y sumar información que dé cuenta del contexto de producción de la imagen, lo que permite ponderar y expandir su sentido.

<sup>67</sup> Término tomado del curso de la MEU Didáctica de las Ciencias Sociales de la Profa. Ángeles Soletic.

### ***Autoevaluación estudiantil sobre el curso y el trabajo colaborativo***

En el marco del curso, junto al equipo docente planificamos tres autoevaluaciones estudiantiles<sup>68</sup> por escrito sobre la experiencia de cursada, en referencia a la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje<sup>69</sup>, así como al trabajo en grupos —de aproximadamente cinco estudiantes cada uno para la realización del proyecto del *Módulo 2*, el ejercicio más extenso y central del semestre—. Una primera, intermedia y grupal, que fue presentada junto a una de las entregas parciales del proyecto del *Módulo 2* —y que describo en profundidad en este apartado, en *Instancias participativas de intercambio y producción colectiva con docentes y estudiantes*—. Además de dos autoevaluaciones finales del curso: una individual y otra grupal a través de un formulario en línea en la plataforma *Google Forms*. La idea de la realización de estas últimas dos evaluaciones surgió en una reunión de planificación docente<sup>70</sup> en la cual discutimos a partir del planteo de una colaboradora honoraria, quien nos recordó los comentarios de estudiantes que habíamos recibido<sup>71</sup> sobre las dificultades que percibían para trabajar en grupo. Realizar una autoevaluación no solo grupal, sino también individual, entendimos que nos permitiría recibir puntos de vista personales que en la grupalidad podrían perderse, por no animarse a realizar una crítica frente al grupo o porque las respuestas podrían reflejar únicamente la mirada de la mayoría. Si bien la primera evaluación la realizamos como una respuesta a una necesidad de esta investigación, las últimas dos surgieron como un interés del equipo docente por ampliar el conocimiento sobre el trabajo grupal de estudiantes, y que incorporé al trabajo de campo por su valor como evidencia del desarrollo del trabajo colaborativo en la virtualidad. Además, a las evaluaciones finales sumamos otras preguntas que me permitieron recabar percepciones, opiniones y reflexiones, declaradas por estudiantes, no solo de la producción de trabajos colaborativos en el Taller, sino sobre la experiencia de cursada en modalidad virtual.

### **3.2.3 Métodos utilizados en el análisis de los datos**

El análisis de los datos comenzó durante el trabajo de campo, en combinación con su proceso de obtención, en particular durante la observación directa. En especial, utilicé el método de análisis de contenidos, para lo cual codifiqué el texto con categorías que se nutrieron del marco teórico y de los emergentes del trabajo de

---

<sup>68</sup> Las preguntas realizadas en las tres autoevaluaciones figuran en *Material complementario - Anexo B*.

<sup>69</sup> EVA (Udelar), así como otras plataformas y herramientas en línea utilizadas en la unidad curricular.

<sup>70</sup> Reunión de planificación docente por *Zoom*, realizada el 10 de noviembre de 2020.

<sup>71</sup> En la clase del 22 de octubre de 2020 y también en instancias a la interna de las estaciones de trabajo.

campo. En este sentido, apliqué la rama inductiva: *bottom-up*, ya que partí de algunas categorías existentes con base en el marco teórico, que fui ampliando a partir del trabajo en terreno (Verd y Lozares, 2016).

También busqué la construcción de esquemas conceptuales, con fertilidad teórica que permitiera la descripción o interpretación del fenómeno, y que podrían aplicarse a situaciones semejantes en otros estudios, sin pretender la generalización de resultados (Rigal y Sirvent, 2020c). La realización de estos esquemas facilitó la simultaneidad de la observación directa y su análisis, a través del uso de la conceptualización y la síntesis, procesos asociados a la tarea disciplinar del Diseño y con los cuales estoy familiarizada por mi tarea profesional. Cabe aclarar que si bien no fue planificado con anticipación, emergió al inicio del proceso del trabajo de campo, como forma de registrar y analizar incorporando mi manera de trabajar y pensar desde el Diseño, por lo cual lo sumé como un aspecto facilitador de la tarea.

Además utilicé otras evidencias e instrumentos de análisis que también incorporaron mi perspectiva en tanto diseñadora, como fue por un lado el trabajo con producciones visuales personales, estudiantiles y docentes, y por otro, la composición de un mapa como relato visual colectivo de la situación, a través del cual busqué interpretar lo observado y nutrir la reflexión teórica. Los resultados de estas representaciones aparecen reunidos en el quinto capítulo de esta tesis, el cual funciona como nexo del capítulo textual que le antecede y el que le precede. Los formatos de estos relatos incluyen fotografías, ilustraciones, esquemas conceptuales, diseños, anotaciones y croquis, manuales y digitales.

### ***Mapa del territorio virtual del Taller de Diseño***

En el capítulo cinco, se despliega un mapa del *territorio virtual* del Taller de Diseño y de la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo que ahí tuvieron lugar. A partir de producciones de participantes en el caso de estudio, que dan cuenta de sus diversas miradas y percepciones, compuse un relato visual colectivo de la situación. El mapa busca contemplar las subjetividades, representaciones simbólicas e imaginarios (Risler y Ares, 2013)<sup>72</sup> sobre la experiencia.

---

<sup>72</sup>Julia Risler y Pablo Ares en su *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* se refieren al mapeo como un proceso a través del cual producen mapas de forma colectiva, realizados por un grupo de personas que habitan el territorio cartografiado, “como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos” (p.7). En el caso del capítulo cinco, cabe aclarar que si bien tomo como referencia el trabajo de Risler y Ares, el mapa lo compuse de forma individual, como un método para el análisis de los datos, utilizando las producciones de quienes participamos del estudio.

¿Por qué un mapa? La pandemia provocó la cancelación de las clases presenciales y con esta medida, el espacio físico del Taller de Diseño, tal cual lo conocíamos, dejó de existir. Quienes participamos del Taller nos distribuimos y ocupamos diferentes puntos a lo largo y ancho de un territorio, desde donde nos conectamos de forma remota para construir el nuevo Taller en modalidad virtual. Un espacio con otras cualidades físicas y sociales.

El mapa da cuenta del Taller de Diseño transformado por las condiciones sociales de la pandemia. Una metáfora de cómo el *territorio virtual* del Taller de Diseño tomó forma como un “espacio socialmente construido” (Santos en Risler y Ares, 2013. p.1), aparentemente ilimitado, expandido, “un territorio dinámico y en permanente cambio, en donde las fronteras, tanto las reales como las simbólicas, son continuamente alteradas y desbordadas por el accionar de los cuerpos y las subjetividades” (Risler y Ares, 2013, p.8). Porque son las personas que los habitan, quienes crean y transforman los territorios al transitarlos (Risler y Ares, 2013).

La composición del mapa funcionó como un medio para el análisis, la reflexión y comunicación del fenómeno estudiado (Risler y Ares, 2013) desde diferentes miradas y formas de representarlas. El mapa reúne a un conjunto de producciones como fotografías, ilustraciones, diseños, collages, anotaciones y croquis, digitales y manuales. Fueron realizadas por personas que participamos de la experiencia desde nuestros diversos roles —como estudiantes, docentes, investigadora, e incluso personas de mi entorno, como es el caso de mi hija Lara— y también desde diferentes lugares físicos y geográficos. Conformé así, una representación de la multiperspectiva (Soletic, 2020) y la multimodalidad que implicó la enseñanza en el Taller de Diseño durante la pandemia.

De esta forma, esta composición me permitió representar las cualidades del *territorio virtual* del Taller de Diseño y sus lógicas de producción colaborativa. La intención que busqué con el mapa no fue únicamente la de documentar visualmente lo sucedido, sino generar un espacio para la reflexión, que posibilitara la generación de nuevos pensamientos y maneras de conocer (Calderón y Hernández Hernández, 2019), que permitieran comprender el fenómeno estudiado. El resultado es una composición que deja abiertos sus límites, y que funciona como una instantánea del momento en el que la realicé (Risler y Ares, 2013). No pretende ser una versión cerrada, sino una representación parcial del acontecimiento educativo que tuvo lugar en el Taller de Diseño estudiado, en modalidad virtual durante la pandemia de la COVID-19, el cual

no podría resumirse en una única interpretación (Calderón y Hernández Hernández, 2019).

Si bien las representaciones y la composición del mapa en su mayoría no se tratan de narraciones textuales, las utilizo con el objetivo de construir un relato visual. Sancho et al. (2007) plantean que algunas perspectivas radicales de la investigación narrativa habilitan a dejar los relatos abiertos para que quienes lean construyan sus propios significados e interpretaciones. En el caso de mi tesis, sigo la opción intermedia que utilizan estos autores, quienes proponen como camino una combinación. De esta forma, si bien por un lado invito a la libre interpretación, también comparto lo que para mí ofrecen estas evidencias, o bien algunas claves que entiendo contribuyen a comunicar su sentido, en el capítulo que le antecede y en el que le precede.

### **3.2.4 Categorías de análisis**

El trabajo de campo lo realicé en un ir y venir constante de la empiria a la teoría, y viceversa (Rigal y Sirvent, 2020a), combinando de forma simultánea la obtención y el análisis de los datos, en especial durante la observación directa. En particular, utilicé el método de análisis de contenidos, para lo cual codifiqué el texto con categorías asociadas al objeto de estudio, que describo a continuación, las cuales surgen del marco teórico y de los emergentes del trabajo de campo.

#### ***Condiciones para la construcción colaborativa***

La colaboración en el marco del aprendizaje implica ciertas condiciones para que la construcción de la experiencia tenga lugar. En este sentido, la constitución, organización y funcionamiento en grupos (Peré, 2014) es fundamental para lograr el compromiso con el fin común: que sus integrantes aprendan. Además exige la incorporación de habilidades como el trabajo en equipo, la participación en redes sociales, la empatía para trabajar con la diversidad, la capacidad de aprender de otras personas, y contribuir al aprendizaje de los demás (Fullan y Langworthy, 2014). También el compromiso de contribuir individualmente y de mantener una *interacción comunicativa*<sup>73</sup> que habilite el intercambio necesario entre quienes integran el grupo, a través del contacto por diferentes medios (Peré, 2014). ¿Cómo estas condiciones tienen lugar en la modalidad virtual del Taller de Diseño? ¿Cómo el Taller y la propuesta didáctica contemplan y promueven con sus condiciones la construcción

---

<sup>73</sup> Esta se constituye como una categoría aparte por su relevancia en la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo.

colaborativa de los aprendizajes? Durante el trabajo de campo, y a través de esta categoría de análisis, busqué identificar posibles respuestas a estas preguntas.

### ***Interacción comunicativa***

Como desarrollé en el marco teórico, la *interacción comunicativa*, que habilita el intercambio a través del contacto por diferentes medios, es uno de los principales factores que influyen en la implementación de experiencias de aprendizaje colaborativo (Peré, 2014). Entonces, desde esta mirada, la *interacción comunicativa* jugaría un rol clave en la implementación del Taller de Diseño en modalidad virtual, en tanto es promotora de la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo (Peré, 2014), parte fundamental de su didáctica. Para esto, se espera que como docentes planifiquemos, facilitemos y guiemos la gestión de los medios y recursos —tecnológicos y sociales— que habiliten el diálogo, la discusión conceptual y la representación del conocimiento para su puesta en común entre estudiantes (Peré, 2014). Por tanto, la *interacción comunicativa* como categoría de análisis, me permitió relevar y caracterizar cómo se desarrollaron este tipo de intercambios en la modalidad virtual del Taller de Diseño.

### ***Multiperspectiva***

Este concepto es uno de los ejes transversales de nuestra propuesta didáctica para DCV II, y refiere a la identificación, contraposición y valoración de una diversidad de formas en las que se puede analizar un mismo hecho o tema (Soletic, 2020) que trabajamos en el curso. Asimismo, en el marco del trabajo de campo, lo vinculé a la idea de Maggio (2012), quien explica que cuando aprendemos de forma colaborativa crecemos en perspectiva, porque aprendemos de los puntos de vista y las miradas de los demás. Entonces, la *multiperspectiva* (Soletic, 2020), como categoría de análisis, me permitió identificar y caracterizar uno de los aspectos que formó parte de la propuesta, y que estuvo en juego durante todo el desarrollo de DCV II en modalidad virtual, y que además está estrechamente relacionado con la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo.

### ***Presencia virtual***

Esta categoría tiene su origen en la publicación *TICs en FADU* de Álvaro Bonfiglio (2019), resultado de una asesoría realizada en el servicio, previo a la pandemia, la cual plantea una postura alentadora de la enseñanza del Diseño en modalidad virtual, como forma de democratizar la enseñanza universitaria. El autor sostiene que a través de diversos tipos de actividades asincrónicas en EVA, como foros y

comunicaciones, así como de clases semanales con audio y video, “los estudiantes interactúan a distancia con los docentes como en clases o talleres presenciales, pero con una presencia virtual en este caso” (p.10).

A esta idea, sobre la posibilidad de estar virtualmente presentes a través de diversas estrategias y medios que garanticen la interacción que el Taller exige como espacio formativo, se sumaron otros emergentes del trabajo de campo, que nutrieron su sentido. De esta forma la *presencia virtual*, como categoría de análisis, permitió identificar y caracterizar alternativas virtuales a dinámicas tradicionales del Taller presencial y también a las diferentes formas de estar *corporalmente* presentes en la virtualidad, una de las preocupaciones compartidas por el equipo docente. ¿Cómo habitamos y participamos de la modalidad virtual del Taller? ¿Cómo nos movemos y nos expresamos corporalmente en la virtualidad? ¿Cómo nos mostramos, nos percibimos y nos reconocemos?

### ***Territorio virtual del Taller de Diseño***

Esta categoría de análisis surgió al comienzo del trabajo de campo, a partir de visualizarnos —como equipo docente, como unidad curricular y junto al estudiantado— en la modalidad virtual de DCV II, modalidad que todavía era nueva para nuestra experiencia. Vinculado a los contenidos del curso, surgió la idea de pensar la modalidad virtual del Taller como un nuevo territorio a explorar, donde debíamos de entender cómo situarnos y transitarlo, así como aprovechar las oportunidades que nos brindaba. Esta analogía me permitió generar una categoría de análisis que me posibilitara caracterizar la modalidad virtual del Taller como entorno de enseñanza, descubrir cómo lo habitamos, bajo qué reglas, con qué límites y, sobre todo, cuáles son sus lógicas de producción colaborativa.

### ***Aportes metodológicos***

Contemplar este aspecto como categoría de análisis, me permitió identificar sucesos vinculados a la estrategia metodológica que impactaron en la toma de decisiones durante el transcurso de la investigación, en especial del trabajo de campo, y que consideré como aportes valiosos para futuros estudios. De esta forma, registré particularidades no previstas durante el desarrollo del trabajo de campo, así como apreciaciones personales, miedos y dificultades que viví durante el desafío de cumplir con mi doble rol como docente e investigadora, y que incorporé al relato de la estrategia metodológica.



## SEGUNDA PARTE

### **Capítulo 4: Antes de la pandemia**

Para acercarnos a la unidad curricular que elegí como caso de estudio, y dimensionar los desafíos de su implementación en modalidad virtual, además de la descripción del marco sociohistórico e institucional —que desarrollé en la primera parte—, consideré necesario focalizar y profundizar en tres aspectos vinculados al ámbito de estudio.

En primer lugar, para comprender el funcionamiento del Taller en modalidad virtual, analicé las particularidades de su versión presencial, previo a la pandemia, punto de partida de su transformación. En este sentido, propongo un recorrido a través del paisaje característico de los talleres presenciales de la LDCV, de sus dinámicas de relacionamiento y de trabajo colaborativo entre sus participantes, así como de las propiedades de su espacio físico, que inciden en su propuesta de enseñanza. Este retrato del Taller de Diseño en modalidad presencial tiene como objetivo ubicarnos en ambiente y en perspectiva, para luego poder comprender lo sucedido durante la pandemia. En especial en lo que respecta a la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, como un punto de comparación inevitable, que da cuenta de las posibilidades y limitaciones de la experiencia de su implementación en la virtualidad.

En segundo lugar, me enfoqué en las particularidades de DCV II, unidad curricular que elegí como caso de estudio. De esta forma, realicé una descripción de su rol formativo en la carrera, de sus objetivos y contenidos, así como la propuesta planificada por el equipo docente de su turno matutino, con quienes llevé adelante el trabajo de campo. Para completar el panorama del curso, realicé una caracterización del perfil de nuestro equipo docente, su estructura, trayectoria formativa y profesional, así como de la preparación con la que contábamos para afrontar la modalidad virtual del Taller.

Por último, consideré necesario dar cuenta de las diferentes situaciones personales de la población estudiantil participante en el caso de estudio, relacionadas con el cursado de Taller de DCV II en modalidad virtual en 2020.

## 4.1 Panorama del Taller presencial

Para caracterizar al Taller de Diseño en modalidad presencial, con foco en la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, realicé un relato en base a un registro audiovisual<sup>74</sup> del proceso proyectual de la publicación editorial *Sevé*, realizado en 2016 por estudiantes en el marco del Taller de Tipografía III de la LDCV. En una primera instancia, el análisis de esta pieza formó parte del trabajo de campo exploratorio que llevé a cabo en el marco del Taller de Tesis<sup>75</sup>, y que utilicé como insumo para definir el proyecto de tesis. Si bien la pieza audiovisual en la que me basé se llevó a cabo en una unidad curricular diferente a la del caso de estudio, y cuatro años antes de la pandemia, la elegí porque da cuenta, desde la perspectiva estudiantil, de una dinámica habitual del Taller presencial en el marco de la LDCV, así como de las vivencias y de la apropiación del espacio por parte de estudiantes. El audiovisual me permitió relatar una experiencia auténtica del Taller en funcionamiento<sup>76</sup>, a través de un proceso proyectual. Además, a partir del registro estudiantil pude acercarme a dimensiones del Taller a las cuales como docentes no accedemos, como es el caso de la producción fuera del aula, por ejemplo las realizadas en sus casas.

Observar el Taller de Diseño a través de la perspectiva estudiantil y realizar un relato de lo registrado en esta pieza audiovisual, me permitió analizar con cierta distancia necesaria las principales características del ámbito donde me formé y donde trabajo. Si bien el registro que elegí es particular y único, las instancias que relato las reconozco familiares, porque se reproducen con frecuencia en otros talleres de Diseño y forman parte de su paisaje habitual.

Para dar cierre a este recorrido por el Taller presencial, incluí conclusiones a partir del análisis del registro estudiantil, además de complementar el panorama con información desde mi experiencia como docente.

### 4.1.1 Desde la mirada estudiantil<sup>77</sup>

La cámara muestra el interior de un salón de clase, con amplias ventanas que dan a la calle. Dos estudiantes parados en torno a una mesa, analizan y comentan bocetos de una pieza editorial. Parecen buscar entender las partes que la componen.

Mientras, otra estudiante anota en el pizarrón, lleno de inscripciones previas, la organización en etapas de un proceso de trabajo. En esa misma escena, se observa

---

<sup>74</sup> Acosta y Lara, P. et al. [sevé LDCV]. (20 de julio de 2016). *Salió Sevé*. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=-hTy4SwP89E>. Los créditos completos figuran al final del video.

<sup>75</sup> Curso obligatorio que forma parte del programa de maestría.

<sup>76</sup> La definición del proyecto de investigación, así como el desarrollo de la tesis, lo llevé a cabo durante la pandemia, por lo cual no conté con registros suficientes del desarrollo presencial, previo a la pandemia, del Taller caso de estudio. Esto se suma a que en 2020 fue la primera vez que llevamos adelante esta unidad curricular, como equipo docente y en el turno matutino.

<sup>77</sup> Relato basado en el registro audiovisual referido anteriormente.

un banco de madera dado vuelta sobre otra mesa, es uno de los clásicos de patas largas y asiento redondo que se usan en los talleres de Diseño.

En otra toma, una estudiante en primer plano hace una mueca a la cámara. Otro extiende sus brazos y salta para alcanzar algo que le tiran como proyectil por el aire. Otras dos sonríen abrazadas. De fondo, un grupo de personas sentadas sobre una mesa conversa, mientras otras trabajan alrededor. Algunas paradas y otras en movimiento. Hay ruidos, risas y charlas desordenadas que se dejan escuchar por debajo de la banda sonora. El sonido y el movimiento están presentes a lo largo de todo el registro.

Un paneo muestra las mesas amplias, con estudiantes trabajando de a dos o tres por computadora portátil. Sobre esas mismas mesas descansan mochilas, rollos de papeles, entre botellas de agua y comida. Mientras, a un costado, varios estudiantes parados miran la exposición de otros. Forman una gran ronda donde lo que se exhibe está en el centro. Alguien pide silencio porque el barullo no le permite escuchar a quien está hablando. Otros se trasladan de un punto al otro del salón, haciéndose lugar entre la multitud. En un mismo espacio conviven una simultaneidad de actividades. Hasta ahora no se distinguen figuras docentes. La obligatoriedad parece no estar presente.

La cámara recorre una de las paredes del taller cubierta por producciones estudiantiles. Son bocetos de pliegos que la empapan casi hasta el nivel del piso. Varios grupos discuten señalando las composiciones con titulares, textos y fotos. La cámara hace *zoom* en un detalle. Se trata de una típica *colgada*<sup>78</sup> de diseños en proceso.

Cambia la locación al interior de una casa particular. Por la noche, un grupo de estudiantes trabaja en computadoras portátiles sobre una mesa compartida. De fondo hay un televisor. El ambiente es festivo, de risa, charla y movimiento. Parecen recrear el Taller que vimos anteriormente.

El registro vuelve al salón de clase. Ahora las impresiones de los trabajos se encuentran sobre una gran mesa —acorde a las dimensiones de la superficie que las contiene, seguramente se trate de varias mesas unidas— y nuevamente aparecen

---

<sup>78</sup> Término utilizado en los talleres para designar a la exposición de producciones estudiantiles, la cual se realiza “colgándolas” sobre una pared, pizarra o soporte vertical, para poder visualizarlas y comentarlas. También llamados *paneleos*.

personas observando, señalando y comentando. La escena se interrumpe para mostrar un juego de luces que provienen de un proyector, de los que se usan para exhibir presentaciones y procesos.

El Taller aparece tomado y se desborda más allá de sus límites. Un grupo de estudiantes parodia exagerando el cansancio. La cámara enfoca el cielo del atardecer. En la galería abierta que hay fuera del salón, un grupo, mate mediante, discute a partir de anotaciones en libretas en torno a una mesa, donde otros trabajan en computadoras e intercambian sobre el trabajo en proceso. Un detalle de sus pantallas deja ver la edición de textos y la gestión de archivos digitales. Un macro muestra manos que trabajan con lápices sobre hojas. Al costado, otro grupo conversa sobre algo que no parece tener que ver con el proyecto.

La cámara ingresa nuevamente al salón. Aparece una figura docente diciendo con seriedad a un grupo de tres o cuatro estudiantes “hay que ir pensando en ese lugar también”, mientras señala un detalle del trabajo estudiantil en una pantalla. Alrededor de otra mesa, un grupo de estudiantes escucha a otro docente que les habla con sus brazos apoyados sobre la mesa y el peso hacia adelante.

Cambia el ritmo de la música, se acelera y sube su volumen cuando el grupo se retira del edificio de la facultad hacia la calle en plena noche. Cargan con mochilas y rollos de papel. Suben a automóviles para trasladarse. “Ahora empezamos a jugar”, dice un docente desde el asiento del acompañante, en dirección a quienes viajan detrás.

Ahora se encuentran en el interior de una imprenta. Una docente, sentada al lado de un operario, les explica algo a los estudiantes que están parados analizando el trabajo previo a la impresión. El grupo ingresa a la sala de máquinas. Observan cómo los maquinistas hacen su trabajo. Se prenden las rotativas y la pieza editorial del proyecto comienza a imprimirse, corriendo por los rodillos. Los estudiantes aplauden y gritan de emoción. Filman con sus celulares la escena.

La impresora gigante va dejando pliegos prontos en su bandeja de salida a gran velocidad. En medio del proceso, un docente toma con seguridad un ejemplar del medio de la pila, mientras los estudiantes lo observan. Una de ellas sonrío y le hace un comentario. Un grupo observa el resultado de la impresión sobre una mesa. Continúa la tarea hasta que, al terminar el trabajo, se retiran de la imprenta.

Otro día de trabajo en el interior del taller recién abierto. La superficie de las mesas en gran parte aparecen ocupadas por bancos dados vuelta. Los estudiantes aprovechan los espacios libres para armar las publicaciones intercalando los pliegos que trajeron de la imprenta. Las mesas de a poco se van liberando de bancos y las pilas de impresiones van ocupando todo el taller. Un estudiante le da un beso a un fajo de publicaciones. Otro abraza una pila de impresiones. Una estudiante sonríe a cámara y muestra los pulgares hacia arriba. Se escucha un “¡lo logramos!”. Al cierre, estudiantes y docentes festejan el logro en un bar, comparten comida y bebida.

#### **4.1.2 Caracterización del Taller presencial**

El registro estudiantil del Taller de Diseño en modalidad presencial, que relato en el punto anterior, da cuenta de lo que plantea Martinon (en Lambert, 2014) sobre el alcance del término *taller* como denominación, el cual no solo refiere a la estrategia didáctica, sino también al tipo de aula donde tiene lugar y al modo de relacionamiento entre quienes participan. ¿Qué fue primero? ¿La didáctica, el aula o la forma de participar? Parecen aspectos que trabajan en sinergia, donde el espacio arquitectónico habilita prácticas de relacionamiento y convivencia, capaces de promover el trabajo y los aprendizajes colaborativos propios de la estrategia didáctica del taller, y que por lo tanto inciden en su propuesta y configuración.

En este sentido, el espacio del aula del taller, con sus características particulares que lo definen como tal, no es un escenario neutro e indiferente, sino protagonista y estructurador de lo que allí sucede. La amplitud del espacio, las mesas modulares, los asientos altos itinerantes, las paredes soporte de trabajos —proyectados o en papel—, permiten crear diversos escenarios donde lo móvil parece superar a lo estático. Se despliega entonces, una multiplicidad de configuraciones espaciales que habilitan a una diversidad de actividades simultáneas que tienen lugar en el Taller. La producción estudiantil convive en armonía con instancias expositivas, de intercambio, y de distensión.

Si bien el trabajo manual y los materiales tangibles forman parte de la tradición del Taller de Diseño, en su propuesta coexisten diversas modalidades de trabajo —analógicas y digitales— así como formatos y materialidades. Colgadas en papel con proyecciones, computadoras personales con maquetas manuales, forman todas parte del paisaje del Taller. Y aquí es donde aparece otro de los protagonistas del registro y del relato del Taller de Diseño presencial: el proceso de producción

proyectual compartido entre estudiantes y docentes. El entusiasmo de tomar contacto con la práctica profesional.

El Taller aparece tomado por equipos de trabajo que se apropian del lugar y rompen sus límites: el proceso de trabajo proyectual y la experiencia de Taller se extiende fuera de su espacio físico, con y sin la participación docente. Lo que sucede más allá de sus fronteras, ¿forma parte de lo que llamamos *Taller*? Algunas características propias de su dinámica de aprendizaje parecen posibles de trasladarse a otro espacio y tiempo —una casa, una imprenta, la calle—. Es que salir del Taller constituye parte de su propuesta. De esta forma su alcance se expande, manteniendo un centro: el Taller de Diseño en la facultad, su aula, donde volvemos una y otra vez, a reunirnos para volver a expandirnos.

## **4.2 Descripción del caso de estudio**

Con el objetivo de profundizar en el Taller de DCV II, la unidad curricular que elegí como caso de estudio, en primer lugar realicé una descripción del rol que juega en el marco de la carrera, de sus objetivos y contenidos formativos, así como de nuestra propuesta. Además, para completar el panorama, me enfoqué en caracterizar nuestro perfil como equipo docente, su estructura, trayectoria formativa y profesional, así como la preparación con la que contábamos para afrontar la modalidad virtual del Taller. Por último, describí la propuesta de enseñanza que diseñamos para el curso.

### **4.2.1 Contexto de DCV II: rol formativo, objetivos y contenidos**

DCV II forma parte de los talleres de Diseño del Área Proyectual de la LDCV. El Plan de Estudios reconoce a estos espacios como asignaturas troncales, donde se desarrollan las prácticas proyectuales a partir de la síntesis de los conocimientos adquiridos en todas las áreas de la carrera (FADU-Udelar, 2011a). Esta jerarquía se refleja en su carga horaria que es la de mayor dedicación de todo el currículo, y por consiguiente en sus créditos. Los talleres se organizan en unidades curriculares consecutivas, en relación de previatura, que se identifican con números según su nivel de complejidad creciente: Diseño de Comunicación Visual I, II, III, IV y V<sup>79</sup>. En este sentido DCV II corresponde al segundo año del primer ciclo de la carrera y se desarrolla durante el segundo semestre lectivo. O sea que se encuentra en la mitad de la trayectoria formativa de la LDCV, y por su ubicación en la carrera es

---

<sup>79</sup> DCV I, DCV II, DCV III, DCV IV, DCV V.

representativa del campo de estudio de esta tesis. Su cursada equivale a 16 créditos que corresponden a 240 horas totales, distribuidas entre el taller en el aula —ocho horas semanales divididas en dos instancias de cuatro horas cada una— y el tiempo dedicado a estudio y producción fuera de clase (CSE-Udelar, 2014). La exigencia mínima obligatoria en el aula es del 80% de las asistencias.

Mientras que uno de los objetivos principales de su previa DCV I es afianzar las herramientas básicas de construcción de las imágenes, en DCV II el foco se encuentra en la producción de sentido a través del diseño de discursos visuales y mensajes, con énfasis en la relación entre la imagen y el texto. El curso se propone profundizar en el proceso proyectual, a partir de la introducción a las estrategias de DCV para el abordaje sistémico de problemáticas de diversa índole, a través del diseño de experiencias para personas en medios, situaciones y contextos específicos. Para esto se trabaja de forma práctica, en la producción de piezas y acciones, a partir de consignas individuales y grupales, a través de la integración y puesta en juego de los conocimientos teóricos y prácticos incorporados en todas las áreas de conocimiento de la LDCV: Proyectual, Sociocultural y Tecnológica.

En suma, DCV II es una unidad curricular central para la LDCV, por tratarse de un taller de Diseño, espacio formativo medular donde se integran y se ponen en juego los conocimientos adquiridos hasta el momento en la carrera. Además, se trata de una unidad curricular bisagra, ubicada en la mitad de la trayectoria estudiantil, en la cual el nivel de complejidad se incrementa y se comienzan a transitar procesos proyectuales que guardan un vínculo más estrecho con la práctica profesional de la disciplina.

#### **4.2.2 Perfil del equipo docente**

El trabajo en grupo es una de las particularidades de la tarea de enseñanza en los talleres de Diseño de la LDCV. En especial del equipo a cargo de DCV II en 2020, ya que participamos la totalidad de sus integrantes, docentes y estudiantes colaboradores honorarios<sup>80</sup>, tanto de las etapas de planificación como de enseñanza en el Taller, aunque con diferentes perfiles, roles y responsabilidades. Su conformación, en febrero de 2020, nos motivó desde un principio. Es que diseñar una propuesta de curso con un nuevo equipo nos entusiasmaba. Aunque el proceso también tuvo sus tensiones, porque tampoco fue fácil trabajar en grupo, y mucho

---

<sup>80</sup> El Estatuto del personal docente de la Udelar, aprobado el 30 de noviembre de 2019, cesa la figura de los estudiantes colaboradores honorarios a partir de 2021 (Udelar, 2019). A partir de aquí en el texto me refiero a esta figura como *colaboradores honorarios*.

menos en un contexto de pandemia. Nuestros diferentes perfiles, y diversas miradas sobre el diseño y su enseñanza, provocaron discusiones que por momentos complejizaron el proceso, pero también nutrieron la propuesta.

El equipo de DCV II 2020 estaba conformado por cinco docentes y cinco colaboradores honorarios —cuatro mujeres y un varón respectivamente—. El grupo de docentes lo integramos dos profesoras adjuntas grado tres (G3) y tres ayudantes grado uno (G1), en todos los casos con hijos menores a cargo, por lo cual el horario nocturno, habitual en las clases de la LDCV, nos resultaba difícil de combinar con nuestras responsabilidades de cuidados. Esta fue una de las principales razones por las cuales solicitamos formar parte del equipo a cargo del horario matutino de DCV I y II, que comenzaba a funcionar el primer semestre lectivo de 2020. Por lo tanto, el trabajo de campo para esta tesis coincidió con la primera vez que llevábamos adelante DCV II, aunque ya contábamos con la experiencia previa de trabajo como equipo en DCV I, también en modalidad virtual.

Aunque ambas profesoras G3 compartimos la coordinación<sup>81</sup>, a razón del trabajo de campo de mi tesis, resolvimos que en mi caso desarrollara este rol de forma más activa durante el transcurso de DCV II 2020. Entonces, el equipo se organizó durante todo el curso en cuatro estaciones de 20 estudiantes, con una dupla de docente y colaborador honorario a cargo. El objetivo de la conformación de estas estaciones era poder desarrollar dinámicas de intercambio y discusión sobre las producciones estudiantiles en grupos más reducidos, así como llevar a cabo un seguimiento más cercano a cada caso, además de que los estudiantes tuviesen figuras de referencia dentro del equipo docente. A diferencia de los demás docentes, no asumí como referente de estación estudiantil para poder combinar mis tareas de enseñanza con la observación de nuestras prácticas y así cumplir con lo diseñado en mi investigación. Es así que en las instancias de plenario, con la totalidad de participantes del Taller, me encargué de presentar los módulos de los ejercicios, plantear las consignas de trabajo y hacer puestas a punto de lo sucedido hasta el momento. Pero cuando el trabajo se organizaba por estaciones, rotaba mi participación por las mismas —al igual que una colaboradora honoraria que tampoco contaba con estación fija—, procurando en estas instancias disminuir mi participación<sup>82</sup> activa, dejando la conducción en manos de la dupla a cargo.

---

<sup>81</sup> En mi caso como responsable del curso.

<sup>82</sup> Con excepción de los casos puntuales de inasistencia de algún integrante del equipo docente, en los cuales asumí la suplencia como referente de estación.



### ***Estudiantes colaboradores honorarios***<sup>83</sup>

Hasta 2021 existía la posibilidad de que los estudiantes interesados prestaran su colaboración honoraria a diferentes unidades curriculares de la LDCV, con el objetivo de que dicha actividad sumara a su formación y ampliación de conocimientos, configurándose como un primer vínculo con el quehacer docente (FADU-Udelar, 2015). Para esto, se esperaba que las personas colaboradoras honorarias desempeñaran tareas de apoyo a la docencia y la investigación bajo la coordinación de los docentes a cargo, por un máximo de hasta dos años sucesivos o alternados (ibid.). En el caso de la participación en DCV I y II de la LDCV, las exigencias para postularse implicaban tener segundo año aprobado de los cursos correspondientes al Área Proyectual. En este marco es que, a principios de 2020, se incorporaron al equipo de DCV I y II cinco estudiantes avanzados de la LDCV como colaboradores honorarios —cuatro mujeres y un varón—. En todos los casos, se trataba de estudiantes con escolaridades destacadas; además, dos de ellas contaban con trayectoria de trabajo en el ámbito profesional de la disciplina.

### ***Docentes***

Con respecto al grupo de docentes, los tres ayudantes G1<sup>84</sup> —dos mujeres y un varón— ingresaron en calidad de interinos en diferentes momentos de la carrera. El perfil promovido por los llamados a los cuales postularon se orientaba hacia la formación docente en enseñanza directa, investigación y extensión universitaria, con el acompañamiento de grados superiores a cargo (FADU-Udelar, 2014a). Para el ingreso de los tres G1, el llamado se realizó desde una de las Áreas de conocimiento de la carrera, dentro de la cual se incentivaba la rotación entre sus cursos (ibid.). Una de las G1 ingresó en 2014 al Área Tecnológica, por sus conocimientos específicos y trayectoria en ese campo, luego de haber tenido en 2008 una experiencia breve como G1 en FARTES. Tras desempeñarse en varias de las unidades curriculares del Área Tecnológica, desde 2018, debido a su perfil, también comenzó a participar en DCV I y II del Área Proyectual. En el momento de sumarse a DCV II 2020, la docente ya era licenciada en Artes - opción Diseño Gráfico (FARTES), Magister en Dibujo - Ilustración Cómic y Creación Audiovisual y Doctoranda en Historia y Artes (ambas por la Universidad de Granada), además de ilustradora con trayectoria en el ámbito editorial.

---

<sup>83</sup> La información sobre las exigencias institucionales para la participación como estudiantes colaboradores honorarios que figura en este apartado se tomó del *Reglamento de estudiantes colaboradores honorarios de Facultad de Arquitectura* (FADU-Udelar, 2015), servicio en el cual se llevó a cabo el curso.

<sup>84</sup> La información sobre el perfil del llamado de G1 se encuentra en las *Bases particulares para la provisión de cargos de ayudante grado 1 de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual - Área Tecnológica* (FADU-Udelar, 2014a).

Los otros dos G1 ingresaron entre 2017 y 2018 al Área Proyectual, por su formación y experiencia profesional. Antes de incorporarse a DCV I y II participaron previamente en otros cursos del Área. En el caso del primer G1, a agosto de 2020, era estudiante avanzado de la Licenciatura en Diseño Gráfico (Universidad Ort) con experiencia en el activismo gráfico y trayectoria profesional desde 2005. En 2016 participó en el Espacio de Formación Integral (EFI) Salida (FADU). Por su parte, la otra ayudante G1 es licenciada en Diseño Gráfico (Universidad Ort) y diplomada en Educación Artística (Organización de Estados Iberoamericanos). Desde 2003 también se desempeña en la enseñanza primaria y secundaria como docente y coordinadora, por lo que su vasta experiencia en el ámbito educativo es uno de sus principales aportes al equipo. Además de contar con trayectoria profesional en DCV, es artista visual y *performer* desde 2013, enfocada en el muralismo y las intervenciones audiovisuales a gran escala.

Por otra parte, quienes nos desempeñamos dentro del equipo como G3<sup>85</sup> ingresamos en calidad de interinas, en mi caso como Profesora Adjunta en 2015 y mi colega como G1 en 2013, y concursó como G3 entre 2019 y 2020. El perfil promovido por los llamados a los cuales postulamos exigía contar con amplio dominio académico y profesional en el Área Proyectual del DCV y con actividades de creación original de conocimientos disciplinares o pedagógicos (FADU-Udelar, 2014b). Asimismo, con tener formación para impartir cursos de forma íntegra —bajo la supervisión de los grados superiores<sup>86</sup>—, colaborar en la orientación formativa de los G1 y G2 a cargo, así como con capacidad para asumir actividades y cargos de gestión académica (FADU-Udelar, 2014b). La profesora G3 con quien compartí la coordinación ingresó a la carrera en 2013, es licenciada en Artes - opción Diseño Gráfico (FARTES) y maestranda en Información y Comunicación (Udelar). Se ha especializado en Tipografía y Diseño Editorial, y en este sentido ha sido responsable del diseño de diversos medios nacionales de prensa escrita; para su tesis de posgrado investiga en esta misma línea. Por mi parte, la descripción de mi perfil se encuentra desarrollado en el apartado *3.1.2 Mi lugar en la investigación*.

En todos los casos, nuestra dedicación docente se concentraba principalmente en la enseñanza directa, con cargos base de baja carga horaria. Además, combinamos la

---

<sup>85</sup> La información sobre el perfil del llamado de G3 se encuentra en las *Bases particulares para la provisión de cargos de ayudante profesor adjunto grado 3 de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual - Área Proyectual* (FADU-Udelar, 2014b).

<sup>86</sup> Cabe aclarar que en el momento de la realización de esta tesis, la LDCV contaba con una estructura conformada por tres profesores agregados G4, responsables respectivamente de la coordinación de cada una de las tres Áreas de conocimiento de la carrera, y no contaba en su estructura con profesores G5.

actividad docente con la práctica de la profesión<sup>87</sup>. La diversidad de procedencias, trayectorias y especializaciones de quienes integramos el equipo significó un factor de valor que enriqueció la propuesta de enseñanza del curso.

### ***Preparación para la modalidad virtual***

A comienzos de 2020 ningún integrante del equipo contaba con formación o trayectoria específica para afrontar la modalidad virtual del Taller, por lo cual no hubo otra alternativa que adaptarnos a la situación y aprender a partir de la práctica durante DCV I —primer semestre lectivo—. Esta primera experiencia fue fundamental para luego afrontar y mejorar la propuesta de DCV II en modalidad virtual durante el segundo semestre lectivo 2020.

La diversidad de generaciones, procedencias y acercamientos a la tecnología, por parte de quienes conformábamos el equipo docente, fue clave para afrontar el desafío. También fue fundamental la participación en el equipo de los colaboradores honorarios, como estudiantes avanzados que también cursaban en esta modalidad otros años de la carrera y volcaban su experiencia en la planificación de nuestro curso. Además, en mi caso, en simultáneo a DCV I, realicé algunos cursos de la maestría en modalidad virtual, que me permitieron comprender y empatizar con la situación estudiantil. En específico el curso *Formar con Tic*, de Lion y Peré, me dio herramientas para reflexionar y abordar la modalidad virtual, además de ser una experiencia llevada adelante por docentes con conocimiento y experiencia en ese campo. Es así que compartí con el equipo varios de sus materiales y de los aprendizajes adquiridos, los cuales nos permitieron reflexionar de forma crítica sobre nuestra práctica desarrollada en la virtualidad, además de contribuir a la definición de nuestra postura sobre la enseñanza virtual en el Taller de Diseño.

### **4.2.3 Nuestra propuesta de enseñanza<sup>88</sup>**

En nuestro equipo existió desde su origen un interés por discutir y poner en común las decisiones respecto a la planificación del curso y su implementación. Entendimos que construir grupalidad para enseñar mejoraba la propuesta, a la vez que nos aportaba como equipo e individualmente, independientemente de nuestra trayectoria y experiencia. Sin dejar de lado la complejidad que implicó el trabajo colaborativo

---

<sup>87</sup> En mi caso, a partir de julio 2020 me dediqué exclusivamente a la docencia y al desarrollo de la maestría, en especial de la tesis, ya que comencé a ser beneficiaria de una beca de posgrados nacionales de la ANII, que me exigía topear mis horas de trabajo por fuera de la dedicación a la maestría.

<sup>88</sup> Este apartado se basa en la sistematización que hicimos como equipo de nuestra propuesta de enseñanza, que principalmente se definió durante el primer semestre de 2020 y que aparece explicada en la clase de cierre y despedida registrada en <https://www.youtube.com/watch?v=ZWAatlFNQb4&t=5s> (Acosta et al., 2020).

entre docentes, porque llevarlo a la práctica y sostenerlo no siempre fue fácil, considero que esta postura fue determinante de la propuesta que logramos generar en conjunto.

Quienes trabajamos en los talleres de Diseño de la LDCV estamos habituados a enseñar en equipo. Aunque con estructuras similares<sup>89</sup> y formas de funcionamiento diversas, hay una constante como dinámica común: sus integrantes estamos presentes, enseñando, en todas las clases. Con el equipo de DCV II además compartimos las instancias de planificación y diseño de la propuesta, en reuniones previas al comienzo del curso y durante su desarrollo. Nos encontrábamos para llevar a cabo un proceso de creación, en el cual poníamos en común nuestras experiencias y perspectivas para la construcción de ideas en el marco del programa del curso. También nos interesaba trabajar con cierta flexibilidad que dejara permear los emergentes hacia el Taller, para incorporarlos a nuestra propuesta. En este sentido, nos apoyamos en las ideas de Maggio (2012) sobre la enseñanza planificada en tiempo presente, a partir de la incorporación de los intereses estudiantiles y del contexto cambiante. Todo esto nos llevó a definir una propuesta que incluía una postura grupal sobre el Diseño y lo que debía de suceder en el Taller: nuestro proyecto de enseñanza.

La propuesta para DCV II la estructuramos en cuatro ejes transversales que se interrelacionaban para definir lo que nos interesaba que sucediera a lo largo del curso. Estos ejes fueron: *metodología*, *multiperspectiva* (Soletic, 2020), *territorio y estrategia*, y significaron para nuestro equipo una guía, no solo para la planificación, sino también para el abordaje de los emergentes que nos desafiaban clase a clase.

A través del eje *metodología* hicimos foco en el proceso proyectual con el objetivo de identificar diversas maneras de abordar un mismo desafío. Para esto, en instancias de intercambio grupal con estudiantes, compartimos formas de diseñar propias, aprendimos de las ajenas, exploramos las validadas e intentamos construir nuevas. Una de las propuestas que buscaron materializar este eje, fue el trabajo a partir de bitácoras personales durante DCV I, en las cuales los estudiantes registraron sus procesos y los compartieron.

Por otra parte, el eje *multiperspectiva* surgió de considerar que diseñar implica definir una postura sobre la situación a abordar y sobre nuestro rol disciplinar, en función de

---

<sup>89</sup> En general un G3, un G2 y un grupo más amplio de G1.

lo cual tomamos decisiones durante el proceso proyectual, que dan sentido a lo que hacemos. Entonces, explicar las razones que argumentan las decisiones a la hora de presentar una producción fue el punto de partida que pusimos en juego para dar lugar a la discusión y la construcción de conocimientos en el Taller. Aprender a partir de diferentes formas de ver los problemas y abordarlos desde el DCV nos aportó insumos para el debate, para la elección de referentes con perspectivas diversas, para alentar a definir sus posturas personales como estudiantes y a compartirlas, como oportunidad para seguir aprendiendo en conjunto.

Con el eje *territorio* nos propusimos por un lado valorar las procedencias y recorridos personales: darle lugar a la experiencia previa para utilizarla como insumo de los procesos proyectuales. Asimismo, también refirió a la posibilidad de expandir el Taller hacia otros lugares posibles, porque entendimos que salir de este espacio nos permitiría intercambiar con otras personas, comunidades y contextos, como otro estímulo y conocimiento para el trabajo en el Taller y el enriquecimiento de los aprendizajes. En esta línea es que comenzó a tomar protagonismo en nuestra propuesta de curso el uso del mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013), el cual incorporamos al proceso proyectual como una herramienta disciplinar para explorar territorios de diversas naturalezas.

Por último, el eje *estrategia* fue la forma que encontramos de sintetizar nuestra postura sobre el rol disciplinar. Entender el DCV como una respuesta a diversos problemas nos permitió explorar sus límites, complejidades y dimensiones implicadas. ¿Cuál es el rol de nuestra disciplina? ¿Cómo responde a las demandas? ¿Cómo se vincula con otras? Fueron algunas de las preguntas que guiaron nuestras discusiones a la hora de pensar y diseñar la propuesta del curso, y también estuvieron presentes en los debates en el Taller.

Asimismo, dividimos el curso en módulos prácticos consecutivos, cada uno con diferentes contenidos, objetivos y tareas. Semanalmente presentamos consignas de trabajo para el Taller, que se continuaban de forma domiciliaria.

Con respecto a la evaluación, la planteamos de forma constante, integrada al proceso formativo. En este sentido, durante el curso propusimos instancias de evaluación entre pares, así como discusiones moderadas por el equipo docente a través de diversas dinámicas, con el objetivo de construir criterios para realizar, mejorar y evaluar las producciones estudiantiles. En la etapa de la carrera en la cual

se encuentra DCV II, llegando a la mitad de la trayectoria formativa, la participación, el proceso de trabajo y la puesta en común, son factores que consideramos relevante incorporar en la evaluación, así como los resultados obtenidos en los trabajos semanales y las entregas de cada módulo.

La construcción colaborativa integró nuestra postura y forma de trabajo como equipo, y también de la propuesta del curso. Todo lo que generamos en el Taller se volcaba para su uso común, porque también se producía de forma colaborativa. Para esto, en diferentes momentos del desarrollo de las producciones estudiantiles compartimos y analizamos en conjunto los avances, en *colgadas* o *paneleos*, a partir de los cuales construimos criterios para evaluarlas y mejorarlas. Criterios que potencialmente podíamos aplicar a nuestros procesos de diseño. Este movimiento de ida y vuelta entre la producción individual y la grupal, mediada por la puesta en común de los procesos y la generación de criterios comunes, favoreció la producción de los aprendizajes colaborativos. Esto entendimos que sintetizaba lo que debía suceder en el Taller. Producir, compartir y aprender en conjunto.

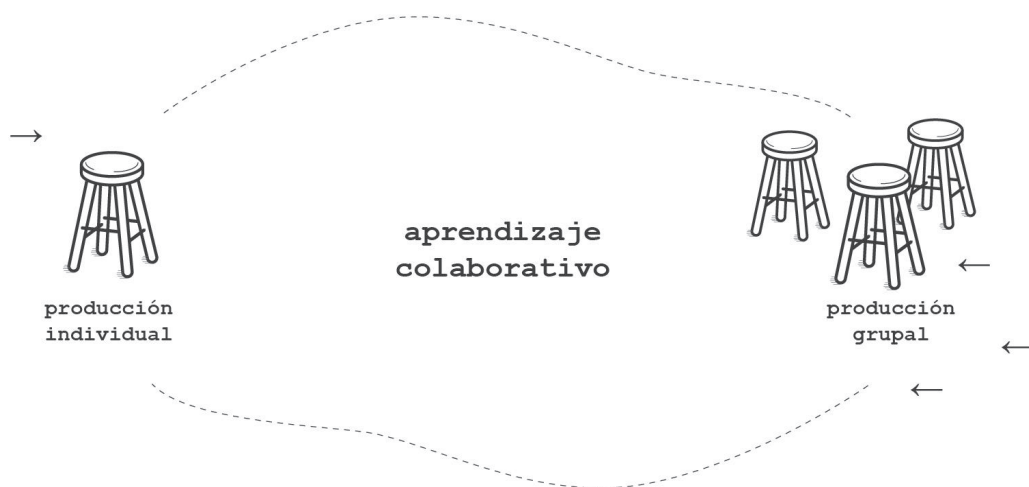


Figura 1: Construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el Taller de Diseño

### 4.3 Situación personal estudiantil para afrontar la modalidad virtual

Consideré relevante construir un panorama de la población estudiantil participante del caso de estudio, con respecto a su situación personal, preparación y acceso a recursos frente al cursado del Taller de DCV II en modalidad virtual en 2020. Para esto, al inicio del semestre realizamos una encuesta destinada a la totalidad de estudiantes (75 personas), a través de la plataforma en línea *Google Forms*<sup>90</sup>, la cual fue completada por 57 participantes (76% de respuesta). Los resultados me permitieron dar cuenta de las posibilidades de acceso a dispositivos y a internet estable para poder conectarse al curso; de la ubicación geográfica desde donde lo hacían; de su experiencia de cursada de DCV I como previa, en el caso que correspondiera<sup>91</sup> —si lo habían hecho en modalidad virtual o presencial—; si trabajaban, cuánto tiempo y en qué modalidad; y si tenían personas a cargo —por las complejidades que implicaron las responsabilidades de los cuidados durante la pandemia.

Con respecto al acceso a dispositivos de uso exclusivo —laptop, pc o tablet—, casi el 95% de los estudiantes que respondieron aseguraron contar con esta posibilidad (55 de 57 participantes). Asimismo, en todos los casos manifestaron tener conexión a internet, la mayoría de forma estable.

Sobre el lugar desde donde se conectaban, el 70% de quienes respondieron se encontraban en Montevideo (40 estudiantes de un total de 57), el resto en el interior: siete estudiantes en Canelones, dos en Maldonado, dos en Rocha y una persona en cada uno de los siguientes departamentos: Colonia, Flores, Paysandú, Río Negro, Salto y Soriano.

Del total de estudiantes que respondieron la encuesta (57 personas), 48 contestaron que cursaron DCV I en modalidad virtual, durante el primer semestre 2020, siete lo hicieron en modalidad presencial, y dos no lo cursaron, ya que contábamos con estudiantes de otras carreras que eligieron DCVII como opcional, para quienes no se aplicaba el régimen de previatura.

En lo que refiere a la situación laboral, el 70% de quienes respondieron declararon no trabajar (40 personas de 57), mientras que casi el 30% (17 personas) afirmaron que sí lo hacían (la mitad desde sus casas y la otra mitad fuera de estas). Entre quienes trabajaban (17 personas), cuatro respondieron que le dedicaban un máximo de 20 horas semanales a la actividad laboral, 11 un máximo de 30 horas, mientras que dos trabajaban 40 horas o más.

---

<sup>90</sup> Los contenidos de la encuesta figuran en *Material complementario, Anexo A - Preguntas en encuesta estudiantil inicial*.

<sup>91</sup> En el caso de quienes estaban cursando DCV II como opcional no existe la exigencia de cursar DCV I como previa.

Del grupo de personas que trabajaban (17 participantes), tres dijeron tener responsabilidades de cuidados de personas a cargo, y de quienes no trabajaban (40 participantes), solo una se encontraba en esta situación.

La encuesta mostró una situación favorable para el cursado de DCVII en modalidad virtual, con respecto a las dimensiones consultadas, y sobre todo en relación con los recursos y condiciones tecnológicas necesarias para afrontarla. La totalidad de estudiantes que la completó contó con acceso a dispositivos y conexión a internet, aspectos básicos para poder garantizar la participación y el seguimiento del curso. Además, si bien un número considerable de estudiantes respondió que combinó el estudio con la actividad laboral (17 de un total de 57 personas que respondieron), la mayoría dijo tener una dedicación horaria baja, lo cual da cuenta de un estudiantado con tiempo disponible para dedicarle al cursado del Taller. A esto se suma que solo cuatro personas, de 57 que respondieron, declararon tener personas a cargo. Asimismo, con respecto al alcance territorial del curso, si bien la mayoría respondió que se encontraba en Montevideo, 17 de 57 que la completaron cursaron desde otros departamentos. Otro dato a destacar es que, de quienes contestaron la encuesta, en su mayoría (48 de 57) cursaron DCVI también en modalidad virtual, unidad curricular previa y primer Taller de Diseño de la carrera. Si bien estas personas en primer año cursaron unidades curriculares con metodología de taller, en el momento de cursar DCVII, caso de estudio de esta tesis, no contaban con una experiencia previa en modalidad presencial de cursada de un Taller de Diseño que sirviera de comparación de su experiencia.



## Capítulo 5: Mapa del *territorio virtual* del Taller de Diseño

La modalidad virtual nos tomó por sorpresa en el Taller de Diseño y de un momento a otro nos encontramos explorando por primera vez la enseñanza y el aprendizaje en este medio. No fue tarea fácil. Como quien se muda a un nuevo barrio o ciudad, primero nos perdimos en la búsqueda de comprender cómo habitar su *territorio virtual*. Con el paso del tiempo, a fuerza de recorrerlo una y otra vez, intentamos identificar espacios de referencia: la avenida principal, el centro comercial, un monumento, una esquina emblemática, un punto de encuentro. Esos lugares que comienzan a ser familiares, que transitamos sin pensar cómo, en los que nos reconocemos habitando con otras personas. Si logramos ir de la plaza principal a nuestra casa con los ojos cerrados, y además alguien nos saluda en el trayecto, de alguna forma ya somos parte.

Pero el nuevo espacio no compartía una lógica común con nuestro lugar de origen: el aula del Taller. ¿Cómo llevamos a cabo experiencias de aprendizaje colaborativo en el *territorio virtual* del Taller de Diseño si no logramos habitarlo? “Falta el cuerpo, el movimiento corporal”, dijo alguien. “No importa donde estemos”, responden. “Corporalmente estamos en algún lado, pero en el Taller lo estamos virtualmente”, agrega otro. Intentemos hacer un mapa para ubicarnos.



Figura 2: Mapa del *territorio virtual* del Taller de Diseño

Versión papel: encarte

Versión digital: [enlace](#) (recomiendo su descarga para su mejor visualización)

## Capítulo 6: *Territorio virtual del Taller de Diseño*

La suspensión inesperada de las clases presenciales en la Universidad, a raíz de la pandemia de la COVID-19, provocó que el Taller de Diseño perdiera su forma tradicional de un instante para el otro. Lo que hasta ese entonces tenía lugar dentro de un aula con mesas amplias y varios asientos alrededor, se esparció como esquilas por el territorio. Estudiantes y docentes dejaron de compartir un mismo espacio común y, por el contrario, comenzaron a interconectarse en línea desde diversos puntos geográficos, cada cual dentro del ámbito personal y privado de sus casas.

El epicentro de la explosión quedó vacío, y aunque el Taller de Diseño dejó de existir como lo conocíamos, logró trascender habitando otros entornos posibles. Lo que antes se concentraba en un espacio presencial, prefigurado para la enseñanza y el aprendizaje de proyecto, intentó llevarse a cabo en diversos ámbitos —físicos y virtuales— no necesariamente diseñados para este fin. El Taller recorrió kilómetros, atravesó medios urbanos y rurales, a través de computadoras, *tablets* y teléfonos celulares, viajó en ómnibus y auto, se instaló en casas, cafés y hasta en hospitales. Por intermedio de *Zoom*, *Mural*, *Padlet*, *Telegram*, *Whatsapp* y *Youtube*, así como de otros entornos en línea, el Taller de Diseño se hizo lugar en el contexto de la pandemia, por la emergencia de seguir formándonos.

En este capítulo me propuse dar cuenta de nuestras vivencias y de las transformaciones en el Taller de Diseño estudiado —DCV II— a partir de su reconstrucción en la virtualidad durante el segundo semestre lectivo de 2020. En particular, en lo que respecta a la ruptura de los límites de su espacio tradicional de enseñanza, y de los desafíos, oportunidades y dificultades que esta situación representó, así como de los procesos de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en esta modalidad. De esta forma, el *territorio virtual* del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido y como espacio de aprendizajes colaborativos, me permitió aportar al proceso de comprensión de la enseñanza en este ámbito.

### 6.1 La reconstrucción del espacio de Taller de Diseño en la virtualidad

Cuando a partir de la pandemia se suspendieron las clases presenciales de Taller y la salida posible era replanificarlas en modalidad virtual, la primera reacción fue la resistencia “lo que

sucede en el Taller de Diseño no puede suceder en la virtualidad”. Sin embargo, la multiplicidad de herramientas tecnológicas a disposición para trabajar en línea, así como el amplio acceso a dispositivos y a conexión a internet, nos permitió continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de proyecto, a pesar de las distancias. Sin la sinergia de estas situaciones —las restricciones de la emergencia sanitaria, la necesidad de darle continuidad a los procesos formativos, junto al desarrollo tecnológico y las posibilidades de acceso— la historia no hubiese sido la misma. Es probable que sin el desarrollo tecnológico a nuestro alcance, no fuese posible continuar con las clases, y tampoco habríamos podido avanzar en tiempo récord en lo que respecta a la enseñanza de proyecto en modalidad virtual, sin la necesidad producto de la emergencia sanitaria.

La ruptura de los límites físicos del Taller de Diseño nos invitó a profundizar en torno a su rol como espacio clave para la enseñanza proyectual. Nos llevó a preguntarnos qué de lo que allí sucedía entendíamos fundamental para la enseñanza y los aprendizajes del Diseño, para luego intentar trasladarlo a la virtualidad. Un proceso complejo en el que se entrecruzaron nuestra postura y propuesta docente, los contenidos del curso, las tecnologías educativas a las que accedimos, los emergentes y también nuestra capacidad de adaptación.

### **6.1.1 Planificar la flexibilidad**

Cuando comenzamos DCV I en modalidad presencial en marzo 2020, si bien habíamos diseñado una estructura general en módulos y contenidos, nos interesaba trabajar con cierta flexibilidad que dejara permear los emergentes del contexto hacia el Taller, para incorporarlos a nuestra propuesta. En este sentido, nos apoyamos en las ideas de Maggio (2012) sobre la necesidad de planificar la enseñanza en tiempo presente, a partir de la incorporación de los intereses estudiantiles y del contexto cambiante. Pero la migración abrupta a la modalidad virtual, radicalizó esta situación y puso a prueba nuestra capacidad de adaptación: perdimos el Taller presencial y con él las posibilidades de trabajar la docencia del Diseño como la conocíamos hasta ese entonces.

Un poco aprovechando esta situación y otro poco como parte de nuestra naturaleza docente, adoptamos una forma de trabajo que si bien complejizaba nuestra tarea, nutría la propuesta desde la mirada de Maggio (2012). Como equipo también nos radicalizamos, exploramos nuestros límites y cuando quisimos acordar estábamos trabajando de una forma a la que llamamos el “minuto a minuto”. Consistía en incorporar los emergentes de cada clase, en cuanto a la producción estudiantil, a la

propuesta que desarrollaríamos en el siguiente encuentro, dentro de los márgenes de la estructura de los módulos de ejercicios como guía, pero permitiéndonos rever constantemente lo planificado. Si bien a la hora de planificar e implementar DCV II, continuidad de DCV I en el segundo semestre lectivo 2020, no hubo sorpresas con respecto a la modalidad, que ya sabíamos de antemano que sería virtual, continuamos trabajando con una propuesta base que se iba transformando en el “minuto a minuto”.

El resultado fue una vorágine de trabajo de coordinación, no solo en las reuniones, sino fuera de estas, que nos resultó tan agotador como motivante, porque entendíamos que daba resultado. Esta situación decantó en discusiones docentes al respecto, en torno a autocríticas del equipo y también a comentarios que recibimos por parte de estudiantes. Consideramos que la riqueza de la propuesta valía la pena, aunque tuviese sus fallas organizativas a mejorar, como opinaron docentes durante las discusiones al respecto: “vale la pena correr el riesgo de recibir estas críticas porque la propuesta lo vale, porque se generan resultados más interesantes”, además “a veces critican la desorganización pero también la misma persona destaca lo bueno de algunas partes de ese mismo proceso: lo que aprendió en territorio, lo interesante que estuvo el proyecto”. Así lo asumimos y así lo explicamos, bajo el convencimiento de que era el camino a seguir, a pesar de los errores que podíamos cometer. Esta complejidad formó parte de las características del trabajo colaborativo en la modalidad virtual de nuestro Taller, tanto dentro del equipo docente, como con estudiantes y también dentro de sus grupos de trabajo. Un ejemplo de esto fue el proceso de definición del proyecto más importante del semestre, que realizamos de forma conjunta con estudiantes, y su desarrollo en grupos de trabajo. Estos procesos implicaron el desafío de encontrar las dinámicas y los medios para poner en común las diversas miradas y producciones, y permitir la incorporación del aporte de otros, porque entendíamos que sin esto el trabajo colaborativo no era posible.

La modalidad virtual habilitó la posibilidad de utilizar una multiplicidad de herramientas en línea que debimos seleccionar y gestionar, para que su uso fuera significativo y continuo en el proceso de aprendizaje en el Taller. Estos espacios de trabajo facilitaron la planificación e implementación de actividades como el intercambio con estudiantes de otros países y la participación de personas invitadas. Además, algunas plataformas nos permitieron registrar lo producido y dejarlo disponible a modo de repositorio de recursos. En la modalidad virtual del Taller intensificamos el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Udelar (EVA) que

previo a la pandemia no aprovechamos en todo su potencial. Fruto de la necesidad, se convirtió en el medio principal desde donde centralizamos la propuesta del curso, la puesta a disposición de recursos, los mensajes y los espacios de entrega. También flexibilizamos la comunicación con estudiantes a través de diversos medios, algunos de los cuales fueron instantáneos. Esto provocó ciertos problemas, por ejemplo desde el equipo docente se contestaban mensajes a toda hora, incluso tarde en la noche, lo que generó referencias humorísticas al respecto de “cerrar el *call-center*”<sup>92</sup>.

De esta forma, sobre la marcha, en un proceso que fue complejo y perfectible, construyendo de a poco certezas, e intentando dar respuestas a las incertidumbres, es que aprendimos formas de enseñar Diseño en modalidad virtual. Y si bien seguíamos echando de menos al Taller de antes, el presencial, logramos aprovechar las ventajas que nos presentaba el nuevo territorio.

### **6.1.2 Hola DCV II virtual**

DCV II se desarrolló por primera vez en modalidad virtual durante el segundo semestre lectivo 2020, con la excepción de dos instancias que llevamos a cabo de forma presencial<sup>93</sup> en el marco de un proyecto de extensión que integró el programa de prácticas en territorio *FADU en Casavalle*.

La propuesta de trabajo durante el semestre consistió en encuentros sincrónicos semanales e instancias de trabajo asincrónicas. Los encuentros sincrónicos se desarrollaron los martes y jueves, de 10 a 12 horas, a través de la plataforma de videoconferencia *Zoom*. El curso comenzó el 27 de agosto, día en el cual lanzamos una tarea asincrónica a través del entorno de aprendizaje EVA, y culminó el 15 de diciembre, cuando compartimos la última instancia sincrónica de evaluación y cierre.

Asimismo, DCV II 2020 se dividió en cuatro módulos prácticos consecutivos<sup>94</sup> —*Módulo 0, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3*—, cada uno con diferentes contenidos, objetivos y tareas. Semanalmente presentábamos las consignas de trabajo en los encuentros sincrónicos por *Zoom*, además de subirlas a la plataforma EVA del curso. El primer módulo fue introductorio, en los siguientes dos se desarrollaron los principales contenidos del curso, y el último fue de cierre y evaluación de lo sucedido.

---

<sup>92</sup> Comentario original de Diego Cataldo en PFC.

<sup>93</sup> Si bien DCV II se desarrolló en modalidad virtual con la excepción de estas dos instancias, las mismas incidieron en la experiencia y por tanto en la producción de algunas de las evidencias. En especial de aquellas que hacen énfasis en la evaluación de la cursada, intensificando la comparación que de por sí se dio entre ambas modalidades.

<sup>94</sup> Las consignas de trabajo de cada módulo, tal como las publicamos en el EVA del curso, se encuentran en *Material complementario, Anexo C - Consignas de tareas los módulos de DCV II*.

Si bien en esta tesis tomé como evidencias las producciones estudiantiles del *Módulo 0* y del *3*, porque sus consignas incorporaron las necesidades del estudio<sup>95</sup>, el trabajo de campo atravesó la observación directa del desarrollo del Taller durante sus cuatro módulos de producción. Por esta razón es que considero relevante compartir de forma breve una descripción de cada uno a modo de aportar a una mejor caracterización y comprensión de la propuesta. En los cuatro módulos de ejercicios incorporamos los contenidos del curso y buscamos un equilibrio entre la combinación del trabajo individual y el grupal.

El *Módulo 0* se trató del primer desafío y consistió en un ejercicio individual de introducción al Taller, que lanzamos de forma asincrónica por mensaje de EVA previo al primer encuentro. Les propusimos realizar un diseño para el cabezal de la portada del curso en EVA, a partir de la siguiente consigna: *representar el espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual* a través de una composición en técnica libre, que incorporara el nombre del curso. Los resultados<sup>96</sup> dieron cuenta de la diversidad de miradas estudiantiles en relación con sus expectativas y percepciones sobre el curso en modalidad virtual. En la puesta en común durante el encuentro sincrónico el ejercicio funcionó como disparador para profundizar sobre sus intereses, que nos propusimos contemplar en la planificación del curso, como forma de construirlo incorporando las inquietudes estudiantiles. Esta intención estuvo presente en varias de las acciones de consulta que realizamos a estudiantes, cuyos resultados buscamos sumar a las diferentes propuestas del Taller. Una tarea que resultó exigente y con la que no siempre logramos cumplir por la complejidad que implicó.

Asimismo el *Módulo 1, El mapa no es el territorio*<sup>97</sup>, consistió en tres etapas de trabajo sobre el mapeo de territorios, con el objetivo de incorporar al proceso proyectual una herramienta disciplinar de investigación, exploración y producción. La primera etapa consistió en mapear un territorio conocido: la manzana de sus casas desde su visión personal acerca del lugar. El primer acercamiento lo hicieron de forma intuitiva, sin contar con una bibliografía específica, y con la limitante de no poder utilizar la fotografía como recurso. Con esto último buscábamos salir del registro automático que podía significar el uso de la cámara de sus teléfonos celulares, para despertar otras sensibilidades y recursos desde donde acercarse a

---

<sup>95</sup> Una fundamentación más en detalle de esta selección se encuentra en 3.2.2 *Métodos utilizados en la obtención de datos*, subapartado *Producciones visuales y textuales*.

<sup>96</sup> Una selección de los resultados de este ejercicio se encuentra en *Material complementario, Anexo D - Módulo 0: Representación del espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual*.

<sup>97</sup> Alfred Korzibsky (en Santos, 2000)

explorar un territorio familiar y cotidiano. A partir del análisis colectivo de los resultados de este ejercicio, y de la integración de bibliografía específica, construimos de forma colectiva criterios que nos permitieran mapear futuros territorios. Lo que buscamos con esto fue partir del trabajo individual para poner el foco en lo común: identificar qué aspectos de las búsquedas individuales podían convertirse en insumos para el trabajo de la totalidad de quienes participaban del Taller, y así transformar los procesos personales en aprendizajes colaborativos (ver Figura 1: *Construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el Taller de Diseño* en el apartado 4.2.3 de esta tesis). Estos criterios fueron sistematizados por las estaciones de trabajo estudiantiles en la plataforma en línea *Mural*<sup>98</sup>, y puestos a disposición de quienes participaban del Taller<sup>99</sup>. En la segunda etapa incorporaron los aportes surgidos durante la primera, para terminar de cerrar el proyecto individual de la manzana que habitaban<sup>100</sup>. Por último, la tercera etapa consistió en mapear la Red de huertas de Casavalle<sup>101</sup> para comprender su extensión y funcionamiento —para lo cual tuvimos una instancia de visita al barrio en el marco del programa de prácticas en territorio *FADU en Casavalle*— y poder definir un foco de interés para la realización del proyecto central del semestre —*Módulo 2*—. Para llevar a cabo este desafío, así como el proyecto que tenía continuidad en el Módulo 2, conformaron grupos de trabajo de un máximo de cinco estudiantes.

El *Módulo 2, Visibilizar*, se trató de un proyecto de extensión que fue central en el semestre y que fuimos definiendo en conjunto docentes y estudiantes, con los aportes de personas involucradas con el territorio en el cual trabajamos<sup>102</sup>. Luego de explorar la Red de huertas de Casavalle, nos propusimos diseñar un sistema de identidad para promover su difusión dentro del barrio y fomentar la participación de la comunidad. A partir de este objetivo principal, que decidimos en conjunto con estudiantes, y en base a mapeos colectivos (Risler y Ares, 2013) exploratorios de este territorio, cada equipo de trabajo definió una problemática a abordar desde una propuesta estratégica de DCV. Para apoyar el proceso de trabajo, realizamos ejercicios intermedios de análisis de bibliografía, de recuperación de experiencias personales vinculadas con el proyecto, y de investigación sobre la temática y su

---

<sup>98</sup> *Mural* es una aplicación en línea para trabajar de forma colaborativa. Se accede a través de un enlace a un gran lienzo en blanco del proyecto en el cual se esté trabajando. En ese espacio es posible colocar textos, imágenes, formas y otros elementos multimedia, en simultáneo por sus participantes. Se pueden tanto sumar aportes como modificar los existentes.

<sup>99</sup> El registro de estas sistematizaciones se encuentra en *Material complementario, Anexo E - Módulo 1, El mapa no es el territorio: Sistematización de criterios para el mapeo de territorios*.

<sup>100</sup> Una selección de los resultados de este ejercicio se encuentra en *Material complementario, Anexo F - Módulo 1, El mapa no es el territorio: Muestra de resultados del mapeo de la manzana*.

<sup>101</sup> Una selección de los resultados de este ejercicio se encuentra en *Material complementario, Anexo G - Módulo 1, El mapa no es el territorio: Muestra de resultados del mapeo de la Red de huertas de Casavalle*.

<sup>102</sup> Una selección de los resultados de este ejercicio se encuentra en *Material complementario, Anexo H - Módulo 2, Visibilizar: Muestra de resultados de los proyectos de extensión realizados en Casavalle*.



contexto. Los resultados los compartieron en un sitio colaborativo en línea<sup>103</sup>, que se nutrió del aporte estudiantil, a modo de repositorio abierto en constante construcción, al cual podían recurrir para registrar sus aportes y tomar insumos para el desarrollo de sus proyectos. El abordaje debía incluir el diseño e implementación de una intervención en el barrio que apoyara el cumplimiento del objetivo del proyecto, que debían registrar a través de una pieza audiovisual.

Por último, el *Módulo 3* lo llamamos *Diseño para cerrar*. Se trató de un ejercicio individual, a modo de evaluación del curso, y consistió en realizar un diseño en formato publicación para *Instagram* —red social y aplicación para compartir imágenes y videos—. Debían realizar una síntesis visual de lo que consideraban más significativo de la cursada de DCV II, junto a un texto que acompañara la publicación, guiara la interpretación de la imagen y ampliara su sentido<sup>104</sup>.

Con la intención de favorecer la implementación de experiencias de aprendizaje colaborativo, procuramos generar espacios de interacción que habilitaran el seguimiento e intercambio entre quienes integraban cada grupo (Peré, 2014). Con este objetivo es que incorporamos el trabajo grupal como parte de las instancias de Taller sincrónico en modalidad virtual. Para esto, durante los encuentros por *Zoom* habilitamos espacios de trabajo para llevar a cabo las tareas grupales y disminuir la complejidad que implicaba coordinar sus horarios para coincidir más allá de las clases, en contexto de pandemia, una de las necesidades más recurrentes que manifestaron tener.

Con respecto a la evaluación, se mantuvo constante durante el curso de diversas formas. En las instancias de entrega de los mapeos y del proyecto de Casavalle —*Módulo 1 y 2*—, además de evaluar con nota cada proyecto, también compartimos a través de EVA una publicación editorial como insumo formativo, la cual reunía una selección de trabajos y comentarios que buscaban ejemplificar, con foco en las fortalezas y en las situaciones que identificamos como recurrentes. También implementamos tres autoevaluaciones estudiantiles<sup>105</sup> por escrito sobre la experiencia de cursada, así como de la producción y trabajo en grupos durante la realización del proyecto del *Módulo 2*, el ejercicio central del semestre. La primera

---

<sup>103</sup> Se trató de un repositorio en la plataforma en línea *Tumblr*, a la cual podían acceder y colaborar todos los integrantes del taller. Disponible en <https://dcv2matutino2020.tumblr.com/>. Ver capturas de pantalla en *Material complementario, Anexo I - Módulo 2, Repositorio colaborativo*.

<sup>104</sup> Una selección de los resultados de este ejercicio se encuentra en *Material complementario, Anexo J - Módulo 3, Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II*.

<sup>105</sup> Las preguntas realizadas en las tres autoevaluaciones figuran en *Material complementario - Anexo B*.

fue intermedia y grupal, presentada junto a una de las entregas parciales del proyecto<sup>106</sup>. Las últimas dos las planteamos al final del curso, se trató de una individual y otra grupal a través de un formulario en línea en *Google Forms*, en las cuales nos centramos principalmente en aspectos específicos sobre el trabajo grupal. Durante el proceso de desarrollo de los proyectos, si bien el intercambio entre pares y con el equipo docente era posible a través de *Zoom*, así como de foros en EVA o comentarios en otras plataformas en línea utilizadas, una de las principales dificultades fue replicar las clásicas *colgadas* o *paneleos*, para exhibir y comentar las producciones estudiantiles. Como planteo anteriormente, estas prácticas forman parte de la propuesta didáctica del Taller en la presencialidad y favorecen la producción de los aprendizajes colaborativos (ver Figura 1: *Construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el Taller de Diseño* en el apartado 4.2.3 de esta tesis). Exponer los trabajos no era el problema principal, sino lograr el intercambio que le aporta sentido a la dinámica, permite construir criterios y conocimientos en conjunto, lo que implicó una mayor planificación y esfuerzo docente para promover la interacción y la participación estudiantil. Sin embargo, en la modalidad virtual también se intensificó el uso del *Instagram* del curso, así como de otras plataformas en línea, para compartir lo que sucedía. Esto abrió la posibilidad de exhibir los procesos de producción estudiantil del Taller más allá de quienes participábamos en él, permitiendo el acceso a otras miradas: pares y docentes de otros cursos, y también personas expertas, diversificando de esta forma la multiperspectiva (Soletic, 2020). A esto también se sumaron la participación de invitados y el intercambio que realizamos con una universidad de Estados Unidos, experiencias que describo más adelante.

### 6.1.3 ¿Nos escuchan? ¿Se ve bien?

*El contacto con los profesores fue positivo ya que sabías que si tenías una consulta ellos iban a contestar y estar presentes aunque sea de forma virtual.*  
(una estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

En la modalidad virtual del Taller, la planificación de los medios para mantenernos en contacto y realizar dinámicas a partir de la producción estudiantil, fue clave para su funcionamiento. Para esto, además de intensificar el uso del EVA recurrimos a plataformas en línea, algunas provistas por la Universidad y otras a las que

---

<sup>106</sup> La cual describo en profundidad en el apartado 3.2.2 *Métodos utilizados en la obtención de datos, Instancias participativas de intercambio y producción colectiva con docentes y estudiantes.*

accedimos de forma gratuita. Definimos los medios y los gestionamos buscando funcionalidad —que nos aportaran facilidades para planificar e implementar el curso— y un sentido formativo continuo —que fueran valorados y utilizados de forma sostenida por estudiantes—. En este sentido, para su selección priorizamos que fueran accesibles para uso sincrónico y asincrónico, fomentaran la participación y construcción colaborativa, permitieran registrar y compartir los procesos, y se complementaran entre sí. A pesar de esto, durante el desarrollo de DCV II incorporamos otras herramientas en línea no planificadas inicialmente, a causa de las necesidades y desafíos didácticos que se nos presentaron, o bien porque las elegidas no funcionaron como esperábamos. A través de la descripción de los medios que elegimos, así como de su uso, pretendo contribuir a la caracterización de las interacciones mediadas por las tecnologías dentro de nuestro Taller de Diseño, uno de los objetivos específicos de estas tesis.

En el sitio de DCV II en EVA centralizamos la comunicación oficial del curso, así como la información necesaria sobre su cursada: los medios para ponernos en contacto, responder a dudas y encontrarnos virtualmente; y el acceso a insumos, bibliografía, calendario de actividades y espacios virtuales de entrega.

La aplicación de videoconferencia *Zoom* —provista por la FADU— hizo posible las reuniones de planificación docente y los encuentros sincrónicos de Taller. Tanto docentes como estudiantes podíamos acceder a la aplicación a través de diversos dispositivos: computadoras, tablets y teléfonos celulares. A través de un registro audiovisual en directo, nos permitía ver a todas las personas participantes de los encuentros sincrónicos y compartir presentaciones digitales a pantalla completa. Además era posible intercambiar archivos, comunicarnos por escrito a través de un chat y armar varios salones virtuales, de reunión o de clase, en simultáneo. También contaba con recursos para grabar en formato audiovisual las instancias que nos interesaba documentar y poner a disposición, como fue el caso de los talleres con invitados, o el encuentro de cierre y evaluación del curso.

Con el equipo docente intensificamos el uso del grupo de *Whatsapp* —aplicación de mensajería instantánea—, el cual pasó de ser un medio para enviar avisos prácticos y de coordinación, para convertirse en un espacio de discusión, planificación y también de comunicación durante las instancias sincrónicas. “Se cortó internet, ya vuelvo”, “por acá ya terminamos”, “ya estamos en hora, volvamos a la sala general para hacer el cierre” son ejemplos de los mensajes durante el Taller por *Zoom*.

Como canal alternativo de mensajería instantánea con estudiantes utilizamos *Telegram*, ya que habilitaba una mayor cantidad de usuarios por grupo que *Whatsapp*, además de ser más seguro —solo los usuarios vinculados accedían a los mensajes—, por lo cual se extendió su uso para los cursos de la carrera. Lo utilizamos en dos modalidades, como *Canal* al cual los estudiantes se suscribían para recibir novedades y recursos del equipo docente; y como *Grupo* en el cual podían interactuar, compartir dudas y procesos de trabajo entre ellos.

Por otro lado, el *Instagram*<sup>107</sup> de DCV II lo utilizamos como un canal para registrar y mostrar lo que sucedía en el Taller, no solo para estudiantes del curso, sino de la carrera y hacia afuera en general —pares estudiantiles, colegas, docentes, referentes— y de esta forma abrir una puerta para la participación externa<sup>108</sup>. Lo utilizamos para compartir avances y resultados de los procesos de trabajo, y difundir actividades de libre acceso como los talleres con personas invitadas.

El curso contó con un canal abierto de *Youtube*<sup>109</sup>, que nos permitió llevar adelante instancias con invitados, registrarlas y compartirlas como insumos permanentes. Si bien algunos de estos encuentros los realizamos originalmente por *Zoom*, posteriormente su registro lo compartimos a través de *Youtube*.

Para llevar a cabo propuestas didácticas de producción colaborativa sincrónicas y asincrónicas, utilizamos las plataformas en línea *Mural*, *Padlet* y *Tumblr*. Las tres incluían la posibilidad de que varias personas trabajen simultáneamente, combinando diversos formatos: texto, formas, imágenes, audiovisuales, dibujo, comentarios. Además, nos permitieron registrar los resultados de la producción y acceder a través de un enlace, ya sea para aportar u observar lo producido; de esta forma pudieron participar la totalidad de estudiantes, del equipo docente o incluso personas fuera del curso. A su vez, cada plataforma contaba con particularidades que hicieron posible que se adaptaran mejor a una didáctica que a otra. *Mural* nos habilitaba a intervenir un lienzo en blanco de apariencia ilimitado con una diversidad de herramientas, lo cual la hacía una herramienta útil para las producciones colaborativas sincrónicas. A través de *Padlet* pudimos publicar en un muro virtual las etapas de diferentes procesos de trabajo con un formato ordenado: en columnas identificadas por proyecto, con avances ordenados cronológicamente, lo que facilitó la visualización de

---

<sup>107</sup> Disponible en <https://www.instagram.com/dcv1.2matutino/>

<sup>108</sup> Cabe aclarar que otros cursos de taller contaban con este medio previo a la pandemia.

<sup>109</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UC0syvYIW2do-XkRm7GdLFqA>

su desarrollo y progreso. *Tumblr* nos permitió armar un repositorio colaborativo que centralizaba los resultados de la investigación y la producción del proyecto central del semestre —*Módulo 2*—. El contenido, organizado por secciones, ponía a disposición insumos de trabajo generados de forma colaborativa —eran realizados y compartidos por estudiantes para su uso por parte de todo el Taller—, así como avances del proyecto. La decisión sobre la utilización de estas plataformas y su aporte al curso la tomamos en base a discusiones con el equipo docente. “Las actividades realizadas en clase con la ayuda de plataformas como *Padlet* o *Miro* creo que fueron una gran adaptación de la dinámica de taller”; “de la modalidad virtual me parece valioso el uso de sitios en donde publicar todos los avances y poder visitarlos en cualquier momento para ver los trabajos y avances de los compañeros para tomar referencias o ver qué han hecho” (estudiantes, autoevaluación individual de la experiencia de cursada).

La distancia que imponía el Taller en modalidad virtual, sobre todo en contraste con el contacto directo y el intercambio propio de la versión presencial, nos llevó a intensificar la comunicación y redundar los mensajes por diversos medios, como forma de asegurar una *presencia virtual* (Bonfiglio, 2019). Durante las clases explicábamos las tareas y actividades de forma sincrónica por *Zoom*, luego replicábamos esa información en EVA —en la página principal y también a través de mensajes como recordatorios— y también por *Telegram*. Asimismo, el estudiantado tenía un grupo de *Whatsapp* del curso para mantenerse en contacto y comunicarse novedades, del cual no participamos. Además, la diversidad de actividades que exigía el Taller nos llevó a probar diferentes plataformas de producción colaborativa en línea —*Mural*, *Padlet*, *Tumblr*—, que por momentos resultaron excesivas en cantidad. De esta forma sincrónica, asincrónica, multimodal y transmedia, se fue construyendo el Taller en modalidad virtual, desdoblándose en una diversidad de formatos para extenderse por el territorio e intentar llegar más lejos, con mayor o menor éxito. “Creo que lo que más se extraña de la presencialidad es poder hacer cosas analógicas [manuales] en equipo, ya que virtualmente es imposible” (una estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada).

#### **6.1.4 Bienvenido al mundo**

La modalidad virtual de cursada nos abrió la posibilidad de incorporar al Taller encuentros a través de *Zoom* o *Youtube* con personas invitadas. El objetivo de estas instancias, a las que llamamos *microtalleres*, fue el de profundizar sobre diversos temas, herramientas o disciplinas complementarias a la propuesta del curso. Además

nos permitieron traer al Taller “una mirada de otro tipo” (Maggio, 2012, p.81) lo que habilitó a “la generación de mejores oportunidades de aprendizaje” (p.81).

Durante DCV I realizamos cinco *microtalleres* en total de los cuales participaron un fotógrafo, un ilustrador, una ilustradora investigadora de libros álbum, una diseñadora especializada en el cartelismo cubano y otra en movimientos sociales. Durante DCV II sumamos el de una invitada cuya área de estudio se encontraba en las intersecciones entre el Diseño, la alimentación y la sustentabilidad, como aporte en el marco de nuestro proyecto del *Módulo 2* desarrollado en la Red de huertas de Casavalle. Todas estas instancias fueron grabadas y compartidas de forma permanente en nuestro canal abierto de *Youtube*<sup>110</sup>, como insumo para utilizar tanto en DCV I como en DCV II.

La modalidad virtual facilitó la realización de este tipo de actividades, desde su coordinación hasta su implementación. En primer lugar, no existían limitaciones de distancias geográficas porque no era necesario el traslado de las personas invitadas, alcanzaba con tener acceso a un dispositivo y a conexión a internet en el lugar donde se encontrarán. Tampoco debíamos preocuparnos por las condiciones técnicas del salón, como nos sucedía en la presencialidad del Taller, porque las aplicaciones en línea que utilizábamos —*Zoom* y *Youtube*— contaban con lo necesario: recursos audiovisuales para presentar y participar en vivo, chat de intercambio y posibilidad de registrar la instancia para luego compartirla en un repositorio en línea. Como equipo docente, las facilidades que brindaba la modalidad virtual nos alentaron a llevar a cabo estos encuentros que ampliaban las posibilidades del Taller, dejando entrar otras miradas, experiencias y conocimientos para incorporar y vincular con los procesos de aprendizaje que estábamos llevando a cabo.

Una de las invitadas a nuestro ciclo de *microtalleres* nos propuso realizar un intercambio<sup>111</sup> con la Universidad Carnegie Mellon (CMU) —Estados Unidos— en la cual realizaba su doctorado y trabajaba como docente. Para esto organizamos un encuentro entre estudiantes de DCV II y un grupo de CMU, también de segundo año de su carrera de Diseño. Se trató de una instancia virtual sincrónica sobre el cierre del semestre, a través de *Zoom* y en inglés, en la cual se compartieron los procesos proyectuales desarrollados en las dos universidades durante el semestre.

---

<sup>110</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UC0syvYIW2do-XkRm7GdLFgA>

<sup>111</sup> La información sobre el intercambio se basa en la nota que escribimos para el Boletín Patio de FADU *Design2 / 2nd years. Projects and processes exchange. Reflexiones post intercambio entre estudiantes de la Universidad Carnegie Mellon y de FADU* (FADU-Udelar, 2020).

El encuentro priorizó el diálogo entre estudiantes, como forma de permitir un acercamiento entre pares, el intercambio de experiencias y de aprendizajes. Las presentaciones estudiantiles hicieron énfasis en el tipo de proyectos, procesos y abordajes que se exploraron en ambas propuestas formativas. En el caso de CMU, participaron nueve estudiantes provenientes de tres áreas de especialización: comunicación, producto y ambiente, quienes cursaban *How people work*, una introducción a la práctica y los principios del diseño centrado en los humanos. Desde DCV II participaron cinco estudiantes, que se ofrecieron voluntariamente en representación del colectivo de participantes del Taller.

Quienes participaron desde DCV II valoraron tener contacto con un tipo de estructura educativa distinta, como la de CMU, donde los estudiantes tienen la oportunidad de elegir la totalidad de los cursos que van a desarrollar durante su carrera. Asimismo, en el intercambio compartieron las características que propone el modelo de la LDCV, lo que les permitió poner en perspectiva el tipo de práctica del Diseño adoptada en nuestro ámbito educativo y apreciar su experiencia reflejada en las devoluciones de sus pares de CMU. En este sentido, presentar sus procesos de trabajo basados en el territorio, proyecto que realizamos en el marco del programa de extensión FADU en Casavalle, y recibir los comentarios positivos de estudiantes de CMU, que no están habituados a este tipo de prácticas de extensión, les permitió valorizar la propuesta de su formación universitaria.

La actividad acercó miradas de otras culturas que nutrieron las propias con sus aportes, devoluciones y formas de entender y de hacer Diseño. En este sentido el intercambio favoreció el desarrollo del eje *multiperspectiva* de nuestra propuesta. El encuentro se concretó gracias a las facilidades de la modalidad virtual del Taller, y a nuestra flexibilidad para aceptar el desafío y ajustar la planificación.

## **6.2 Habitar el *territorio virtual* del Taller de Diseño**

*Este año nuestras casas se han vuelto espacios de trabajo, universidades, escuelas [...] esta nueva modalidad en donde tuvimos que de alguna manera compartir con todos y exponer el lugar en donde vivíamos [...] esa sensación de no estar en ningún lado y de pasar de la acción a la contemplación mirando largas horas una pantalla.*

(un estudiante, entrega del *Módulo 3*)

Es martes por la mañana y estamos dando inicio a una nueva clase de Taller de Diseño. Me encuentro en el living de mi casa que, desde que comenzó la pandemia, se ha convertido también en lugar de estudio, trabajo y práctica docente. La pantalla de mi computadora portátil muestra un mosaico de cuadrantes, tantos como personas que participamos del Taller de DCVII en modalidad virtual por *Zoom*. Algunos son una foto de perfil fija, en general de un rostro en un contexto que nada tiene que ver con el académico, otros un fondo negro donde se lee su nombre o seudónimo en blanco. Luego están los cuadrantes del equipo docente, cada uno con su primer plano en vivo, que muestra en movimiento rostro, hombros y, por detrás, parte del entorno desde donde nos conectamos, en general se trata del interior de una casa. Por momentos aparecemos acompañados de hijos que reclaman nuestra atención, y la de las 80 personas que forman parte del Taller. Unos pocos estudiantes también participan con sus cámaras encendidas, los contamos con los dedos de una mano, vemos sus reacciones, sabemos que nos escuchan. Una docente enciende su micrófono y reclama “sería bueno que les podamos ver, porque es difícil si no”, y la respuesta es un silencio rotundo. Otra agrega “es importante que ocupen el espacio virtual con nosotros”, alentando a que los demás enciendan también sus cámaras y participen con audiovisual en vivo, porque de lo contrario “no están”. ¿No están? ¿O no quieren o no pueden hacerlo? ¿Cómo se ocupa el espacio virtual del Taller? Al conectarnos “podemos generar un mundo totalmente incógnito y oculto para quien está del otro lado. Se nos permite jugar con la presencia y la ausencia todo el tiempo. Estar pero a la vez no”, opina una estudiante<sup>112</sup>.

Quienes se muestran en vivo en su cuadrante de *Zoom* parecen encontrarse en un lugar apropiado para hacerlo: un escritorio o mesa dentro de una habitación que utilizan con exclusividad para la ocasión. La situación de quienes eligen no mostrarse con audiovisual en vivo, o no pueden hacerlo, es un misterio. Algunos participan encendiendo sus micrófonos para hablar o escribiendo en el chat. Los demás no sabemos si nos escuchan y ven. Si entendemos el aprendizaje como un proceso que implica la participación activa de quienes aprenden (Carretero, 2005) y de sus cuerpos —pensando y sintiendo cómo algo cobra sentido— atravesando una experiencia vívida que les permita percibirse en construcción (Ellsworth, 2005), no es fácil comprender cómo funciona este nuevo medio, donde lo más básico, la presencia, por momentos no está. La comparación entre modalidades es inevitable ¿De qué formas estamos virtualmente presentes? “Hay algo corporal que en la virtualidad es distinto, que no se genera. Falta el cuerpo, el reconocimiento de las caras. El movimiento corporal. Yo no les conozco las caras [a los estudiantes]”, dice una docente.

---

<sup>112</sup> Reflexión parte de la entrega del *Módulo 3*.





*Nos falta el contacto real, las vivencias reales, sin una pantalla de por medio. Nos hace falta momentos que nos generen aprendizajes, nuevas experiencias, experiencias que nos hagan sentir emociones, que nos demuestren que realmente estamos viviendo. Tener nervios por presentar un trabajo, llegar cansada a casa luego de un día agitado, estar cara a cara con gente, y mucho más. Creo que es fundamental tener esa parte emocional, social, que está ausente en estos momentos. Al principio era raro, pero a esta altura ya se siente más normal no tenerla, que da una sensación extraña de tranquilidad no vivida, donde "vivimos" cada momento de forma más mecánica y fría.*

Figura 3: Una estudiante, entrega del Módulo 3, *Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II*

Un estudiante propone que cada uno registre a través de una foto su entorno de trabajo en ese instante. Los resultados en general muestran la otra cara de lo que podemos ver a través de *Zoom* o lo que podemos imaginar, aunque también aparecen detalles o contextos inesperados. Una computadora portátil sobre una mesa, en su pantalla los cuadrantes de *Zoom*, de fondo una ventana a la calle, o una estantería, u otros entornos de la casa como un comedor o una cocina. Sobre la mesa, al costado de la computadora, aparecen materiales de trabajo —cuadernos, hojas, lápices, pinturas— y detalles de la vida de hogar: comida, una taza, una jarra eléctrica o cafetera, hasta un espejo para mirarse antes de conectarse, y a veces indicios de la presencia de otras personas con quienes comparten el espacio. Una estudiante que se conecta desde su teléfono móvil se encuentra recorriendo una ruta en auto, de fondo se ve el campo. Otra lo hace desde una sala de internación de un hospital. Ellas también son parte del *territorio virtual* del Taller de Diseño. “La virtualidad no me disgustó del todo, ya que podía seguir la clase desde donde estuviese” (una estudiante, entrega del Módulo 3).

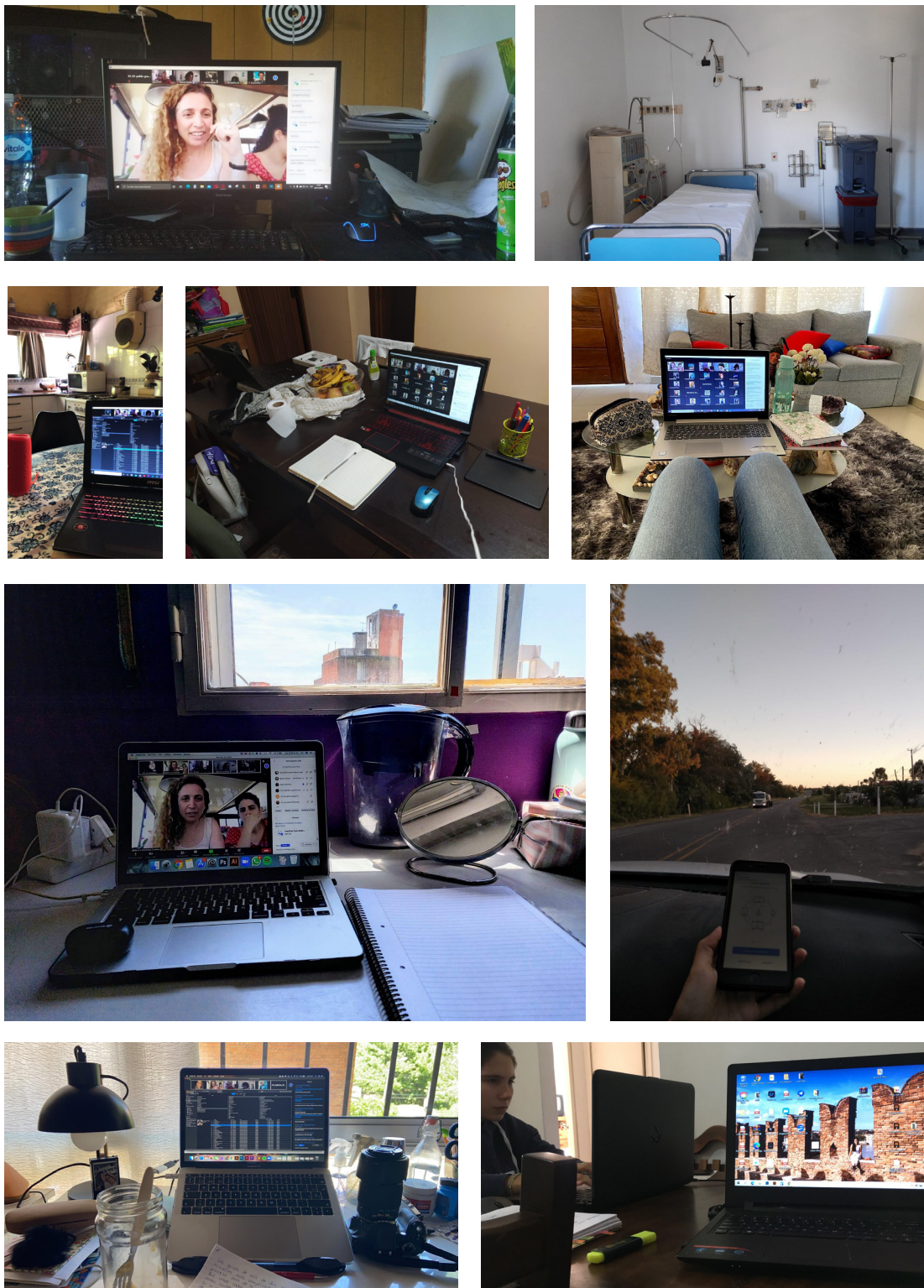


Figura 4: Entornos de trabajo estudiantiles<sup>113</sup>

<sup>113</sup> La consigna de la tarea se encuentra en *Anexo K - Solicitud de registro de entorno de trabajo estudiantiles*.

Con el paso del tiempo, y la experiencia, aprendimos estudiantes y docentes algunos códigos para habitar el nuevo medio. Al menos en lo que respecta a los encuentros sincrónicos por *Zoom*: si encendemos la cámara nos mostramos más presentes, activamos el audio solo cuando queremos intervenir para que el ruido de nuestro ambiente no interfiera, participamos a través del chat cuando no es posible encender el audio o para hacer un comentario sobre lo que se está presentando sin interrumpir. También exploramos posibilidades a favor de la enseñanza proyectual: “el próximo encuentro cuando entren al *Zoom* coloquen como foto de perfil el resultado del ejercicio que planteamos hoy” y así convertimos los cuadrantes en un mosaico de exhibición de procesos y resultados. Por fuera del *Zoom*, si bien producimos y compartimos los avances en diversas plataformas, el territorio se vuelve más incierto.

Fue un semestre vacío de personas porque aprender no es lo mismo en un salón que en tu casa, pero gracias a esto [se refiere a las herramientas en línea que utilizamos en la modalidad virtual del Taller] tuvimos muchas experiencias nuevas y enriquecedoras, así que en conclusión ellas son estresantes, marean un poco y a veces no hablamos el mismo idioma, pero gracias a ellas seguimos estudiando.  
(una estudiante, entrega del *Módulo 3*)

Entender cómo debemos situarnos en un espacio educativo que no parece tener límites definidos, tangibles, del cual podemos participar desde los lugares más insólitos, de formas diferentes a las que conocíamos, a través de herramientas que se renuevan y actualizan constantemente, a la vez que potenciamos esta oportunidad: si en verdad no existen límites, entonces ¿qué es lo que podemos hacer? Se abren posibilidades que no sabemos si estamos en condiciones de imaginar, proyectar o entender. Por lo pronto ya emprendimos un camino: el *territorio virtual* del Taller de Diseño es un escenario en exploración constante, como lo es la enseñanza.

### **6.2.1 El *territorio virtual* del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido**

*Logramos hackear un poco [...] una realidad que tampoco podíamos cambiar [...] y el diseño de comunicación visual [...] tiene que ver con eso.*  
(una docente, encuentro de cierre y evaluación del curso)

En tiempos de pandemia, el acceso a internet, a dispositivos y a herramientas en línea nos permitió continuar con la formación en Diseño, a pesar de encontrarnos

fuera de su espacio tradicional de enseñanza —el Taller— y distribuidos por el territorio. Lo que en la presencialidad sucedía en un único lugar físico, en la virtualidad se expandió, ocupó diversos puntos geográficos y contextos, diferentes medios en línea, dando origen al *territorio virtual* del Taller de Diseño.

Los estudiantes lo representaron a través de producciones<sup>114</sup> en las cuales destacaron sus atributos, desde sus diversos puntos de vista. Dispositivos que sobrevuelan de forma libre el territorio, cables que nos interconectan y acercan físicamente, analogías con el cosmos y la conquista del espacio, miradas que se multiplican, cuadrantes uniformes donde no existe lugar para la individualidad y también críticas a las condiciones poco igualitarias de la consigna “quedate en casa”. Es que durante la pandemia nos faltó ese lugar común que garantice ciertas condiciones equitativas, dado que en la modalidad virtual dependía de nuestra situación individual. “Era muy fácil perderse al no estar dentro del ámbito educativo, teníamos que crear el nuestro propio para poder motivarnos a trabajar, y eso se convirtió en todo un desafío” (una estudiante, entrega del *Módulo 3*).

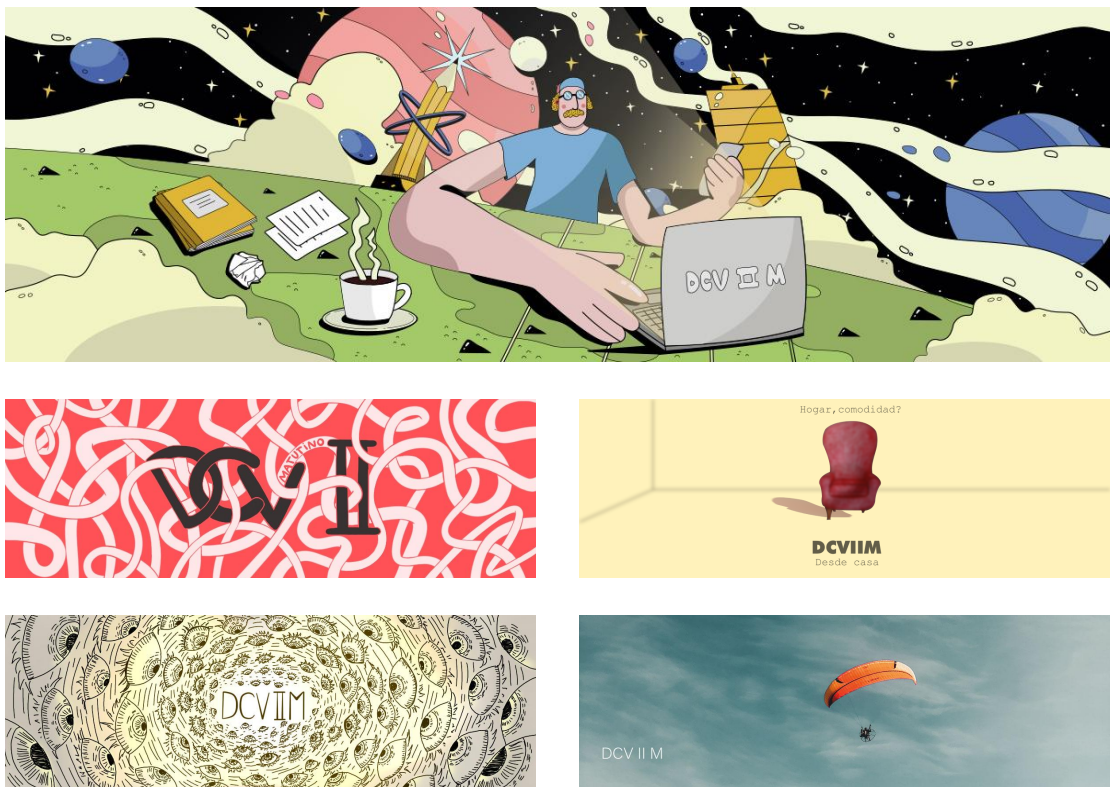


Figura 5: Ejemplos del *Módulo 0: Representación del espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual*

<sup>114</sup> Ver la consigna de trabajo en *Material complementario, Anexo C - Consignas de los módulos de DCV II, Módulo 3 (M3) - Diseño para cerrar*. Y también ejemplos de las producciones en *Material complementario, Anexo D - Módulo 0: Representación del espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual*.

La extensión del *territorio virtual* del Taller de Diseño, y nuestro desconocimiento sobre su funcionamiento, fueron algunas de las dificultades que debimos afrontar. Se nos hacía inmenso, ilimitado; si tenía fin, no lo sabíamos. Tampoco contábamos con un mapa que definiera el espacio y nos permitiera ubicarnos. Fuimos creando y modificando el *territorio* al transitarlo (Risler y Ares, 2013) como resultado de nuestras interacciones comunicativas (Peré, 2014) por diferentes medios. Esta fue nuestra forma de habitarlo, de construirlo socialmente (Santos en Risler y Ares, 2013) y de llevar adelante las experiencias de aprendizaje colaborativo en el Taller. El límite que conocíamos: la posibilidad de estar físicamente presentes.

El Taller se transformó obligado por las condiciones sociales de la pandemia, pasó a ocupar un nuevo escenario, medio y espacio. Aquí se encuentra otro punto de conflicto y posible explicación de la resistencia que nos provocó el cambio y la aceptación del *territorio virtual* del Taller de Diseño. Es que el término *taller* como denominación no solo refiere a la estrategia didáctica, sino también al tipo de aula donde tiene lugar, a las dinámicas de relacionamiento entre quienes participan y al espíritu disciplinar que allí se inculca (Martinon en Lambert, 2014), las cuales se encuentran interrelacionadas, como ya vimos en la caracterización del Taller presencial. Entonces, si el espacio físico falta, ¿cómo se desarrolla el Taller? Esto quizá fue lo primero que tuvimos que enfrentar, el duelo por la falta del lugar al que estábamos habituados, el territorio que conocíamos, donde nos desenvolvíamos con familiaridad. Al dejar el taller, ese espacio arquitectónico que estructuraba nuestras prácticas pedagógicas y vinculares, debimos abrir el horizonte a otras formas de enseñanza y aprendizaje del Diseño. “Logramos adaptarnos a la modalidad virtual y a pesar de todos los inconvenientes logramos conectarnos, entre nosotros.” “Es interesante pensar cómo a través de esta nueva realidad virtual aprendimos a poner en práctica nuevos conocimientos” (estudiantes, entrega del *Módulo 3*).

Lo que se echa de menos en gran parte es el contacto humano que muchas veces a través de una pantalla queda a mitad de camino. Sin embargo, rescato que muchas veces es más sencillo el poder participar activamente del curso en una modalidad virtual. Además de ser otra manera de aprender a obtener recursos y habilidades extras para poder resolver problemáticas. (un estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

Si bien el lugar era intransferible, porque no estaba a nuestro alcance replicar el espacio físico en línea, aprendimos e incorporamos habilidades para desenvolvemos en la modalidad virtual del Taller. Existen al menos dos aspectos claves a la hora de pensar el Taller de Diseño como estrategia didáctica para la formación proyectual, que considero necesario analizar en el marco del *territorio virtual*: el trabajo colaborativo (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014) y el foco en los procesos de producción estudiantil (Montellano en Guevara, 2013). Al respecto, el *territorio virtual* nos permitió diversificar las posibilidades. En primer lugar, incentivó el uso de plataformas en línea para producir de forma colaborativa y dejar registro de los procesos y resultados. Además, no solo nos permitió producir y compartir conocimientos con quienes ya formábamos parte del Taller —estudiantes y docentes— sino que amplió la mirada más allá. Nos acercó a otras personas externas al curso —referentes, estudiantes y docentes— que incluso se encontraban a mayores distancias, a quienes pudimos exhibir nuestro trabajo, recibir sus aportes y llevar a cabo encuentros de intercambio sincrónicos. La posibilidad de registrar y compartir las producciones y conocimientos de forma multimodal y en línea, nos permitió recuperar los procesos de trabajo, hacerlos visibles y accesibles hacia dentro y fuera del Taller. Como plantea Maggio, a través del uso de herramientas digitales en línea “podemos conservar los procesos que dan cuenta del conocimiento en construcción” (2012, p.67). La autora explica que con las herramientas adecuadas, cada estudiante puede identificar y conservar versiones digitales de su trabajo, al compararlas puede darse cuenta de que “su producción es una construcción compleja, que atraviesa el tiempo” y que “puede ser transparentada a través de la tecnología” y dar lugar “a un proceso metacognitivo que permite volver a revisar lo construido, analizar debilidades, ver cómo sería posible cambiarlo, enriquecerlo o mejorarlo” (p.68).

Si bien el *territorio virtual* del Taller de Diseño dependía de las posibilidades locativas individuales, además de existir un consenso sobre la falta de un contacto más personal y vívido valorado positivamente en los procesos formativos, para algunas personas presentó ventajas en relación con las condiciones de la presencialidad. Estas percepciones hacen referencia a consecuencia de la numerosidad estudiantil en el aula, a las necesidades de traslado para asistir a la facultad y a la gestión del tiempo para hacer convivir la formación con el resto de las actividades cotidianas —una de las dificultades más destacadas—. Aunque nos encontrábamos físicamente separados, el desarrollo tecnológico a disposición nos permitió acortar las distancias y en algunos casos incluso ampliar las posibilidades de participación.

Es mucho más fácil escuchar todo [en la modalidad virtual], ya que en instancia presencial si estás muy lejos de los profesores a veces te podés perder cosas, además de que cuando se graban las clases por Zoom se pueden repetir y son realmente un material muy útil [...] También hay un gran ahorro de tiempo de traslado, que creo que es una de las ventajas más grandes.

(una estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

Creo que el modo virtual nos sirvió en relación a que permitió que más estudiantes pudiesen asistir al curso y acoplarlo más fácilmente a sus rutinas diarias.

(un estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

Además, las herramientas tecnológicas nos permitieron interactuar entre participantes por diferentes medios en línea, a través de los cuales buscamos trasladar la estrategia didáctica y las dinámicas de relacionamiento que conocíamos y utilizábamos en la presencialidad. Durante ese proceso emergieron otras posibilidades que aprovechamos a favor de la enseñanza y los aprendizajes del Diseño, como el uso de recursos en línea para producir, registrar y compartir sobre los procesos proyectuales, así como la facilidad para concretar intercambios con referentes y pares. Entonces, si “aprender es interactuar” (Brunner, 1997, en Maggio, 2012) y si las interacciones comunicativas son fundamentales para construir experiencias de aprendizaje colaborativo (Peré, 2014), el *territorio virtual* del Taller de Diseño tomó forma como una *red de interacciones*<sup>115</sup>, una construcción social dinámica, en constante transformación. Lo que Jerome Bruner (1997) llama en su “postulado interaccional” (p.38) una *subcomunidad en interacción*, que entiende necesaria en cualquier intercambio humano como lo es el aprendizaje, que si no lo es con una persona, podrá ser con “un libro o una película o un muestrario, o un ordenador 'interactivo” (p.38). Es así que el *territorio virtual* del Taller de Diseño se configura a partir de esta *red de interacciones* entre personas, y también con sus registros multimodales de producciones, procesos y conocimientos a través de diferentes medios. Al compartir lo producido nuestras prácticas educativas traspasaron el aula, sucedieron en el *territorio virtual* del Taller de Diseño. Esto nos

---

<sup>115</sup> Maggio (2012) da cuenta de la importancia de la calidad de esas interacciones para que el aprendizaje sea significativo: “no consiste en hablar, sino en hablar con él o ella, sujeto al que se le reconoce cuando se le habla” (p.84) “un habla donde en el intercambio con el otro me enriquezco, aprendo, lo reconozco, soy más culto y mejor ciudadano, el desafío educativo que tenemos es inmenso” (p.85).

permitió construir redes para formar potenciales comunidades de aprendizaje colaborativas con otros (Lion, 2017).

Entonces, el *territorio virtual* del Taller de Diseño como *entorno de enseñanza expandido* es un lugar que trasciende el tiempo y el espacio del aula tradicional, que abre posibilidades para estar presentes, registrar, visualizar y compartir los procesos y conocimientos que se construyen en el Taller, no solo con quienes forman parte del curso, sino también con otras personas, pares y referentes. Y en esa participación e intercambio, en esa *red de interacciones* que define su territorio, las posibilidades educativas se amplían. De esta forma, el *territorio virtual* del Taller de Diseño tiende a volverse ilimitado: su alcance está definido por lo que conocemos, reconocemos, habitamos, utilizamos, interactuamos, en definitiva hasta donde logramos explorarlo y construirlo de forma colaborativa con otros. Fuera de eso, lo desconocido, lo que queda por aprender.

### **6.2.2 El *territorio virtual* del Taller de Diseño como espacio de aprendizajes colaborativos**

*En la presencialidad, ese compartir se da de forma más natural y fácil.*  
(una docente, encuentro de cierre y evaluación)

Las experiencias de aprendizaje colaborativo en la modalidad virtual del Taller de Diseño fueron planificadas, formaron parte de la propuesta que definimos con el equipo docente. Si bien su *territorio virtual* se construyó a partir de una *red de interacciones* que propició la colaboración, esta no se dio por sí misma, y por el contrario fue necesario incentivarla (Maggio, 2012). En DCVII promovimos los aprendizajes colaborativos incorporando los siguientes ejercicios, dinámicas y actividades:

- módulos con ejercicios de producción grupal obligatoria
- actividades de intercambio y discusión entre pares que integran el curso (puesta en común con evaluación entre pares, plenarios temáticos moderados para estimular la discusión, autoevaluaciones individuales y grupales sobre el trabajo realizado)
- plataformas en línea de acceso abierto para compartir lo producido como insumo de uso colectivo
- espacios de intercambio en línea con referentes y pares externos al curso



La modalidad virtual del curso facilitó la realización de los últimos dos puntos, como vimos anteriormente: las plataformas en línea permitieron poner a disposición lo producido y las condiciones de la virtualidad facilitaron el encuentro con referentes y pares, independientemente de la distancia a la que se encontraran.

Además, la producción de aprendizajes colaborativos en la modalidad virtual del Taller exigió condiciones de constitución y organización de grupos (Peré, 2014), así como habilidades personales para que sus integrantes aprendieran (Fullan y Langworthy, 2014). Las valoraciones al respecto de la comunicación, la organización y los logros alcanzados fueron diversas por parte de quienes participamos. Algunas personas desatacaron aspectos positivos de la modalidad virtual de trabajo:

Lo más desafiante fue el trabajo en equipo a distancia y todo lo que resulta de entender cada punto de vista junto a la falta de comunicación, pero sin duda este obstáculo hizo que el resultado sea mejor del planeado.

(una estudiante, entrega del Módulo 3)

Desde casa, pudimos estar cara a cara discutiendo, mientras uno compartía pantalla y veíamos cómo trabajaba, mientras otro se organizaba y otro experimentaba de repente técnicas más analógicas y nos iba mostrando. En cada casa hay recursos disponibles, que si todos estamos conectados suman y podemos mostrarlas en tiempo real.

(una estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

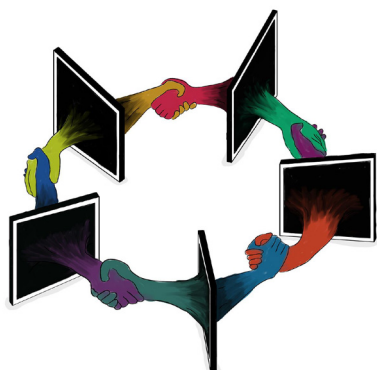
Finalmente, me quedo con el trabajo en equipo que se generó este semestre, y más allá de no estar en contacto día a día, podíamos avanzar, trabajar y relacionarnos a distancia, logrando un gran resultado en el proyecto final.

(un estudiante, entrega del Módulo 3)

Lo que más destacaría de este semestre sería cómo tuvimos que adaptarnos ante un proyecto grupal virtual [...] ponerse de acuerdo sobre "qué" se va a hacer y "quién" era ya de por sí complicado, y de forma virtual lo fue más. Al principio con mi grupo nos costó acomodarnos y formar algo, no supimos cómo ayudarnos entre todos, y me cuestionaba el cómo íbamos a llevar a cabo el proyecto. Conversando empezamos a usar otros medios, otras herramientas que nos permitieran a todos formar parte, de ese intercambio

que pudimos generar se formó el proyecto final, y estoy contenta con el resultado. (una estudiante, entrega del Módulo 3)

Si bien a través de una pantalla perdimos demasiadas cosas, intercambios de ideas, experiencias, devoluciones, etc. ganamos en formas de organizarnos y nuevas formas de trabajar en equipo. (una estudiante, entrega del Módulo 3)



*Pudimos relacionarnos como equipo [en la modalidad virtual del Taller], no dejando de lado los momentos de distensión y de socialización, que son muy importantes a la hora de trabajar en conjunto.*

Figura 6: Una estudiante, entrega del Módulo 3, *Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II*

La modalidad virtual del Taller implicó facilidades y desafíos que permitieron adquirir nuevos conocimientos, pero también dificultades dentro de la organización de los grupos para lograr los aprendizajes colaborativos. Las críticas refieren a la falta de contacto “cara a cara” y a los obstáculos para trabajar de forma analógica y manual.

Se acentuó la división de tareas, debido a que juntarse en persona no era posible. Me hubiese gustado más trabajo manual [colaborativo], pero al no ser presencial se complicó.

(un estudiante, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

En la modalidad virtual se echa de menos el contacto con profesores y compañeros [...] lo que hace que los trabajos en grupos sean más complicados de llevar porque no se conocen a las personas con las que trabajamos y el proceso se hace más lento, también el trabajo en frío [trabajo analógico, manual] en conjunto [...] [es más fácil en] la presencialidad donde podemos vernos trabajar, consultarnos y comentarnos en el momento”.  
(estudiantes, autoevaluación individual de la experiencia de cursada)

Con respecto a la gestión de los tiempos, las opiniones también son diversas. Mientras algunos grupos valoran de forma positiva el encuentro presencial en el Taller porque permite aprovechar la coincidencia de sus integrantes en el aula a favor del trabajo grupal: “El curso de modo virtual no ayudó en nuestro caso a trabajar bien en equipo; si el Taller hubiese sido presencial, el grupo hubiese podido reunirse en horario de clase a trabajar” (grupo de estudiantes, autoevaluación grupal).

En otros casos la modalidad virtual de trabajo grupal facilitó la organización para poder coincidir entre sus integrantes, teniendo en cuenta las exigencias laborales y de estudio:

El trabajo *online* ha facilitado. Usamos *Drive* y cada uno cuando tiene tiempo aporta de forma asincrónica y luego intentamos coincidir por *Zoom* y ya con las ideas planteadas alguien usa *Illustrator* y comparte pantalla y todos miramos y aportamos.  
(un estudiante en presentación grupal, clase sincrónica por *Zoom*)

El grupo al que pertenece el estudiante que realizó el comentario anterior, compartió una serie de recomendaciones a sus pares para el trabajo grupal en modalidad virtual, alentado por la docente referente:

- acordar ideas, escribir y documentar para luego ir trabajando de forma asincrónica, cada cual en sus horarios
- ser positivos y alentar a los demás, destacando las cosas que hacen bien o en lo que son buenos

Aparece entonces la posibilidad de trabajar en modalidad virtual de forma asincrónica, donde las herramientas en línea facilitan el registro del avance individual, a partir del cual otra persona puede seguir construyendo en los horarios

de su conveniencia, y así sucesivamente entre sus integrantes hasta cumplir con el desafío que les reúne. Para esto es clave coordinar previamente, y en conjunto, las ideas, los objetivos y la organización del trabajo. Por otro lado, valorar los aportes individuales también es una condición básica para el aprendizaje colaborativo, destacada por Peré (2014), tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

Al respecto de los procesos de trabajo colaborativo y de la *presencia virtual* en el Taller, una docente plantea que “se da una realidad paralela que es lo grupal y que nosotros no vemos, no tuvimos alcance. En el [aula del] Taller lo ves más claro, ves cómo trabajan” (una docente, reunión de planificación). En el Taller de Diseño presencial es posible observar los procesos de trabajo grupales, o al menos parte de ellos, donde lo corporal y tangible tiene lugar: podemos ver quiénes están presentes, quiénes participan y lo que están produciendo, en especial si se trata de trabajos manuales. Esa “realidad paralela” es un indicio de que la modalidad virtual exige una mayor autonomía estudiantil, a la vez que la propicia. Si esta autonomía es bien gestionada, se ve acompañada por la propuesta docente y si se aseguran ciertas condiciones básicas para el trabajo —conectividad, dispositivos y espacio físico adecuado— podría tener consecuencias positivas para la formación en tanto estimula el involucramiento estudiantil con la toma de decisiones a favor de sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, las instancias de *paneleo* o *colgada* a partir de la producción estudiantil —típicas de la estrategia didáctica del Taller para fomentar el intercambio y el aprendizaje colaborativo— también significaron un desafío en la modalidad virtual. En el Taller presencial observamos de forma integral la situación en torno a la *colgada*, lo que contribuye a interpretarla para entender cómo moderarla y sacarle partido desde el punto de vista formativo. En la presencialidad podemos ir del panorama completo del grupo, y de sus trabajos colgados, a los detalles individuales —los gestos, las reacciones— y así medir el clima y actuar en consecuencia. Por momentos es necesario utilizar el humor para descontracturar o movernos por el espacio señalando algo que nos llama la atención, mientras pensamos una pregunta para guiar la conversación y promover el intercambio. En la modalidad virtual del Taller la falta de presencia y de interacción obstaculizaron la tarea. Como plantea Peré (2014) “la colaboración requiere un juego de confianza y conocimiento que en docentes universitarios de mediana edad se basa en un vínculo establecido en forma personal y presencial para que luego pueda ser ampliado en los espacios virtuales” (p.88). Además, la dificultad para promover la participación estudiantil en esas

instancias implicó una acotada *interacción comunicativa* que, como plantea la autora, resulta fundamental para desencadenar aprendizajes colaborativos. Para solventar esta situación en la modalidad virtual, fue necesaria de una mayor planificación de esta dinámica, con reducido espacio para salirse del libreto a partir de los emergentes, e improvisar a favor de la experiencia. Una de las estrategias que utilizamos para promover la participación en los encuentros sincrónicos por *Zoom*, fue determinar de antemano quiénes debían comentar el trabajo de sus pares, sin librarlo a la voluntad, por ejemplo “el grupo X comentará el trabajo del grupo Y, el grupo Y el del Z, y el grupo Z el del X”, estableciendo responsabilidades y criterios para hacerlo. Esto aseguró que los grupos tuvieran una tarea concreta y clara que incentivara su compromiso con la participación activa en las instancias de intercambio. Esta planificación también aseguró una mayor diversidad de miradas, porque una mayor cantidad de personas participaron, así como contribuyó a mejorar la calidad de las interacciones, en tanto fueron establecidos criterios claros para realizarlas, atributo que según Peré (2014) también favorece la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo.

Para desarrollar los trabajos colaborativos, algunos grupos de estudiantes necesitaron contar con instancias presenciales previas, como las que sugiere Peré (2014). Un estudiante comenta al respecto en una clase sincrónica por *Zoom*: “la primera entrega la hicimos presencial en una misma computadora. Esta entrega [segunda grupal] la hicimos por *Zoom* y *Drive*, para poder trabajar los cinco, y no encontramos diferencia entre presencial y virtual”. Una docente comenta “quizá como se juntaron una vez, eso sentó las bases para organizarse en la virtualidad”. Otro estudiante del grupo agrega: “totalmente y recomiendo que si lo pueden hacer, lo hagan”. La conversación deriva en la conclusión sobre la importancia de entrar en confianza, de generar vínculos en la presencialidad para luego funcionar mejor en la virtualidad.

A pesar de las dificultades que enfrentamos para llevar a cabo experiencias de aprendizaje colaborativo en la modalidad virtual, parece haber cierto consenso con respecto a sus ventajas. Las posibilidades de registrar y compartir los procesos en el *territorio virtual* del Taller de Diseño, así como las facilidades que presentó para producir intercambios con referentes y pares externos al curso, habilitaron la participación de otras personas y la posibilidad de nutrirnos de sus puntos de vista en este ámbito de aprendizaje. Cuando aprendemos con otros crecemos en perspectiva (Maggio, 2012), entonces el hecho de que una cantidad mayor y diversa de personas

participe es un factor positivo para la generación de aprendizajes colaborativos en tanto se diversifica la *multiperspectiva*. Entonces, en este sentido el *territorio virtual* del Taller de Diseño favoreció el aprendizaje colaborativo propio de su didáctica (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014) en un marco en el cual la participación de otras miradas fue planificada e incentivada.

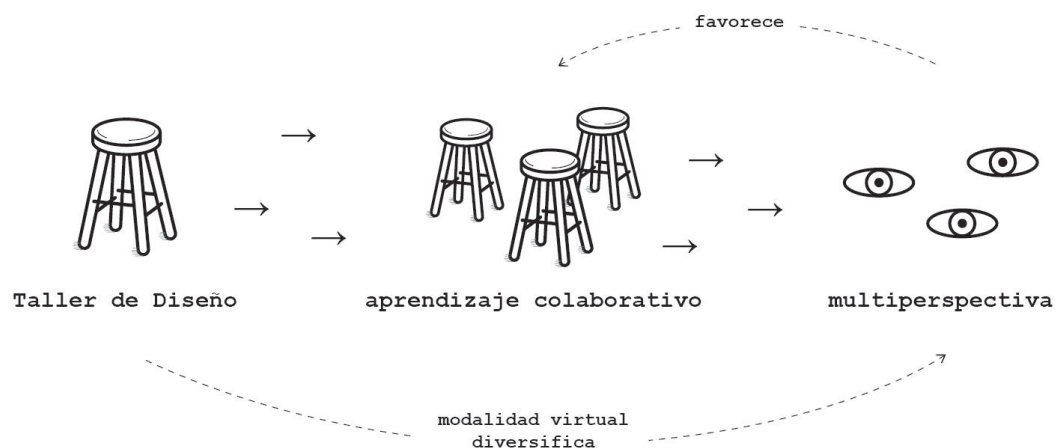


Figura 7: El *territorio virtual* del Taller de Diseño favorece el aprendizaje colaborativo

Entonces, la incorporación del trabajo grupal —mediante ejercicios, dinámicas y actividades— como parte de la propuesta didáctica del Taller de Diseño en modalidad virtual, favoreció la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, y por tanto el aprendizaje en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014), como plantea el primer supuesto de anticipación (hipótesis 1). Como vimos anteriormente la virtualidad es un medio idóneo para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo —según la idea de *pensar en red* de Lion (2012), donde la red es un espacio que propicia la autonomía estudiantil, la interacción y la producción colectiva entre pares—, las cuales a su vez forman parte fundamental de la didáctica del Taller. De esta forma, al compartir esta lógica común, se estableció un nexo que contribuyó a planificar la adaptación del Taller de Diseño a la modalidad virtual, aprovechando las potencialidades de este medio para llevar adelante experiencias de trabajo y aprendizaje colaborativo (hipótesis 2).

Por último, me interesa destacar un fenómeno vinculado al trabajo colaborativo, estudiantil y del equipo docente, que identificamos con mis colegas al cierre del

curso<sup>116</sup>. Como hice referencia anteriormente, el trabajo en equipo en los colectivos docentes de la Udelar se intensificó durante la pandemia, como respuesta a las complejidades que nos presentó la enseñanza en modalidad virtual (Collazo y Peré, 2020). Nuestro equipo no fue la excepción, para abordar este desafío intensificamos el apoyo grupal, las instancias de reunión y discusión, las puestas en común de las dificultades para abordarlas en conjunto y también el intercambio de conocimientos. Además, nuestra propuesta de enseñanza siempre fue definida en equipo, la cual identificamos como nuestro proyecto colaborativo y de esta forma lo explicitamos a estudiantes en el Taller:

Para nosotros [...] diseñar el curso es una construcción colaborativa del proyecto de enseñanza, donde nos encontramos con muchos desafíos y [...] obstáculos que tienen que ver con lo que a ustedes les pasa cuando trabajan de forma colaborativa y cuando intentan intercambiar y construir un proyecto de Diseño. Para nosotros esto es un proyecto colaborativo que hacemos entre todas y todos, que nos lleva mucha discusión, [...] trabajo, [...] coordinaciones, pero estamos convencidas de que es por acá.  
(equipo docente, encuentro de cierre y evaluación)

Vivenciar el trabajo colaborativo a la par, en sincronía, como *proyectos espejo* uno de los otros —el del equipo docente y los de los grupos de estudiantes— nos ubicó en un lugar de empatía, para guiar desde la experiencia vívida el trabajo grupal estudiantil. Y en ese proceso, incorporamos aprendizajes que surgen del ida y vuelta: de trabajar colaborativamente nosotros y de verlos a ellos atravesar ese proceso, en una sinergia constante.

---

<sup>116</sup> Preparando el encuentro sincrónico de cierre y evaluación del curso, a realizarse junto a estudiantes por Zoom (17 de diciembre, 2020).

## Capítulo 7: Volver a la normalidad

Mi trayectoria docente y la experiencia de investigación en el marco de esta tesis me invitaron a proyectar ideas y preguntas sobre el Taller de Diseño pospandemia. Además, el cierre de su escritura, en febrero-abril de 2023, lo realicé en tiempos de presencialidad plena, habiéndose levantado un año atrás las medidas de emergencia sanitaria en Uruguay. Por las características de este estudio, en el cual como investigadora me ubiqué por dentro y analicé mis prácticas de enseñanza, es inevitable dejar permear aspectos de mi experiencia docente posterior a la pandemia en este apartado, pues no puedo dissociarme de ella.

Además, mi formación profesional como diseñadora me inclina por defecto a la proyección e ideación de propuestas que den continuidad a este estudio a partir de sus resultados. Así surge el *Taller del futuro* como reflexión, como propuesta para contribuir a la mejora de las prácticas docentes y también como juego que deja abiertas posibilidades para seguir pensando, en conjunto, la enseñanza del Diseño.

Posterior a esto, presento las conclusiones de la investigación, las cuales relacionan el problema del cual partí con los resultados que obtuve, en la búsqueda de reflejar sus alcances y limitaciones, así como recomendaciones y aportes al problema.

### 7.1 El Taller del futuro

*En definitiva, después del caos,  
ya vendrán otros modos de hacer y aprender en conjunto.*  
(María (Jo)sé Muñoz Vega en García-Huidobro y Hoecker, 2020, p.29)

De a poco volvemos a la “normalidad” prepandemia y, en la enseñanza universitaria, a las clases presenciales. La experiencia de trabajo en la modalidad virtual del Taller de Diseño nos abrió una oportunidad para rever lo que hacíamos antes, a la luz de lo que hicimos en este tiempo de cambio y adaptación. Durante la pandemia dejamos el espacio físico y tradicional de enseñanza del Diseño, para repensar las prácticas en otro medio que nos permitiera continuar formando. Para esto incorporamos no solo herramientas tecnológicas en línea, sino nuevas formas de llevar a cabo la práctica docente y estudiantil. En ese recorrido adquirimos aprendizajes que nos permitieron mirar al Taller desde otra perspectiva. ¿Estaremos en proceso de conocer otras formas posibles para enseñar y aprender Diseño?



Elizabeth Ellsworth (2005) sostiene que las teorías contemporáneas —sociales, culturales y estéticas— están marcadas por la búsqueda de repensar los términos binarios yo/otro, real/virtual, natural/artificial, entre otros, que entiende han sido estratégicos para el pensamiento social, político y educacional. La búsqueda debería centrarse en crear conceptos y lenguajes que liberen y redirijan las energías enfocadas en tales binarios, considerándolos no como separados y en relación de oposición, sino como complejas redes móviles de interrelaciones (Kennedy, 2003, en Ellsworth, 2005). Esta perspectiva nos permite entender que el dilema no debería de ser entre la enseñanza del Diseño presencial o virtual, sino en un nuevo escenario de hibridación, vivo y en transformación (Maggio, 2020), que integre las fortalezas de ambas modalidades. En este sentido, a partir de los resultados de esta tesis, presento algunas ideas para pensar las configuraciones del Taller de Diseño pospandemia, con más incertidumbres sobre el futuro que certezas, pero con al menos una seguridad: el Taller de Diseño ya no puede ser el mismo.

### **Promover la *presencia virtual***

Mantener una *presencia virtual*, aunque estemos trabajando en contexto de presencialidad plena del Taller, puede significar ventajas para la enseñanza del Diseño. A continuación realizo sugerencias, y aunque algunas pueden trasladarse a cualquier tipo de curso, otras son un aporte de valor para el marco específico de la enseñanza y los aprendizajes de proyecto:

- mantenerse en contacto por medios virtuales y de forma fluida con estudiantes, para evacuar dudas o apoyar los avances de los proyectos fuera del Taller, cobra especial relevancia en contextos de numerosidad
- poner a disposición información, bibliografía, recursos y referencias en diversos formatos, tanto para uso general como personalizados a casos específicos
- exponer en línea las diferentes etapas de avance de los proyectos estudiantiles en un orden cronológico permite visualizar los procesos propios y ajenos, recibir devoluciones a través de comentarios, realizar evaluaciones. Este aspecto cobra especial relevancia en el Taller de Diseño por las características de los proyectos, los cuales cuentan con altas cargas de visualidad, pero también de información y argumentaciones. Entonces el trabajo en plataformas multimodales en línea es idóneo para representar el conocimiento en diversos formatos
- trabajar en equipo de forma remota

### **Favorecer el aprendizaje colaborativo y expandir el Taller**

Es posible combinar la presencialidad del Taller de Diseño con el registro y exposición de los procesos proyectuales en línea, para de esta forma recibir aportes de diversas personas. También, mantener a través de plataformas de videoconferencia intercambios con referentes y pares externos que complementen lo trabajado en el Taller. De esta forma, crecemos en perspectiva (Maggio, 2012) y puntos de vista. Como vimos anteriormente, diversificar la *multiperspectiva* es un factor positivo para la generación de los aprendizajes colaborativos propios de la didáctica del Taller de Diseño (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014) (ver Figura 7). en un marco en el cual la participación de otras miradas puede ser planificada como parte de la propuesta del curso.

### **Resignificar los encuentros**

Con este semestre virtual [...] aprendí a valorar lo que antes teníamos y no valorábamos. Como por ejemplo los encuentros con los docentes y compañeros, de intercambiar ideas, [...] de compartir.  
(una estudiante, entrega del Módulo 3)

Cuando la información sobre la unidad curricular, los recursos, los materiales, el avance de los proyectos y los intercambios al respecto, pueden tener lugar en línea y de forma asincrónica, los encuentros presenciales cobran otro valor. Entonces ¿para qué nos encontramos? Trabajar de forma colaborativa en procesos de producción manual fue una de las limitaciones que reconocimos de la modalidad virtual del Taller de Diseño y destacamos de su presencialidad. Así como esta, podrán surgir otras situaciones que son idóneas de realizar en una modalidad o en la otra.

La producción individual o grupal que sucede fuera del aula de Taller, es posible compartirla a través de plataformas que permiten registrar los procesos, las estrategias y resoluciones visuales en diversos formatos, y también intercambiar al respecto. Entonces el sentido del encuentro en el Taller cambia: ya no es necesario esperar la clase presencial para compartir los procesos proyectuales. Por tanto, se abre la posibilidad de planificar otras propuestas a desarrollar en ese espacio: nos encontramos para discutir aspectos comunes a los proyectos o bien focalizarnos en un caso de estudio; para vivenciar una experiencia de producción colaborativa; para poner el cuerpo, la acción; para reconocernos. ¿Para qué nos encontramos?

## Integrar las diversas modalidades

Los entornos tecnológicos forman parte de nuestro tiempo, de nuestra forma de comunicarnos, de conocer y también de aprender. La idea del aprendizaje como proceso situado (Salomon y otros, 1992, en Lion, 2017) nos invita a planificar las propuestas de enseñanza en el Taller de Diseño presencial, contemplando las posibilidades y avances tecnológicos que brinda el contexto, y a las que acceden sus participantes. Entonces, es posible incorporar al aula del Taller aquellas herramientas tecnológicas que pueden sumar de forma positiva a los procesos de aprendizaje que ahí tienen lugar. Herramientas que incluso pueden ser sugeridas por estudiantes, y así incorporamos sus intereses y formas particulares de aprender. De esta forma el aula se vuelve híbrida (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) y las fronteras entre una modalidad y la otra se solapan, para sumar lo mejor de cada una y generar algo nuevo: el *Taller del futuro*.

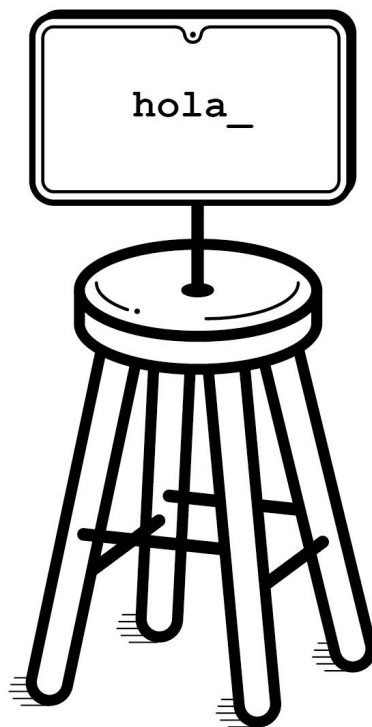


Figura 8: El *Taller del futuro*. Reinterpretación del primer *Ready Made*<sup>117</sup> de Marcel Duchamp, "Rueda de bicicleta" (1913)

<sup>117</sup> La tecnología estaba a nuestra disposición antes de la pandemia. La modalidad virtual del Taller de Diseño fue construida con lo que ya estaba hecho. Lo mismo sucede con el *Taller del futuro*: ya existe.

## 7.2 Consideraciones finales y sugerencias

En este estudio me propuse favorecer la comprensión de la enseñanza del Diseño, mediante la caracterización del proceso de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, en modalidad virtual, en el Taller de Diseño de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Udelar, durante la pandemia de la COVID-19. Para llevarlo a cabo, como investigadora me ubiqué por dentro del estudio para analizar mis prácticas de enseñanza, compartidas con el equipo docente del Taller de Diseño de Comunicación Visual II. En ese recorrido estudiantes y docentes participamos de forma activa del proceso, realizando aportes que contribuyeron a definir el rumbo de la investigación. Para el análisis de contenidos, utilicé evidencias e instrumentos que incorporaron mi perspectiva como diseñadora, como fue el trabajo con producciones personales, estudiantiles y docentes, y la composición de un mapa como relato visual colectivo, a través del cual interpreté lo observado y alimenté la reflexión teórica.

Los resultados me permitieron dar cuenta de las transformaciones en el Taller de Diseño estudiado a partir de su reconstrucción en la virtualidad. El desarrollo del concepto *territorio virtual* del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido y como espacio de aprendizajes colaborativos fue fundamental para caracterizar la enseñanza en este ámbito, así como me habilitó a proyectar un posible futuro híbrido (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) para el Taller de Diseño pospandemia.

Al cierre de esta tesis me interesa poner en común las principales ideas desarrolladas, así como dar cuenta de las limitaciones a las que me enfrenté, las preguntas que quedan abiertas a futuras investigaciones y las recomendaciones que puedo compartir sobre la experiencia.

En primer lugar, quiero destacar que la transformación de la enseñanza hacia modalidad virtual al inicio del año lectivo de 2020 fue una situación que irrumpió durante la definición del proyecto de investigación de esta tesis. Junto al tutor decidimos incorporar este emergente, como oportunidad para construir conocimiento sobre este tipo de prácticas en el Taller de Diseño. Si bien esta decisión sumó complejidades al proceso, en tanto fue necesario actuar con rapidez para preparar y desarrollar el trabajo de campo que realicé durante el segundo semestre lectivo de 2020, también fue un impulso que le aportó motivación al proceso y relevancia al estudio, por tratarse de una circunstancia inédita hasta ese entonces.

Otra definición clave fue la de estudiar mis prácticas de enseñanza, de esta forma participé como investigadora pero también como integrante del equipo docente del caso de estudio,

en específico de su coordinación. Este aspecto impactó de diferentes maneras a lo largo del proceso de investigación, entre otras en la decisión de escribir la experiencia en primera persona. De esta forma hice explícito mi doble rol, en un juego que me permitió moverme de un plano hacia el otro durante la escritura, además de recordar mi influencia en el fenómeno estudiado a partir de ocupar un espacio visible dentro del relato (Hustvedt, 2016).

La complejidad del problema de investigación, sumado a la decisión de cumplir un doble rol como docente-investigadora, me llevó a la búsqueda de una combinación metodológica que me permitiera abordar el objeto de estudio. Este aspecto lo considero una virtud de mi propuesta y una experiencia con potenciales aportes para estudios a realizarse en contextos educativos de similares características. Al inicio definí una estrategia general de abordaje cualitativo, combinada con elementos de la praxis participativa, pero durante el transcurso de su implementación necesité adaptarla a las circunstancias y diseñar una metodología a partir del hacer (Calderón y Hernández Hernández, 2019). Esto exigió de mi parte flexibilidad para incorporar los emergentes del proceso y de las instancias participativas, pero sin duda fue positivo para los resultados de la investigación.

Por otro lado, a través de la descripción del escenario sociohistórico e institucional del caso de estudio, me propuse mostrar el recorrido y la situación del DCV como disciplina, especialmente en relación con el contexto uruguayo y académico en el cual realicé la investigación. En ese sentido, construí un relato de los primeros 10 años de la LDCV (2009-2019), con foco en su Área Proyectual, a la cual pertenecen los talleres de Diseño. Además incorporé la conformación y perfiles de sus equipos docentes, así como sus dinámicas de trabajo. A esto sumé una caracterización del Taller presencial a partir de registros audiovisuales que dan cuenta de la mirada estudiantil al respecto. Esta elaboración me permitió aportar a la historia sobre el desarrollo del DCV en nuestro país, además de brindar un panorama en perspectiva de nuestra carrera. Y en particular, de las características de los procesos y prácticas que tienen lugar en sus talleres, favoreciendo la comprensión de la enseñanza del Diseño en este ámbito.

Asimismo, hice un relevamiento de las condiciones en las cuales se encontraba la LDCV previo a enfrentar la enseñanza en modalidad virtual en 2020. El análisis que presenté da cuenta de la escasa formación, preparación y recursos materiales con que contábamos para abordar el desafío. El avance comparativo entre la situación institucional previa y la experiencia desarrollada durante 2020 es referido pero no abordado por mi tesis, por lo cual considero puede ser base de futuras investigaciones. Además, a través de una encuesta logré conocer la situación personal de la población estudiantil frente a la cursada de la

unidad curricular estudiada en modalidad virtual, la que es favorable con respecto a las dimensiones consultadas, y sobre todo en relación con los recursos y condiciones tecnológicas necesarias para afrontarla.

Me interesa destacar la participación en esta investigación de las personas implicadas en el fenómeno, estudiantes y docentes, ya sea a partir de instancias de intercambio colectivo, o bien a través de sus representaciones y registros visuales: narrativas personales que dan cuenta de su percepción y significados que le atribuyeron a la experiencia. Estas incorporaciones guardan relación con la lógica del ámbito de estudio, en el cual el trabajo colaborativo forma parte de la cultura y la propuesta de enseñanza del Taller de Diseño.

Las instancias participativas con mis colegas se llevaron a cabo durante las reuniones de planificación, en las cuales presenté avances del estudio y recibí sus aportes. La exigencia de la tarea docente, agudizada por la complejidad de la modalidad virtual, no permitió que la participación del equipo en la investigación fuera sostenida, sin embargo su contribución fue relevante para su desarrollo. El trabajo en conjunto también me permitió afrontar la complejidad de mi doble rol como docente-investigadora, facilitando ambas tareas. Además, en momentos críticos del trabajo de campo, compartir los obstáculos fue clave para destrabar nudos. Cabe resaltar que le debo al trabajo compartido con el equipo docente una de las ideas centrales de esta tesis: pensar la modalidad virtual del Taller como un nuevo territorio a explorar. Esta analogía me permitió construir la categoría de análisis *territorio virtual* del Taller de Diseño, a partir de la cual logré caracterizar la modalidad virtual de este ámbito como entorno de enseñanza, en particular en lo que respecta a los aprendizajes colaborativos.

Construir una forma de investigar que contemplara mi perspectiva como diseñadora fue mi interés personal desde los inicios de la maestría. En el proceso de diseño del proyecto de investigación y también durante el trabajo de campo, esta idea inicial fue tomando forma hasta convertirse en una necesidad: la naturaleza del objeto de estudio —la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el taller de Diseño— demandaba un entrecruzamiento de métodos. En particular, la incorporación de aportes de la IBA y de la basada en relatos biográficos surgió durante el proceso del trabajo de campo y permitió capitalizar mi participación, y la de otras personas, así como contempló las características del ámbito estudiado. Estas perspectivas me habilitaron a incluir como evidencias registros fotográficos y audiovisuales, así como representaciones visuales y textuales de personas que participaron en el estudio, para construir un corpus de datos que dan cuenta de la caracterización del Taller, tanto en la modalidad presencial como en la virtual. En especial las fotografías de los talleres vacíos en contrapunto con los registros de las instancias virtuales de

enseñanza del Diseño, contribuyeron desde un inicio a la definición del proyecto de tesis y durante el trabajo de campo plantearon nuevos problemas, preguntas e intervinieron en la construcción de categorías de análisis emergentes (Augustowsky, 2017). Además, junto a otro tipo de producciones visuales generadas por quienes participaron, abrieron la oportunidad de “develar aquello de lo que no se habla [...] que se suele dar por hecho y que se naturaliza” (Barone y Eisner, 2006 en Hernández Hernández, 2008, p.94) y “permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen” (Silverman en Hernández Hernández, 2008, p.93), de esta forma “las artes llevan ‘el hacer’ al campo de investigación” (Hernández Hernández, 2008, p.93).

Considero importante aclarar que las representaciones visuales y fotográficas en esta investigación ocuparon un lugar de relevancia que superó su función ilustrativa, ya que no se trató de un pasaje de una narrativa textual a una visual, sino de un cambio de la verificación a la construcción de conocimiento (Hernández Hernández 2008, en Augustowsky, 2017). Además de ser herramientas valiosas a lo largo de todo el proceso, fuente de reflexión que desencadena ideas a la vez que las sintetiza de forma poderosa. Y en ese desarrollo lo que en un inicio fue impulso intuitivo y deseo de poner mi conocimiento disciplinar al servicio del proceso de investigación, a través del apoyo teórico en metodologías como la IBA y la investigación basada en relatos biográficos, se materializó marcando de forma decisiva el rumbo de la investigación.

Los relatos autobiográficos los utilicé principalmente para construir mi trayectoria como docente y dar cuenta de aquellas experiencias que definieron mi perfil y postura frente a la enseñanza del Diseño, y que también definieron mi foco de interés como investigadora. Mi perfil y postura cobran especial relevancia en mi tesis por el hecho de ocupar un doble papel como docente participante del caso de estudio e investigadora. Esta situación se sumó a un contexto en el cual la vida privada y la profesional se solaparon, y ocuparon un mismo espacio físico. Asimismo, esos relatos me permitieron recuperar las percepciones estudiantiles sobre la experiencia, dado que les solicitamos que acompañaran las representaciones visuales con textos de su autoría, los cuales se convirtieron en testimonios que ponen voz a sus percepciones sobre la experiencia.

A partir de diversas tipologías de producciones visuales de participantes en el caso de estudio, que dan cuenta de sus diversas miradas y percepciones sobre lo vivenciado, compuse un mapa como relato visual colectivo de la situación, que busca representar el Taller de Diseño transformado por las condiciones sociales de la pandemia. Una metáfora de cómo el *territorio virtual* del Taller de Diseño tomó forma como un “espacio socialmente construido” (Santos en

Risler y Ares, 2013. p.1). El proceso de composición del mapa funcionó como un medio para el análisis, la reflexión y la comunicación del fenómeno estudiado (Risler y Ares, 2013) desde diferentes miradas y formas de representarlas. Este proceso me permitió arribar a dos ideas centrales en torno a la caracterización de este espacio, aspecto que fue clave para el cumplimiento de los objetivos de investigación: el *territorio virtual* del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido y como espacio de aprendizajes colaborativos.

Una de las particularidades del *territorio virtual* del Taller de Diseño fue su extensión de apariencia ilimitada. No solo porque la pandemia nos obligó a distribuirnos por diversos puntos geográficos a los cuales el Taller “llegó” a través de herramientas tecnológicas en línea, sino porque logramos intercambiar con personas que se encontraban aún más lejos y eran externas al Taller: pares, referentes, otros docentes. Esto nos permitió ampliar las miradas y las perspectivas. Entonces el *territorio virtual* del Taller de Diseño tomó forma como una *red de interacciones* sociales, dinámica y en constante transformación, fundamental para la construcción de aprendizajes colaborativos (Peré, 2014). De esta forma, la idea que teníamos del aula se amplió, rompió sus límites definidos, físicos y también temporales: porque no solo podíamos interactuar de forma sincrónica, sino también asincrónica. Las herramientas tecnológicas nos permitieron producir en línea con otras personas, registrar los procesos proyectuales de forma multimodal, así como compartirlos e intercambiar al respecto.

Si bien el *territorio virtual* del Taller de Diseño se construyó a partir de una *red de interacciones* que propició la colaboración, fue necesario incentivarla (Maggio, 2012). Los equipos de trabajo estudiantiles atravesaron experiencias diversas al respecto, a partir de las cuales formaron criterios y posiciones. Algunas personas valoraron la facilidad para gestionar los tiempos, organizarse y llevar a cabo la producción en línea con sus pares. Otros destacaron el complejo desafío que implicó, a partir del cual adquirieron nuevos conocimientos. Y también hubo críticas referentes a las limitaciones para trabajar de forma manual en grupo, a lo que agrego la falta de materialidad: el papel, la textura, el olor, las tintas, los relieves, elementos tangibles de relevancia para nuestra disciplina. Además, se reitera de forma recurrente la referencia a la falta de contacto personal y vívido, tan valorado en los procesos de aprendizaje, que en la presencialidad habilita a compartir de una forma más espontánea. En la modalidad virtual las experiencias de aprendizaje colaborativo exigieron una planificación que las integrara a la propuesta del curso.

Entonces, la incorporación planificada del trabajo grupal a la propuesta didáctica del Taller de Diseño en modalidad virtual favoreció la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo, y por tanto los aprendizajes en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014), lo cual



coincide con la primera hipótesis inicial de esta tesis. Asimismo, la idea de *pensar en red* de Lion (2012) plantea la idoneidad de la virtualidad como medio para la producción de aprendizajes colaborativos, y en este sentido se estableció una conexión con las características propias del Taller de Diseño como estrategia didáctica. Esta lógica compartida entre ambos contribuyó a la adaptación del espacio formativo del Taller a la modalidad virtual, a partir del aprovechamiento de las virtudes que presenta el medio, como sostengo en la segunda hipótesis inicial del estudio.

Por otra parte, la proyección que presenté en este capítulo, sobre el *Taller del futuro*, abrió un espacio para la reflexión en torno a cómo los aprendizajes que adquirimos durante la experiencia de trabajo en modalidad virtual nos permiten cuestionarnos y repensar la forma tradicional de concebir este espacio formativo. Propuse observarlo desde la perspectiva de hibridación que plantean Ellsworth (2005) y Maggio (2020), para de esta forma superar el dilema presencial/virtual en la búsqueda de integrar las fortalezas de ambas modalidades en un nuevo paradigma. De esta forma desarrollé una serie de ideas iniciales y abiertas para su continuidad. Considero que la conclusión más significativa al respecto refiere a la necesidad de resignificar los encuentros en las aulas presenciales y de entender para qué nos encontramos en tiempos donde la virtualidad puede resolver gran parte de la enseñanza del Diseño<sup>118</sup>. Creo que la clave está en encontrarnos para vivenciar experiencias de aprendizaje colaborativo a través de la acción y poniendo el cuerpo.

Por otra parte, considero que el concepto *territorio virtual* del Taller de Diseño es susceptible de ser utilizado en otros contextos educativos, como metáfora que invita a mapear diversos ámbitos formativos en modalidad virtual, en la búsqueda de una caracterización que permita profundizar y favorecer su comprensión y, por tanto, sus posibilidades.

Asimismo, el registro fotográfico de los entornos personales (ver Figura 4), que surgió en el marco del trabajo de campo, presenta una posibilidad para la profundización. Si lo que vemos depende de donde estamos, como plantea Siri Hustvedt (2016), entonces ese habitar diversos lugares “corporalmente en primera persona” (p.131), mientras estamos presentes en un mismo *territorio virtual* del Taller de Diseño, plantea una relación compleja entre lo real/virtual que abre caminos para futuros estudios.

Para caracterizar los aprendizajes colaborativos en la modalidad virtual del Taller, contemplé el trabajo grupal estudiantil y también el docente, lo cual a la luz de los antecedentes

---

<sup>118</sup>Al cierre de la escritura de esta tesis, en febrero-abril de 2023, pienso que esta idea cobra aún mayor relevancia en el marco de un desarrollo vertiginoso de las inteligencias artificiales, los cuales seguramente cambien el rumbo de muchas de las actividades que desarrollamos como personas, y también como profesionales y docentes de Diseño.

analizados lo considero como una de las particularidades de este estudio. Además, el trabajo en equipo del colectivo docente de DCVII se intensificó durante la pandemia, como sucedió en general en toda la Udelar, como respuesta a las exigencias de la enseñanza virtual (Collazo y Peré, 2020). En este sentido reconocí una analogía entre ambos trabajos colaborativos como *proyectos espejo* uno de los otros —el del equipo docente y los de los grupos de estudiantes—, que nos ubicó como docentes en un lugar de empatía, para guiar desde nuestra experiencia el trabajo grupal estudiantil. Este aspecto tampoco lo exploré en profundidad y por tanto plantea una oportunidad de abordaje.

Con respecto a las recomendaciones que puedo realizar a partir de la experiencia recorrida durante este estudio, en primer lugar considero que el Taller de Diseño propone al menos dos oportunidades para construir conocimiento que aporte al desarrollo disciplinar y a las trayectorias formativas de estudiantes y docentes. Por un lado, investigar los procesos proyectuales estudiantiles como recorridos y resultados que dan cuenta de sus aprendizajes. Por otro, el estudio de nuestras prácticas docentes como forma de favorecer la comprensión y la mejora de la enseñanza del Diseño. En este sentido esta tesis, si bien pone el énfasis en esta última opción, conjuga aspectos de ambas propuestas. Asimismo, tiene su continuidad en el estudio del uso de las tecnologías educativas en el Taller presencial pospandemia, y también en investigaciones basadas en relatos biográficos docentes, como forma de comprender y comunicar “algo tan personal como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural” (Sancho et al., 2007, p.14).

Por último, considero relevante destacar que la decisión de realizar el trabajo de campo de esta tesis en el marco de un curso en el cual participé como docente responsable, junto a un equipo de colegas, fue de gran utilidad para evaluar la propuesta formativa y eventualmente mejorarla. Llevar notas en un diario o bitácora docente, destinar tiempo a observar los encuentros, realizar consultas estudiantiles sobre la experiencia de cursada, entre otras evidencias recabadas, nos permitió analizar nuestras prácticas para poder evaluar de forma integral el curso, en relación con lo que nos propusimos. Además, implicó un aprendizaje colaborativo a partir de la organización y distribución de diversas tareas, que se vieron facilitadas por las condiciones y ventajas de la modalidad virtual: la posibilidad de registrar lo sucedido en las diferentes plataformas en línea y de observar con distancia las prácticas, pero participando a la vez. Por otro lado, si bien no fue un proceso fácil de llevar a cabo y sumó exigencias a la tarea docente, sobre todo en contexto de numerosidad y de cargas considerables de dedicación docente a la enseñanza directa, fue una forma de poder cumplir con la integralidad de las funciones, en lo que respecta a la enseñanza y a la investigación.

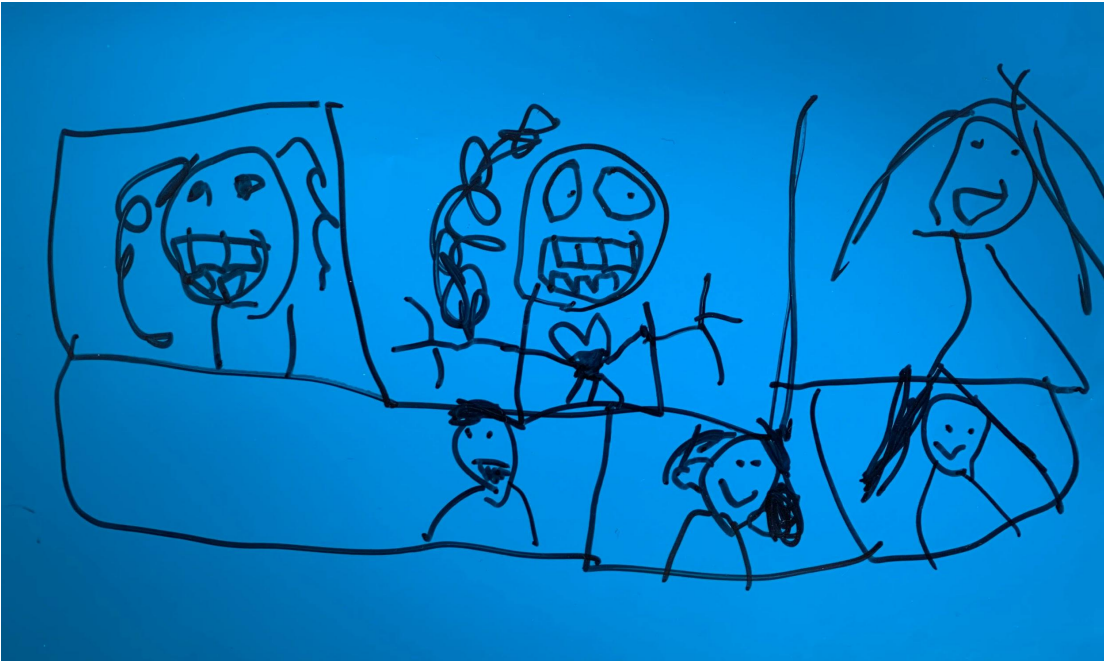


Figura 9: Mis clases por Zoom según mi hija Lara

## Tabla de representaciones visuales

Figura 1: Construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en el Taller de Diseño	92
Figura 2: Mapa del <i>territorio virtual</i> del Taller de Diseño .....	96
Figura 3: Una estudiante, entrega del <i>Módulo 3, Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II</i> .....	111
Figura 4: Entornos de trabajo estudiantiles .....	112
Figura 5: Ejemplos del <i>Módulo 0: Representación del espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual</i> .....	114
Figura 6: Una estudiante, entrega del <i>Módulo 3, Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II</i> .....	120
Figura 7: El <i>territorio virtual</i> del Taller de Diseño favorece el aprendizaje colaborativo .....	124
Figura 8: El Taller del futuro. Reinterpretación del primer <i>Ready Made</i> de Marcel Duchamp, "Rueda de bicicleta" (1913) .....	129
Figura 9: Mis clases por <i>Zoom</i> según mi hija Lara .....	137

## Lista de abreviaciones y acrónimos

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación

DCV: Diseño de Comunicación Visual

DCV I: Taller de Diseño de Comunicación Visual I, turno matutino

DCV II: Taller de Diseño de Comunicación Visual II, turno matutino

EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje

COVID-19: Coronavirus Disease 2019

FADU: Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo

FARTES: Facultad de Artes

IBA: Investigación Basada en las Artes

IENBA: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (asimilado a Facultad)

INJU: Instituto Nacional de la Juventud

LDCV: Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual

MEU: Maestría en Enseñanza Universitaria

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Udelar: Universidad de la República

## Referencias bibliográficas

- Acosta, N., Beloso, S., Cavalcanti, I., Curbelo, E., Echar, B., Fernández, M., Fernández, B., Piñeirúa, F., Rodríguez, S., Stagnaro, L., Torena, D. (2020). *Despedida DCV2 matutino*. Montevideo: Udelar Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZWAatIFNQb4&t=5s>
- Acosta y Lara, P. et al. [Sevé LDCV]. (20 de julio de 2016). *Salió Sévé*. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=-hTy4SwP89E>
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller. Una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.
- Arias, J. y Benitez, E. (2015). El aprendizaje colectivo. Estrategias para la construcción de conocimiento en el aula taller. *Escritos en la facultad*. Año XI, No.109. Agosto 2015, 24-45. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de [https://issuu.com/gse0307/docs/reflexion\\_pedagogica](https://issuu.com/gse0307/docs/reflexion_pedagogica)
- Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *AREA 23. Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo*. N° 23. Octubre de 2017, 147-155. Buenos Aires: FADU-UBA. Recuperado de [https://area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA23/AREA23\\_Augustowsky.pdf](https://area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA23/AREA23_Augustowsky.pdf)
- Basaldúa, C., De los Santos, J., Fernández Cordano, B, Ganduglia, S. y Pastorino, M. (2022). *El valor formativo del taller en el doble tramo FADU-IENBA del primer año de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de Udelar a través de las vivencias de la generación 2019*. [PIMCEU 2019, CSE]. Montevideo: FADU-Udelar.
- Bonfiglio, A. (2019). *TICs en FADU. Estrategias de mejora y desarrollo de tecnologías de la información y comunicación (TICs) aplicadas en el contexto específico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: FADU-Udelar.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Calderón García, N. y Hernández Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Calderón García N., O. (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66290/1/NCG\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66290/1/NCG_TESIS.pdf)
- Calvera, A. (2005). *Arte ¿? diseño*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- Collazo, M. y Peré, N. (2020). *Adaptaciones al distanciamiento ¿una pedagogía impuesta?* Montevideo: Unadeq, Udelar.
- Consejo de FADU. (2010). *El Consejo de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 8 de diciembre de 2010*. Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/8c98488d2b82621003257059004f9275/84c5eb532e8c965b032577f800630e3a?OpenDocument&Highlight=0.cupos>
- CSE-Udelar. (2018). *Llamado a inscripción de aspirantes para la Maestría en Enseñanza Universitaria*. Montevideo: CSE-Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/04/convocatoria2018MEU.pdf>
- CSE-Udelar. (2014). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas*. Montevideo: Udelar. CSE.
- Danza, M. (2020a, 17 de marzo). *Decano Arq. Marcelo Danza a la comunidad docente de FADU, marzo 17, 2020* [carta]. FADU, Udelar, Montevideo. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/wp-content/uploads/2020/03/COMUNICADO-FADU-02-DOCENTES-20200317.pdf>
- Danza, M. (2020b, 9 de abril). *Decano Arq. Marcelo Danza a responsables de cursos de las carreras de FADU, abril 9, 2020* [carta]. FADU, Udelar, Montevideo. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/ic/files/2020/04/A-responsables-de-curso.pdf>

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.

Dewey, J. (2004, 2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, pp.13-19. México: McGRAW HILL. Recuperado de [https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1249740839640\\_870475537\\_5794/constructivismo\\_yaprendizajesignificativo.pdf](https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismo_yaprendizajesignificativo.pdf)

García-Huidobro, R. y Hoecker, G. (2020). *Artes + Pedagogía. Dos cruces y mil subjetividades*. Santiago de Chile.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York and London: Routledge Falmer.

FADU-Udelar. (2011a). *Plan de Estudios Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/lcdv/informacion-general/plan-estudios/>

FADU-Udelar. (2011b). *Área Proyectual*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/lcdv/area-proyectual/>

FADU-Udelar. (2014a). *Bases particulares para la provisión de cargos de ayudante grado 1 de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual - Área Tecnológica*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <https://www.uruguayconcurso.gub.uy/Portal/servlet/com.si.retsel.verllamado?3726>

FADU-Udelar. (2014b). *Bases particulares para la provisión de cargos de profesor adjunto G3 de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual - Área Proyectual*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <https://www.uruguayconcurso.gub.uy/Portal/servlet/com.si.retsel.verllamado?5277>

FADU-Udelar. (2015). *Reglamento de estudiantes colaboradores honorarios de Facultad de Arquitectura*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <https://www.concursos.udelar.edu.uy/index.php?script=27&id=1503>

- FADU-Udelar. (2017). *Bases particulares para la provisión de cargos de ayudante grado 1 de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual - Área Projectual*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <https://www.uruguayconcurso.gub.uy/Portal/servlet/com.si.recesel.verllamado?10732>
- FADU-Udelar. (2019). *Programa Prácticas en Territorio / Extensión*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/extension/convocatorias-cerradas/programa-practicas-en-territorio/>
- FADU-Udelar. (2020). *Boletín Patio: Design2 / 2nd years. Projects and processes exchange. Reflexiones post intercambio entre estudiantes de la Universidad Carnegie Mellon y de FADU*. Montevideo: FADU-Udelar. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/patio/?p=98196>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- Gatti, L., Núñez, V. y Santos, P. (2020). *El GACH en perspectiva: una mirada desde la historia reciente al desarrollo institucional en Ciencia, Tecnología e Innovación en el Uruguay*. [Trabajo final de seminario]. Montevideo: Maestría en Historia Económica, FCS-Udelar. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27247/1/EI%20GACH%20en%20perspectiva\\_Gatti\\_Nu%C3%B1ez\\_Santos.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27247/1/EI%20GACH%20en%20perspectiva_Gatti_Nu%C3%B1ez_Santos.pdf)
- Guevara, O. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116191/oega1de1.pdf>
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*. N° 26. 2008, 85-118. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.



- Herrera Batista, M. (2010). *Investigación y diseño: reflexiones y consideraciones con respecto al estado de la investigación actual en diseño*. No Solo Usabilidad. Recuperado de [http://www.nosolousabilidad.com/articulos/investigacion\\_diseno.htm](http://www.nosolousabilidad.com/articulos/investigacion_diseno.htm)
- Hustvedt, S. (2016). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo arte y ciencia*. Editor digital: Epublibre.
- Lambert, G. (2014). La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIXe et XXe siècles, une approche culturelle et matérielle. *Perspective*, 1 | 2014, 129-136. <http://journals.openedition.org/perspective/4412>
- LDCV-Udelar. (2019). *Diseño de Comunicación Visual II*. [Programa de curso].
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En: N. Montes. *Comp. Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lizondo-Sevilla, L., Bosch-Roig, L., Ferrer-Ribera, C. y Alapont-Ramón, J.L. (2019). Teaching architectural design through creative practices. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, Volúmen 36 (n°1), 41-60. <http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/articles/metujfa2019108.pdf>
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417#>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazzeo, C. (2019). Renovaciones y persistencias. El taller y las tecnologías digitales. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], Cuaderno 84*.

- ORT. (2019). Estudiar Diseño Gráfico en ORT. Recuperado de <https://fcd.ort.edu.uy/licenciatura-en-diseno-grafico/estudiar-diseno-grafico>
- Peré, N. (2011). *Desarrollo de una caracterización del aprendizaje colaborativo y su vinculación con el uso de software de mapas conceptuales*. [Tesis de maestría]. Udelar, Uruguay. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy>
- Peré, N. (2014). Aprendizaje colaborativo con mapas conceptuales y uso de TIC. *InterCambios Volumen I (nº2) pp.82-91*.
- Pokropek, J. (2019). La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], Cuaderno 82 (82)*.
- Rieiro, A., Castro, D., Pena, D., Veas, R. y Zino, C. (2021). *Entramados comunitarios y solidarios para sostener la vida frente a la pandemia. Ollas y merenderos populares en Uruguay 2020*. Montevideo: FCS-Udelar. Recuperado de [https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2021/04/Entramados-comunitarios-y-solidarios\\_Ollas-populares\\_INFORME-FINAL-2.pdf](https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2021/04/Entramados-comunitarios-y-solidarios_Ollas-populares_INFORME-FINAL-2.pdf)
- Rigal, L. y Sirvent, M.T. (2020a). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Bloque 3.2. Paradigma Hermenéutico*. [Manuscrito en proceso de revisión – 2020].
- Rigal, L. y Sirvent, M.T. (2020b). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Bloque 3.3. Paradigma Crítico*. [Manuscrito en proceso de revisión – 2020].
- Rigal, L. y Sirvent, M.T. (2020c). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Bloque 3. Paradigmas en la investigación socio educativa: para entender los diferentes modos de hacer ciencia de lo social*. [Manuscrito en proceso de revisión – 2020].
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodriguez Gabarrón, L. y Hernández Landa, L (1994). *Investigación participativa. Cuadernos*

*metodológicos n°10*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sancho, J.M., Hernández Hernández, F., Creus, A., Hermosilla, P. y Martínez, S. (2007). Historias vividas del profesorado en el mundo digital. *Praxis Educativa (Arg)*, núm. 11, 2007, pp. 10-30. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sirvent M.T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una Investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño Y Dávila.

Solestic, A. (2020). *Rasgos en los que se sustenta la producción del conocimiento social*. Recuperado de <https://view.genial.ly/5ebd535b24b5f50d9a56cc31/interactive-image-imagen-interactiva>.

Stebniki, J. y Tarallo, M. (2018). *La enseñanza del diseño de comunicación visual en Uruguay una revisión crítica de su historia reciente (1985-2015)* [en línea] Tesis de grado. FADU, Udelar.

UAB. (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [https://unidadigualdad.ugr.es/pages/guia\\_uab/](https://unidadigualdad.ugr.es/pages/guia_uab/)

Udelar. (2019). *Estatuto del personal docente*. Montevideo: Dirección General Jurídica, Udelar. Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/08/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>

Udelar. (2020). *Comunicado n°2 del Rector con fecha 13/03/2020: suspensión de actividades académicas del 14 al 21 de marzo 2020*. Montevideo: Prorrectorado de Gestión, Udelar. Recuperado de <https://gestion.udelar.edu.uy/noticias/comunicado-del-rector-De-la-universidad-suspension-de-actividades-academicas-del-14-al-21>

Verd, J.M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la Investigación Cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

Yang, Y. y Huang, M. (productores) y Tsai, M. (director) (2011). *Design & Thinking* [film documental online]. China: Muris Media.

## **Material complementario**

### **Anexo A - Preguntas en encuesta estudiantil inicial**

Las preguntas realizadas en las encuesta hacían referencia a:

- El departamento del país donde se encontraban y desde donde se conectaban a la clase.
- Si habían cursado la unidad curricular previa, DCV I, y en qué año. Podían ser estudiantes de otras carreras, que habían elegido como opcional a la unidad curricular DCV II, sin haber cursado la previa DCV I; o estudiantes de la carrera que habían cursado DCV I ese año, en modalidad virtual o en un año anterior a la pandemia, en modalidad presencial.
- Si trabajaban, cuántas horas y en qué modalidad.
- Si tenían personas a cargo.
- El acceso a internet estable para conectarse a las clases.
- El acceso a dispositivos para conectarse y si eran de uso exclusivo.

## **Anexo B - Preguntas en autoevaluaciones estudiantiles**

### ***Autoevaluación intermedia grupal***

- ¿Cómo se organizaron para trabajar? (Desde lo grupal y lo tecnológico ¿qué medios/plataformas/apps utilizaron?)
- ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué recomendaciones para hacerle a los otros (sobre la forma de trabajar y organizarse)?

### ***Autoevaluación final grupal***

- ¿Pudieron distribuir equitativamente las tareas?
- ¿Consideran que se complementaron dentro del equipo?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos y problemas del trabajo en equipo?  
¿Y las principales ventajas?
- ¿Qué aprendizajes incorporaron durante este proceso?

### ***Autoevaluación final individual***

- ¿Se cumplieron las expectativas que tenías del curso? Si/No ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos del curso en modalidad virtual te resultaron valiosos en comparación con tu experiencia de Taller en la presencialidad? ¿Qué aspectos de tu experiencia presencial del Taller echaste de menos en la virtualidad?
- ¿Entendés que las propuestas del curso y diseño de las dinámicas planteadas por el equipo docente contribuyeron al desarrollo del proyecto?
- ¿El repositorio colaborativo de Tumblr les resultó útil para el desarrollo del proyecto? En caso de responder afirmativamente: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Y el seguimiento del avance de los proyectos en Padlet?
- ¿Cuál consideras que fue tu principal aporte al trabajo en equipo?
- ¿Pudieron distribuir equitativamente las tareas? ¿Consideran que se complementaron dentro del equipo? ¿Hubo algún compañerx que se vio sobrecargado?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos y problemas del trabajo en equipo?  
¿Y las principales ventajas? ¿Qué logré grupalmente que solx no podría hacer o se me dificultaría?
- ¿Qué aprendizajes incorporaste durante este proceso? ¿Te interesa comentar o compartir algo más?

## **Anexo C - Consignas de los módulos de DCV II**

### ***Módulo 0, (M0) - Primer desafío***

Como pueden ver, no nos pusimos de acuerdo con el diseño del cabezal para nuestro curso en EVA :/, por eso para arrancar les invitamos a realizar una propuesta individual a partir de la siguiente consigna: espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual. La técnica es libre, pueden incluir mensajes textuales, lo que gusten. Lo único establecido es la medida: 1200 x 400 píxeles y que debe aparecer el nombre del curso "DCV II M". Les dejamos acá abajo una tarea para entregar los resultados hasta el martes 1/9 a las 10 am. Queremos que se apropien de este espacio que compartimos. La propuesta es libre y amplia, tengan en cuenta eso.

El martes 1/9 a las 9:50 am nos vemos por Zoom (ID:984 6549 5652) para presentar el curso y largar la segunda consigna de trabajo. Agradecemos su puntualidad :)

—

### ***Módulo 1 (M1) - El mapa no es el territorio***

*El relato se construye y se desarrolla en relación a lugares físicos por los que tenemos que transitar para poder acceder a las distintas partes de la historia*  
(Boj & Díaz, 2013:133)

#### **Etapa 1 / Estar**

Luego de un período trabajando en casa, corresponde salir a chusmear qué está pasando afuera. Proponemos entonces, realizar una recorrida atípica por la manzana en la que está comprendida tu casa. Deberás ponerte por un rato el traje de turista, ese que tiene todos los sentidos alerta, para atender cada detalle de tu alrededor, como si fuera la primera vez que estás por ahí. Se trata de una invitación a recorrer, ver, tocar, oler, escuchar, sentir este territorio cotidiano como algo nuevo, llevando a mano la bitácora para registros, donde dejar plasmadas aquellas cosas que te llamen la atención, objetos, formas, imágenes, acontecimientos, olores, colores, sonidos, texturas... todo aquello que reconoces como característico o único de ese lugar, en ese momento. Esta vez el mapeo de tu manzana deberá pasar únicamente a través de tu mano al cuaderno. Podrás tomar apuntes, escribir palabras, describir una imagen que te llama la atención, dibujar... pero no está permitido sacar fotos. Cada vez que el impulso de la fotografía te surja, detente y en vez de sacar el celular, desplegará el cuaderno para dejar ese registro de otra manera.

El jueves 03/09 a las 9:50 hs nos encontraremos vía Zoom (ID:984 6549 5652) para la presentación y discusión de tus registros (tendrás que digitalizar/tomar foto de la propuesta para poder compartirla vía Zoom).

\* Material auxiliar en el mapeo disponible acá abajo.

## **Etapas 2 / Consigna Mapeo individual para entrega**

Les proponemos terminar de diseñar los mapeos individuales de las manzanas. Para esto les planteamos las siguientes pautas que deben integrar a sus propuestas:

1. Incluir al menos uno de los aportes colaborativos que aparecen en los Murales\*. ¿Qué ideas les resultaron interesantes y consideran que suman a sus procesos de diseño?
2. Incorporar otras miradas del barrio: salir a buscar las vivencias, historias y/o percepciones de quienes habitan sus manzanas. ¿De qué diversas formas imaginan que pueden llevar a cabo esto?
3. Identificar y aplicar al menos 2 paletas que identifiquen en sus manzanas (tipográficas, cromáticas, de texturas, etc.) ¿Cómo se construye la identidad de sus manzanas?
4. Sumar a la diagramación del mapeo una reflexión sobre el proceso que fundamenta las decisiones tomadas en máximo 500 caracteres. ¿Qué información pueden sumar al relato de sus propuestas? ¿Cómo lo pueden integrar al diseño?

Técnica: 100% manual y analógica. Formato de entrega: una sola imagen jpg, formato libre, digitalmente en buena calidad (cuidar la digitalización del trabajo para que no pierda detalles y calidad, ya sea mediante escaneo o fotografía).

**Fechas importantes** Intercambio a partir de avances por Zoom: 15/9, 9:50 hs

CAMBIO DE FECHAS Entrega: hasta lunes 21/9 23:59hs

\* Links a murales disponibles en los recursos que aparecen abajo.

## **Etapas 3 / Comprender la Red de Huertas de Casavalle / Mapeo**

Durante todo el semestre trabajamos en un proyecto de extensión que llevaremos adelante en la Red de Huertas de Casavalle. Para empezar nos preparamos para salir a reconocer y mapear el territorio incorporando lo aprendido en este módulo.

**Objetivo del mapeo** Encontrar el foco de interés a partir del cual trabajaremos en el diseño de un Sistema de identidad para dar visibilidad a la Red de Huertas de Casavalle.

**Equipos de trabajo** Nos dividimos en equipos por estación en los cuales trabajaremos durante todo el semestre. Para ayudar a armarlos completen sus datos acá (link a documento Excel).

**Visitas a territorio** Visitaremos la Red de Huertas de Casavalle en dos grupos en dos fechas diferentes: el martes 22/9 y el 29/9 en horario de clase. La idea es organizarnos para que en cada instancia vaya un número equitativo de personas. Para esto en el archivo de armado de los grupos encontrarán una columna con la disponibilidad de fechas, a partir de eso armaremos las visitas. Les aclaramos que NO es necesario que el equipo de trabajo vaya completo un mismo día de visita. En el correr de esta semana les contaremos más detalles sobre la visita.

En bibliografía les dejamos materiales nuevos sobre extensión universitaria y huerta. En las siguientes secciones encontrarán la descripción de lo que realizaremos en el M2 y el M3 para que puedan comprender el alcance del proyecto.

**ENTREGA FINAL M1 8/10** Abajo está abierta la tarea con los datos!

—

### ***Módulo 2 (M2) - Visibilizar***

El objetivo de este módulo es diseñar un Sistema de Identidad de baja complejidad para dar visibilidad a la Red de Huertas de Casavalle. La oportunidad/problema/tema en el que harán foco para cumplir con el objetivo, así como la estrategia, la definirá cada equipo de trabajo a partir del mapeo de la Red que realizaremos en la Etapa 3 del M01.

#### **Etapa 1 / Tareas para el martes 20/10**

**1) Personal** Tomando de referencia el comienzo de la charla de Silvana Juri, donde a través de una foto de su infancia hace referencia a su vida personal y como su recorrido incidió y la llevó a lo que se dedica hoy, les invitamos a elegir una foto y/o anécdota personal que se vincule con el tema que venimos trabajando (Red de Huertas de Casavalle + todo lo que está alrededor) a partir de la cual puedan encontrar posibles relaciones o aportes al proyecto.



**2) Grupal (por equipo de trabajo)** Leer el libro “Diseño y sistemas. Bajo la punta del iceberg” de Cecilia Mazzeo e identificar criterios que nos permitan diseñar sistemas simples. Diseñar un mapa conceptual que de cuenta de los aportes, análisis y conclusiones a las que llegaron a partir de la lectura (pueden utilizar palabras, conexiones, ilustraciones e imágenes que les ayuden a sintetizar). Destacar al menos dos ideas que les hayan parecido clave. El resultado de ambas tareas se subirá a la cuenta de Tumblr y lo compartiremos por Zoom a modo de presentación en las estaciones de trabajo el martes 20/10.

**Etapas 2 / Entrega final jueves 24/11**

Diseño de sistema: criterios y lineamientos de funcionamiento en función del objetivo que se plantearon para su proyecto. Ejemplificar el funcionamiento del sistema apoyándose en el mapeo y la pieza que diseñaron para la clase del 22/10.

Diseñar a partir del sistema una acción/experiencia que se llevará a cabo el martes 17/11 o el jueves 19/11 (según les toque). Se trata de un evento al aire libre, en lugar a definir dentro de Casavalle (posiblemente predio escuela de la gran manzana). La acción debe implicar una interacción/participación con otras personas con el fin de contribuir con el objetivo del proyecto.

Formato acción martes 17/11 o jueves 19/11 (según les toque): libre, cantidad de piezas necesarias. Formato de entrega 24/11: diseño de panel de 1920x1080 px que contenga todas las etapas del proyecto, el diseño del sistema, las piezas y la acción, con la argumentación de las decisiones en función del objetivo del proyecto. Subirlo a tarea en EVA + Tumblr.

**PRE-ENTREGA 10/11** La instancia de pre-entrega consiste en dos actividades:

**Actividad 1** Una jornada de tutorías individuales donde cada grupo tendrá 15 minutos para intercambiar con el equipo docente de su estación y presentar sus avances. Es imprescindible preparar esta instancia donde cada equipo usará sus 15 minutos para poner sobre la mesa lo que quiere mostrar y consultar sobre: sistema, estrategia y acción, además de presentar su panel.

**Sugerencia de guía de contenidos a presentar** Les dejamos planteadas una serie de cuestiones a las que deberán responder, con argumentos, tomas de decisión, acciones y piezas de comunicación.

- ¿Cuál es la problemática a la que pretenden responder?
- ¿Qué estrategia de comunicación van a utilizar?
- ¿Cuales son las constantes y las variables de vuestro sistema?
- ¿Qué se quiere lograr con la acción propuesta y cómo se va a documentar?
- ¿A quiénes pretenden involucrar y de qué forma participarán de la estrategia?

También les dejamos este insumo: [Link a Apuntes de Sistemas](#)

**Horarios pre-entrega por grupo martes 10/11** De cada estación: Grupos 1 - 10:30 a 10:45hs / Grupos 2 - 10:50 a 11:05hs. Grupos 3 - 11:10 a 11:25hs / Grupos 4 - 11:35 a 11:50hs / Grupos 5 - 11:55 a 12:10hs.

Les pedimos puntualidad e ingresar con número de estación y grupo. Ejemplo: E01\_G03\_Juana Perez. Será obligatorio participar con la cámara prendida.

## **Actividad 2**

Cada equipo debe completar la Ficha de acción en Casavalle y subirla a la tarea que figura en los insumos del M2 y a su espacio dentro del Padlet.

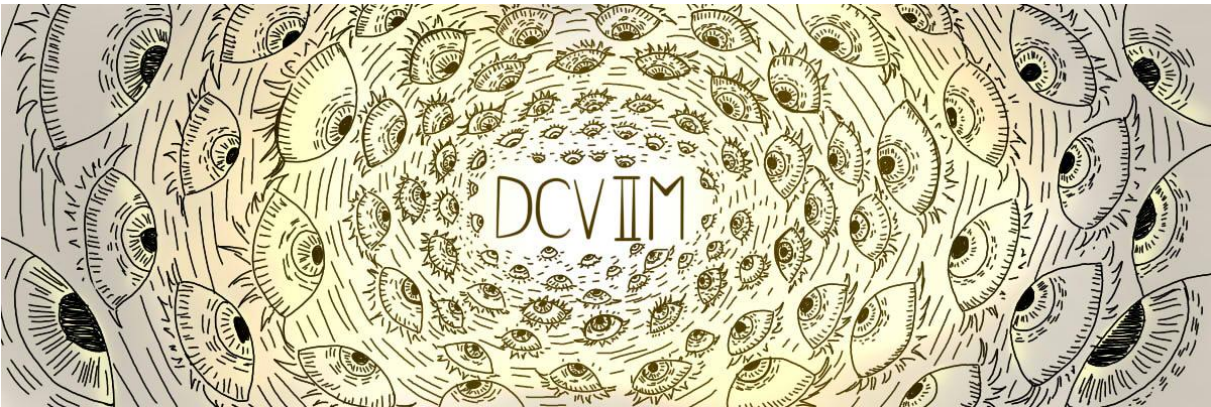
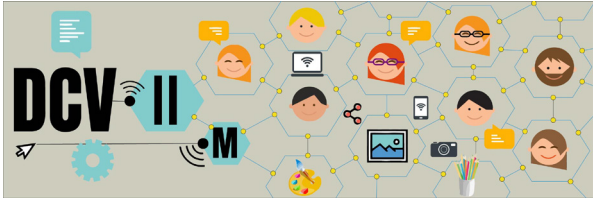
—

## ***Módulo 3 (M3) - Diseño para cerrar***

Diseñar de forma individual una síntesis visual de lo que consideren más significativo de la cursada de DCVII TM. Deben tener en cuenta los distintos aspectos de la experiencia, generando una representación donde conviva tanto lo positivo como lo negativo. Con experiencia nos referimos al trabajo grupal, a la aproximación al territorio, a la realización de las acciones, los aprendizajes y los desafíos, etc. Cada unx tomará en cuenta lo más significativo para sí mismx. Se valorará: abordaje conceptual, capacidad de síntesis, profundidad de exploración del recurso visual elegido, incorporación de figuras retóricas, aplicación de leyes de percepción, aporte reflexivo de la propuesta.

Formato: posteo para Instagram 1500x1500 px + texto de 800 caracteres máximo. El texto debe sumar a la reflexión: es parte de la síntesis y complemento de la imagen (NO la explica).

Anexo D - Módulo 0: Representación del espacio / territorio de trabajo de DCV II virtual



# Anexo E - Módulo 1, El mapa no es el territorio: Sistematización de criterios para el mapeo de territorios



## A tener en cuenta cuando mapeamos:

**Recursos:**

- gráficos(croquis, dibujo, distintas herramientas)
- entrevistas, dialogar con el entorno
- textos
- listado de palabras(cosas que percibo, sentimientos, cosas que ocurren)
- recolección de elementos
- grabar sonidos

**intención a la hora de mapear**

- Identificar, entender y conocer el espacio
- Plantearnos qué queremos transmitir con el mapa.
- Hay algo de ese lugar que queremos cambiar, resaltar, valorar (etc.)?
- ¿Qué tan importante es mi subjetividad en este objetivo?

**representar la manzana, partes de ella, cosas que me genera, relatar el recorrido**

- El material que utilizamos para representar va a caracterizar y limitar nuestro mapa
- crear un sistema de representación
- volver a mapear las veces que sea necesario
- Buscar detalles
- Extrapolar conceptos del arte

**Contexto de la zona(tranquila, movida), El día, etc**

- Referencias de la zona, puntos importantes
- mirar con nuevos ojos

**Estar atento y abierto a cualquier cosa que pueda suceder**

- Relevamiento desde todos los sentidos
- Situaciones que pasen mientras mapeamos que aporten a nuestro relato
- Hablar con la gente

**¿Qué percibo? sensaciones, ruidos, colores, olores, íconos y texturas**

Capturas de pantalla de la plataforma mural.co que utilizamos para trabajar en línea de forma colaborativa



# Anexo G - Módulo 1, El mapa no es el territorio:

## Muestra de resultados del mapeo de la Red de huertas de Casavalle

### RED DE HUERTAS

Nuestro proyecto se orientará hacia un sistema de diseño que permita visibilizar y difundir los recursos sustentables que se utilizan en las huertas, tanto los existentes como algunos agregados. Para que así todo aquel que sea parte de la red tenga acceso a esta información para fomentar su propia huerta.

### RECURSOS sustentables

**INVERNADERO**  
Una forma económica y sustentable de cuidar las plantas de las temperaturas bajas es haciendo invernaderos con materiales reciclables como nylon, tubos y botellas.

**LOMBRICOMPOSTERA**  
Los desechos orgánicos se pueden transformar en abono con una compostera a base de lombrices que los descomponen.

**AGUA DE RIEGO**  
Para evitar el consumo innecesario de agua potable se puede juntar agua de lluvia en grandes tarros y almacenar para cuando sea necesario. Los techos oblicuados funcionan muy bien para esto.

**INSECTICIDA NATURAL**  
Para que las plantas no atraigan hormigas se corta la parte de abajo y la parte de arriba de una botella, se unen y llenan de arroz. Este las eliminará de forma natural sin necesidad de químicos.

### ANEXO - OTROS RECURSOS

#### "Conexiones invisibles"

Visualizamos el territorio como un sistema que parte de aspectos macros a micros que se puede leer desde el exterior hacia el interior y viceversa. En este sistema todas sus partes son funcionales e importantes, pero creemos que los niños son los que tienen mayor relevancia, ya que de ellos depende tanto el desarrollo a futuro de la Red de Huertas de Casavalle, así como la articulación del contenido y los conocimientos adquiridos en la escuela y trasladados al hogar, como los recursos brindados por los hogares para el desarrollo de la Red de Huertas comunitarias.

Casavalle  
"Con lo que tengo hago"

#### RED DE HUERTAS CASAVALLE

**BENEFICIOS:**  
Promover el amor hacia la tierra, es una actividad pedagógica para los niños, enseñándoles desde pequeños cómo trabajar con tierra, en huerto y cómo crear sus propios alimentos. Fomenta la creación de huertas en los domicilios de los pequeños, para que puedan aplicar el conocimiento dado y beneficiarse de los alimentos.

**PROBLEMÁTICA:**  
Desinformación acerca de la soberanía alimentaria y la red de huertas. Desconocimiento de su existencia y/o beneficios.

**OBJETIVO:**  
Dar a conocer la red de huertas, su propósito y sus beneficios. Involucrar a las personas de Casavalle con las red de huertas, enseñándoles formas en las que pueden contribuir y animándolos a hacerlo. Promover la creación de huertas en sus domicilios.

#### Huertas en Casavalle

Talleres: Dora, Natalia, Cecilia, Pamela, Lorea, Paola, Ubaldo

La Red de Huertas Comunitarias del Uruguay se crea en octubre de 2007, basándose en valores tales como la construcción colectiva, las relaciones de respeto, y trabajando de manera comunitaria y solidaria. Hoy por hoy, trabajamos más de 300 personas en esta, y se componen por 50 huertas.

Esta Red se crea escuela y promueve la producción de hábitos de valores sustentables, promoviendo la integración social. Además fomenta la Agroecología, Soberanía Alimentaria, Solidaridad y Equidad.

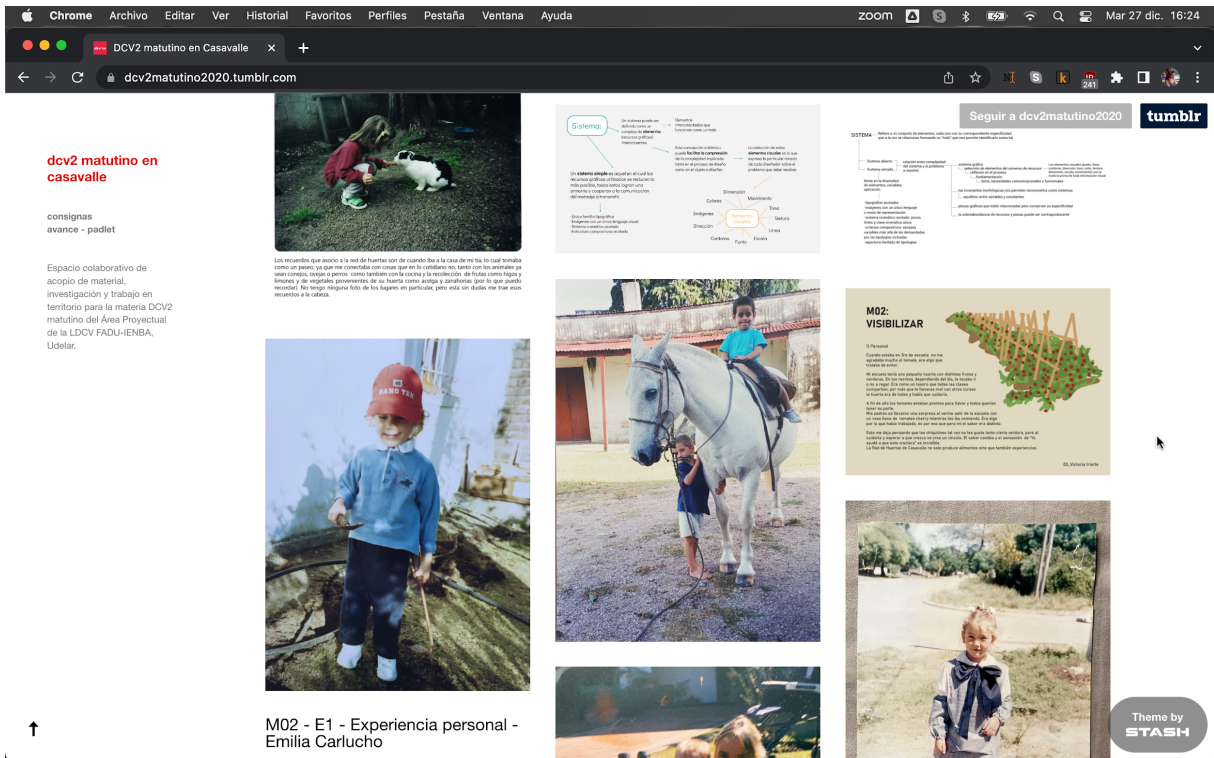
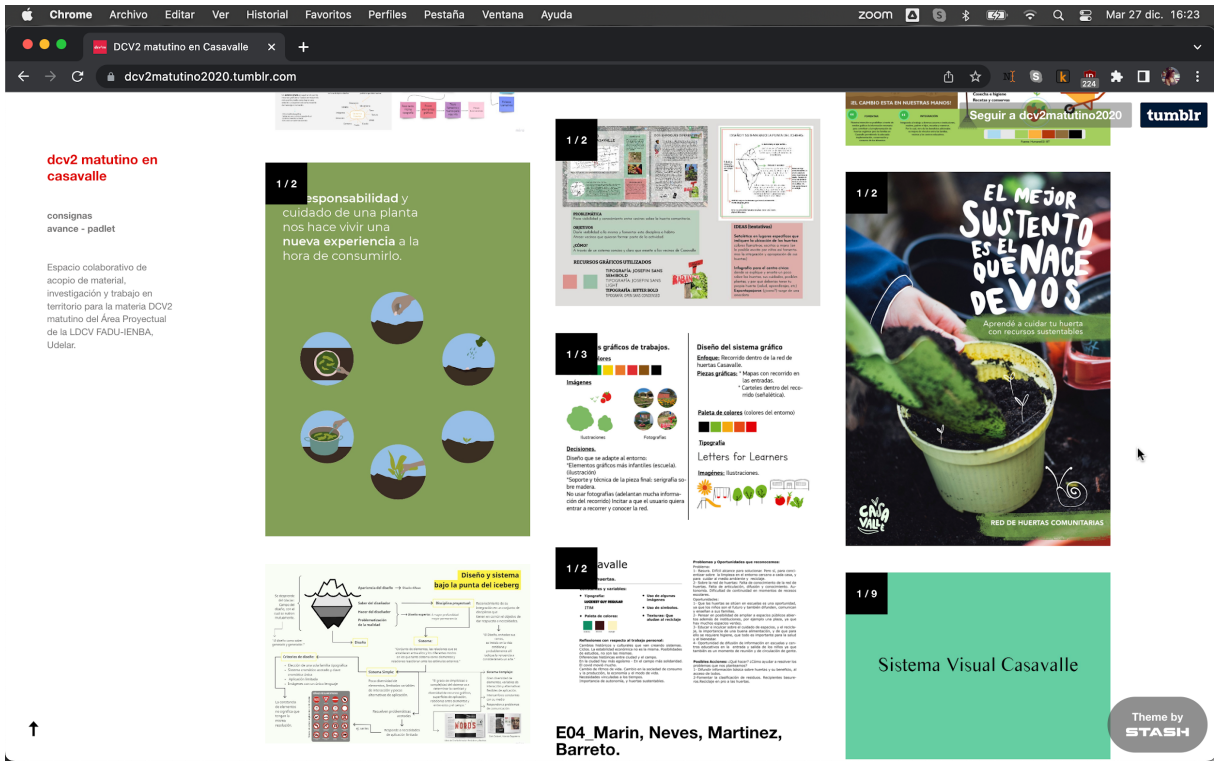
Las comunidades rurales crearon una iniciativa llamada "Huertas Comunitarias" para abastecer exclusivamente con mano de obra local, algo imprescindible para la sostenibilidad de cultivos.

El fin de esta Red de Huertas es obtener un **diversificado** para los que están involucrados en ella. La misma se define como el desarrollo de todas las posibles acciones e iniciativas en sistemas alimentarios que proveen alimentos orgánicos y nativos, producidos de una manera sustentable y ecológica. La comunidad consume el resultado de la misma, produciendo, distribuyendo y consumiendo dichos alimentos, después por forma al mercado de grandes superficies.

Fotos cortesía de la Huerta de la escuela 318



# Anexo I - Módulo 2, Repositorio colaborativo



Capturas de pantalla de la navegación de parte del repositorio colaborativo disponible en <https://dcv2matutino2020.tumblr.com/>



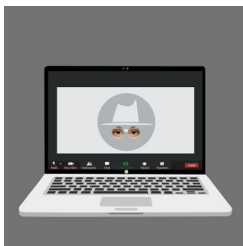
## Anexo J - Módulo 3, Diseño para cerrar: Síntesis visual y reflexión escrita de lo más significativo de la cursada de DCV II



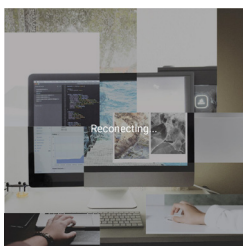
“Lo más significativo para mí lo descubrí entre la acción y la ida al territorio [...] Experimentar el significado de Diseño de Comunicación Visual [...] participando en una acción desde su diseño y producto hasta su elaboración y entrega [...] crear algo que repercuta el entorno e interactuar con este estableciendo conexiones [...] Por el contrario, lo más desafiante fue el trabajo en equipo a distancia y todo lo que resulta de entender cada punto de vista junto a la falta de comunicación, pero sin duda este obstáculo hizo que el resultado sea mejor del planeado”.



“Este año nuestras casas se han vuelto espacios de trabajo, universidades, escuelas, etc. La imagen no busca hacer referencia a la sensación de encierro si no a esta nueva modalidad en donde tuvimos que de alguna manera compartir con todos y exponer el lugar en donde vivíamos, a esa sensación de no estar en ningún lado y de pasar de la acción a la contemplación mirando largas horas una pantalla”.



“Considero que lo más significativo del semestre fue poder trasladar aquellos intercambios o vínculos que se generaban naturalmente en las aulas, a un formato casi anónimo y por muchos momentos distantes, pero que sin dudas nos hicieron adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de aprender. Siento que esta forma de comunicarnos generó una relación desconocida. Muchas veces a lo largo del semestre nos vimos sometidos a formar grupos de trabajo con personas que jamás les conocíamos la cara, pero que manteníamos una charla bastante extensa y constante. Si bien esta plataforma fue nuestro caballito de guerra en diversos momentos, podemos ver como a la hora de conectarnos a la misma, podemos generar un mundo totalmente incógnito y oculto para el que está del otro lado. Se nos permite jugar con la presencia y la ausencia todo el tiempo. Estar pero a la vez no”.



“Lo que más destacaría de este semestre sería cómo tuvimos que adaptarnos ante un proyecto grupal virtual [...] ponerse de acuerdo sobre 'qué' se va a hacer y 'quién' era ya de por sí complicado, y de forma virtual lo fue más. Al principio con mi grupo nos costó acomodarnos y formar algo, no supimos cómo ayudarnos entre todos, y me cuestionaba el cómo íbamos a llevar a cabo el proyecto. Conversando empezamos a usar otros medios, otras herramientas que nos permitieran a todos formar parte, de ese intercambio [...] se formó el proyecto, y estoy contenta con el resultado”.



“No es nada nuevo estar rodeados de tecnología digital, las cuales nos aportan una inmensa variedad de herramientas, pero [...] porque nos falta el contacto real, las vivencias reales, sin una pantalla de por medio. Nos hace falta momentos que nos generen aprendizajes, nuevas experiencias, experiencias que nos hagan sentir emociones, que nos demuestren que realmente estamos viviendo. Tener nervios por presentar un trabajo, llegar cansada a casa luego de un día agitado, estar cara a cara con gente, y mucho más. Creo que es fundamental tener esa parte emocional, social, que está ausente en estos momentos. Al principio era raro, pero a esta altura ya se siente más normal no tenerla, que da una sensación extraña de tranquilidad no vivida, donde 'vivimos' cada momento de forma más mecánica y fría”.



“Por toda la situación pandémica tuvimos un semestre muy digital, esto originó ciertos obstáculos, algunos fueron por ejemplo; la comunicación con mis dos compañeros, que se limitaba al uso del celular o la computadora. Esto dio paso a diferentes confusiones y un trabajo un poco más desordenado al cual estamos acostumbrados. Creo que todos nosotros pasamos mayormente sentados frente algún dispositivo este semestre, y eso crea cierto desgaste que no estábamos acostumbrados a tener y cierta saturación personal. Era muy fácil perderse al no estar dentro del ámbito educativo, teníamos que crear el nuestro propio para poder motivarnos a trabajar, y eso se convirtió en todo un desafío”.



“Añorando estar...”

Muchas personas extrañando un lugar, estar en la FADU, extrañando lo tangible y lo manual sobre lo digital.

Sin embargo, este anhelo es compartido entre todos y tenemos en nuestras manos la responsabilidad de hacer que nuestra experiencia FADU digital sea, obviamente diferente a la original, pero lo más agradable posible”.



“Es interesante pensar cómo a través de esta nueva realidad virtual aprendimos a poner en práctica nuevos conocimientos y a complementar tanto nuestras fortalezas como debilidades, potenciándolas para poder alcanzar el objetivo que nos propusimos a comienzos del M02. A pesar de los escasos encuentros presenciales pudimos relacionarnos como equipo, no dejando de lado los momentos de distensión y de socialización, que son muy importantes a la hora de trabajar en conjunto. Guiada por el trabajo colaborativo, la práctica en territorio fue una experiencia nueva y enriquecedora que me llevó a ampliar horizontes para conocer otras realidades”.



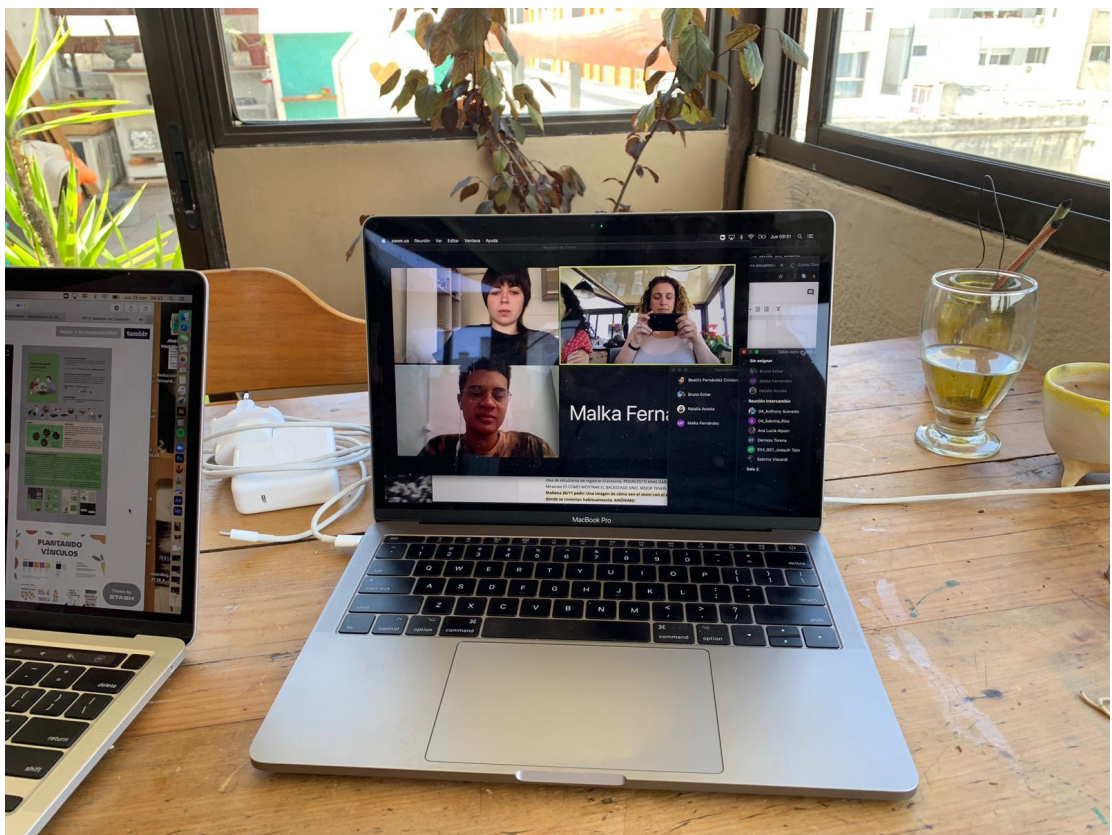
“La virtualidad y la ida a territorio de Casavalle fueron muy significativos en este semestre. [...] La creación desde casa hizo esta pandemia mucho más sutil y llevadera. [...] conocer a mis compañeros con los cuales formamos un gran equipo hacía que todo se fuera acomodando. En este semestre creo que pudimos expandirnos”.

## Anexo K - Solicitud de registro de entorno de trabajo

Tarea Individual, solicitada de forma sincrónica en Clase 26/11/2020 para hacer y entregar en el momento en espacio de entrega en Eva.

### Consigna entrega planteada en la clase por Zoom

En el marco de una propuesta de trabajo práctico sincrónico por Zoom, donde lanzamos el M03 y tienen que hacer un boceto en un tiempo acotado para luego presentar por estaciones, les pido si pueden tomar una foto del entorno donde se vea dónde y cómo ven el Zoom. Les muestro como ejemplo la mía:



**Datos de contacto de la autora**

Por consultas y comentarios pueden escribirme a [bfernandez@fadu.edu.uy](mailto:bfernandez@fadu.edu.uy) o [beatrice.fer@gmail.com](mailto:beatrice.fer@gmail.com)

Mi CVUy está disponible en [t.ly/CIBc](https://t.ly/CIBc)

Gracias.