

Títeres en escena: explorando una estrategia didáctica atípica en la enseñanza de la arquitectura. La expresividad del conocimiento didáctico del contenido de un docente experto



Puppets on stage: exploring an atypical didactic strategy in the teaching of architecture. The expressiveness of the didactic content knowledge of an expert teacher

 **Fernando Agustín S. Flores** [1]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Argentina
fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar

Martín Iturrioz [2]

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Argentina
miturrioz31@gmail.com

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación
vol. 16, núm. 23, e162310 2025

Resumen: Esta contribución forma parte de un estudio posdoctoral, cuyo objetivo principal refiere al análisis de los modos de configurar los procesos de enseñanza, las técnicas y los artificios dispuestos durante el desarrollo de las prácticas profesionales en carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste. En esta oportunidad se presenta el caso de un docente experto a cargo de una asignatura que integra el ciclo curricular de intervención profesional en la carrera de Arquitectura. El análisis se sitúa en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) del docente al convertir una estrategia didáctica en un dispositivo de formación. Es un estudio de caso único de tipo holístico, al que se construye y valida a partir de una doble triangulación metodológica. La integración de estrategias lúdicas como el uso de títeres en los dispositivos de

Notas de autor

- [1] Doctor en Humanidades por la Universidad Nacional de Tucumán; Magister en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Especialista en Educación y Tecnologías. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Docente e investigador de la UNNE. Desarrolla actividades de docencia en carreras de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la mencionada universidad. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). <https://orcid.org/0000-0001-5873-8671> Contacto: fernando.as.flores@comunidad.unne.edu.ar
- [2] Arquitecto. Profesor Titular de Organización, Legislación y Gestión Profesional en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNNE). Director de la Carrera de Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, Profesor Titular de Taller de Práctica II: Gestión de Programas y Proyectos Culturales de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (UNNE). Integrante del Grupo de Estudios sobre Patrimonio Ambiental Cultural del NEA. Gestor Cultural: Titiritero desde 1980. Director General del Museo del Títere TIBI, 2001. Contacto: miturrioz31@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN-E: 1853-1393
Periodicidad: Semestral
revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 11 marzo 2025
Aprobación: 17 junio 2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238354>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295351009/>

formación, manifiesta la centralidad de los rasgos de reflexividad, adaptabilidad y flexibilidad del CDC del docente.

Palabras clave: dispositivo de formación, docente experto, estudio de caso, uso de títeres.

Abstract: This contribution is part of a postdoctoral study, whose main objective refers to the analysis of the ways of configuring the teaching processes, the techniques and the devices arranged during the development of the professional practices of undergraduate courses at the National University of the Northeast. On this occasion, the case of an expert teacher in charge of a subject that integrates the curricular cycle of professional intervention of the Architecture major is presented. The analysis is located in the Teaching Content Knowledge (CDC) of the teacher by converting a teaching strategy into a training device. It is a single holistic case study, which is constructed and validated based on a double methodological triangulation. The integration of playful strategies such as the use of puppets in training devices, manifests the centrality of the traits of reflexivity, adaptability and flexibility of the teacher's CDC.

Keywords: training device, expert teacher, case study, use of puppets.

Introducción

"Los títeres me permitieron llevar la teoría a la realidad. Es una manera de humanizar la enseñanza técnica y hacer que los alumnos vean los problemas desde otra óptica". (Fragmento de entrevista M.I.)

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023) el término “atípico” denota algo que se aparta de lo convencional, estándar o esperable dentro de un contexto dado. Usar títeres en el contexto de enseñanza de la arquitectura rompe con las expectativas habituales asociadas a la formación técnica propia de este campo disciplinar y profesional. Además, lo inusual se combina con la audacia y originalidad del docente en llevar adelante la propuesta. Por su parte, la palabra “expresividad”, siguiendo la misma fuente, se la utiliza para referenciar la vivacidad del profesor al transmitir ideas, emociones o significados. Aquí destaca su vinculación a lo artístico/lúdico que se entrama con lo didáctico. Se lo emplea para destacar la capacidad creativa del docente para dar vida a los contenidos.

En el marco de un estudio posdoctoral[i] se busca avanzar en la comprensión del Conocimiento Profesional Docente (CPD) del profesorado de carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste. En esta oportunidad, se presenta el caso de un docente experimentado a cargo de una asignatura correspondiente al ciclo curricular de intervención profesional del quinto año del plan de estudios de Arquitectura.

Se aborda una propuesta que emplea el uso de títeres como artificio didáctico para facilitar la comprensión de conceptos técnicos y éticos complejos en la formación de futuros arquitectos. Se basa en la adopción de puntos de vista lúdicos y multi-sensoriales, los cuales permiten que los estudiantes de forma dinámica e interactiva afronten situaciones simuladas del ejercicio profesional. A través de la dramatización de conflictos profesionales como la toma de decisiones en obra, trámites municipales de habilitación o la negociación con clientes, los títeres actúan como mediadores que favorecen una mayor comprensión de los procesos, al mismo tiempo que promueven la reflexión crítica sobre la ética y la responsabilidad en la práctica de esta profesión. Esta metodología no solo busca facilitar la comprensión de los aspectos técnicos, sino también fortalecer habilidades transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el valor del contexto en el desempeño.

El presente estudio tiene una relevancia destacada tanto en el plano teórico como en lo local institucional. De modo que contribuye al campo del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) al explorar cómo estrategias atípicas pueden transformar la enseñanza, en el sentido de desafiar los métodos tradicionales, integrando lo

lúdico y lo técnico-disciplinar en pos de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades cognitivas transversales. Además, ofrece un modelo replicable para innovar en la formación profesional universitaria, alineándose con las demandas contemporáneas de pedagogías centradas en el estudiante. Institucionalmente, refuerza la capacidad de la unidad académica universitaria para responder a los desafíos formativos mediante estrategias que promueven la creatividad, la interacción y el involucramiento.

En términos expositivos, el artículo contiene los siguientes apartados: el marco conceptual, se definen los términos principales que delimitan el objeto de estudio; por un lado, la noción del CDC en la docencia universitaria; por otro lado, se recuperan referencias sobre estrategias de enseñanza con enfoque lúdico y, finalmente, los dispositivos de formación en el ciclo curricular de intervención profesional. En otro apartado, se explicitan las principales decisiones metodológicas, entre ellas el diseño y abordaje empírico y operativo del estudio. Seguidamente, se analizan y contrastan resultados y hallazgos. A modo de cierre, las conclusiones del trabajo.

El Conocimiento Didáctico del Contenido

El CDC conceptualizado inicialmente por Shulman (1987), se refiere a la capacidad de los docentes para transformar el conocimiento disciplinar en formas didácticas comprensibles y accesibles para los estudiantes. Este conocimiento no solo combina la comprensión profunda de la materia con habilidades pedagógicas, sino que también integra representaciones, ejemplos y metáforas que hacen que el contenido sea asequible. Se subraya su carácter de amalgama única entre contenido y didáctica.

Este constructo se desarrolla a partir de múltiples fuentes, entre las cuales se incluyen la formación académica, las experiencias prácticas y la reflexión crítica sobre la enseñanza. Según Grossman, Wilson y Shulman (2005), este conocimiento implica una organización sustantiva y sintáctica del contenido, lo que permite a los docentes abordarlos de manera profunda, adaptándolos al contexto y las expectativas de los alumnos. Esto se vincula con la capacidad del profesor para evaluar y representar de manera dinámica los conceptos en el aula, haciendo énfasis en las relaciones inter-conceptuales.

Cuando se dice que el CDC implica una organización sustantiva y sintáctica del contenido, se hace referencia a que el docente debe comprender tanto las ideas, conceptos y teorías centrales de una disciplina (estructura sustantiva) como los métodos y procesos a través de los cuales se construye y valida ese conocimiento (estructura sintáctica). Esta interacción permite al docente transformar el contenido disciplinar en representaciones didácticas, al enseñar no

solo qué se sabe, sino también cómo se genera y aplica ese saber, adaptándolo a las necesidades y contextos de los estudiantes.

El estudio del CDC en el ámbito universitario es especialmente relevante, ya que los docentes deben abordar el desafío de enseñar contenidos altamente especializados a una audiencia diversa en términos de preparación académica y cultural. En este contexto, investigaciones como el análisis narrativo de una profesora universitaria experimentada en biología realizado en la Universidad Nacional del Nordeste (Ortiz Galeano, Flores, Demuth y Porta, 2020), ilustran cómo las experiencias biográficas y académicas se entrelazan con la cultura disciplinar para configurar prácticas docentes potentes y un CDC enriquecido. Este estudio destaca, al mismo tiempo, la interacción entre docencia, investigación y extensión como factores concomitantes en la construcción de un CDC dinámico y contextualizado.

La capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en representaciones didácticas relevantes, como plantea Magnusson, Krajcik y Borko (1999), es potenciada por la incorporación de orientaciones hacia la enseñanza, estrategias pedagógicas, conocimiento curricular, métodos de evaluación y comprensión del aprendizaje estudiantil. Gess-Newsome (2001) subraya la naturaleza adaptativa y contextualizada del CDC, destacando su capacidad de evolucionar según las demandas de la práctica docente. Por su parte, Mellado Borrachero et al. (2014) y Retana-Alvarado, Heras-Pérez, Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2025) hacen hincapié en la influencia de las emociones como mediadoras en el proceso de enseñanza y reflexión docente, actuando como filtros que amplifican.

Además, Demuth Mercado (2013) señala que las interacciones formativas y el aprendizaje mutuo dentro de los equipos de cátedra enriquecen el CDC, particularmente en la diferencia entre docentes experimentados y principiantes. Este estudio resalta la importancia de los procesos colaborativos y las experiencias compartidas en la consolidación de un CDC robusto. En este sentido, el caso presentado en el análisis narrativo de Ortiz Galeano et al. (2020) aporta un ejemplo concreto de cómo estas dinámicas colectivas, junto con una trayectoria profesional y personal, potencian la transformación del contenido disciplinar en formas comprensibles e interesantes para los estudiantes.

Herramientas metodológicas como las Representaciones del Contenido (ReCo) y los Repertorios de Experiencia Profesional y Didáctica (RePeyD), propuestas por Loughran, Mulhall y Berry (2004), han sido útiles para capturar la complejidad del CDC. Estas herramientas permiten analizar las decisiones pedagógicas de los profesores y su razonamiento durante la enseñanza. Mientras que las

ReCo ofrecen una visión global del encuadre didáctico del docente, los RePeyD detallan narrativas de experiencias específicas, enriqueciendo el entendimiento de cómo el conocimiento disciplinar se transforma en conocimiento enseñable.

Finalmente, el CDC no es un conocimiento estático, sino un constructo dinámico que se enriquece a través de la práctica reflexiva y la interacción continua con los estudiantes y los colegas. Esta perspectiva ha llevado a debates sobre su naturaleza y desarrollo, destacando la importancia de contextos formativos que favorecen tanto la investigación como la práctica docente. Como lo sugieren autores como Magnusson et al. (1999), el CDC se posiciona como un componente organizador crucial en la enseñanza, capaz de integrar conocimientos disciplinares, didácticos y contextuales en un sistema coherente.

En este estudio, el uso de títeres como artificio didáctico atípico en la formación de arquitectos ilustra de manera práctica la noción de CDC. Al integrar estrategias lúdicas y multi-sensoriales, el docente transforma el conocimiento disciplinar en trascendentes experiencias formativas, adaptadas para la preparación de un determinado perfil profesional. Este abordaje intenta mostrar la confluencia de una comprensión rigurosa de los conceptos técnicos, su aplicación a contextos específicos y cuestiones éticas afines al desempeño profesional, con la creatividad didáctica para facilitar su apropiación. Además, pone de manifiesto cómo el CDC, en su dinamismo, puede enriquecerse a través de la innovación y la reflexión crítica, destacando su rol como eje articulador entre los saberes disciplinares y la práctica formativa.

La estrategia de enseñanza con enfoque lúdico

Las estrategias metodológicas de enseñanza con enfoque lúdico son fundamentales para transformar la práctica docente en una acción interactiva, reflexiva e innovadora. Estas estrategias permiten articular enseñanza, aprendizaje y evaluación, promoviendo ambientes significativos para el estudiante (Gutiérrez-Delgado, Gutiérrez-Ríos y Gutiérrez-Ríos, 2018). Esto favorece la reflexión, el razonamiento y la construcción de su sentido de competencia profesional (McKeachie, 1999). En este sentido, los títeres, como recurso didáctico, encajan dentro de esta perspectiva, integran elementos multi-sensoriales y lúdicos que potencian la retención y el aprendizaje profundo. Además de construir un puente entre los objetivos de aprendizaje y la motivación intrínseca del estudiante, al incorporar elementos de sorpresa, humor y creatividad.

Gutiérrez-Delgado et al. (2018), plantean que las estrategias metodológicas con un corte lúdico son centrales para promover

innovaciones en la práctica docente. Este planteamiento integra las fases pre-instrucción, co-instrucción y post-instrucción, asegurando que la enseñanza sea interactiva y fomente aprendizajes duraderos. Una de sus ventajas es que permite aproximar los saberes previos del estudiante con nuevos conocimientos, siguiendo los principios de la corriente psicoeducativa constructivista. Justamente, el uso de los títeres fomenta el aprendizaje a través de la dramatización y el juego, proporcionando un entorno donde los sujetos se involucran activamente en el proceso formativo. Los estudiantes no solo reciben información, sino que la procesan activamente mediante la interacción y la reflexión. Esto refleja la idea de Jonassen (2000), quien destaca la importancia de crear ambientes centrados en el alumno, donde se resuelvan problemas hipotéticos del ejercicio cotidiano de la profesión y se desarrollen proyectos que promuevan el pensamiento crítico.

Los títeres son un medio audiovisual que traslada a los espectadores a un mundo diferente y fomenta la intercomunicación entre el docente y los alumnos (Iturrioz, 2008; Pérez et al., 2013). Además, aseguran estos autores, eliminan distracciones presentes en otros medios audiovisuales, centrándose en los aspectos medulares de los mensajes. Es decir, se destaca que este recurso trasciende las barreras convencionales de los medios audiovisuales tradicionales. Los títeres poseen una capacidad única para concentrar la atención del espectador al eliminar distracciones innecesarias y enfatizar elementos principales de la narrativa.

Ambas publicaciones abordan la implementación de metodologías didácticas innovadoras para la formación profesional en Arquitectura. Comparten la intención de preparar a los estudiantes para los desafíos de la vida profesional, aunque colocando el acento en distintos momentos de la formación académica. Ofrecen un marco valioso para indagar o explorar las estrategias didácticas que promueven la integración temprana de competencias profesionales en currículos académicos. Por ejemplo, en un caso se enfatiza la importancia de vincular los conocimientos teóricos con la realidad profesional, destacando las habilidades de resolución de problemas y el manejo de relaciones interpersonales en contextos laborales (Iturrioz, 2008). A su vez, en el otro caso, la experiencia busca fomentar desde los primeros años de la carrera, una conciencia integral sobre el rol del arquitecto, tanto en sus aspectos técnicos como éticos y legales (Pérez et al., 2013).

La integración del uso de títeres como estrategia didáctica en la enseñanza de conceptos técnicos y éticos dentro de la formación de futuros arquitectos se muestra como una oportunidad valiosa para indagar el CDC de los docentes que la protagonizan. Se convierte en una ocasión especial para observar la transformación de

conocimientos disciplinares en experiencias formativas accesibles, relevantes y alineadas con los desafíos del ejercicio profesional. En el marco del proyecto de investigación sobre el CPD en la Universidad Nacional del Nordeste, esta propuesta no solo ejemplifica la capacidad adaptativa del CDC para responder a contextos específicos, sino que también realza la importancia de estrategias didácticas que combinan lo lúdico con lo técnico.

Los dispositivos de formación en el ciclo curricular de intervención profesional

Los dispositivos de formación en el ciclo curricular de intervención profesional constituyen herramientas fundamentales para articular la teoría y la práctica en la formación de futuros profesionales. Estos dispositivos, concebidos como espacios de acompañamiento y reflexión, permiten a los estudiantes universitarios consolidar conocimientos disciplinares y desarrollar competencias prácticas bajo la guía de docentes experimentados (Lapassade, 1971). Su implementación en asignaturas vinculadas a prácticas profesionales busca conectar las experiencias académicas con los contextos reales de trabajo, promoviendo una comprensión crítica del quehacer profesional.

En este contexto, el razonamiento didáctico de los profesores universitarios juega un papel insoslayable en la configuración de estos dispositivos. A través de procesos como la transformación, representación y adaptación de contenidos, los docentes diseñan estrategias de enseñanza que integran conocimientos teóricos con situaciones prácticas, atendiendo a las características y necesidades específicas de los estudiantes (Demuth Mercado, Vargas y Colman, 2018).

Asimismo, los dispositivos de formación permiten explorar la intersección entre la práctica docente y el acompañamiento profesional. Al funcionar como "analizadores" y "provocadores", estos espacios propician el desarrollo de habilidades intersubjetivas, el replanteamiento de representaciones y creencias, y el fortalecimiento del vínculo entre el formador y el estudiante (Ardoino, 2005). En este sentido, su implementación en el ciclo curricular no solo contribuye a la preparación técnica, sino también a la transformación personal y profesional del sujeto en formación, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo laboral con competencia y sensibilidad social (Demuth Mercado et al., 2018).

En este marco, resulta imprescindible reconocer que los dispositivos de acompañamiento no solo median en el desarrollo de competencias técnicas y académicas, sino que también actúan como catalizadores de una formación integral que abarca dimensiones

éticas, emocionales y sociales. Este proceso transforma la experiencia educativa en un espacio dinámico y reflexivo, en el cual el estudiante no solo adquiere herramientas para enfrentarse al campo profesional, sino que también construye su identidad como agente activo de cambio. Al interconectar teoría, práctica y biografía personal, estos dispositivos promueven una enseñanza situada, colaborativa e inclusiva, consolidando el vínculo entre el aprendizaje y la transformación social, e integrando de manera significativa las experiencias y saberes del estudiante con las demandas y desafíos del contexto profesional.

En este marco, la noción de dispositivos de acompañamiento se vincula estrechamente con la propuesta formativa basada en el uso de títeres en la enseñanza de arquitectura, pues actúa como un mediador que transforma las dinámicas tradicionales del aula en un espacio de aprendizaje innovador y reflexivo. Este dispositivo no solo provoca interrogantes y facilita la comprensión de conceptos técnicos y éticos complejos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias transversales, como la creatividad, la capacidad crítica y la resolución de problemas. Teniendo presente los aportes de Lapassade (1971), se considera que los títeres funcionan como analizadores que revelan y construyen significados, mientras que el acompañamiento del docente potencia este proceso al integrar expresividad y originalidad en su práctica didáctica. Al romper con lo convencional, esta estrategia demuestra cómo un enfoque lúdico y multi-sensorial puede transformar la enseñanza universitaria en un escenario más inclusivo y participativo, alineándose con las exigencias de una formación profesional contemporánea que privilegia tanto la dimensión técnica como la ética y creativa.

Al mismo tiempo, esta estrategia didáctica se alinea con la noción de CDC, al transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de formación relevantes y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. La confluencia de estos elementos teóricos subraya la importancia de propuestas formativas disruptivas que conecten los saberes técnicos y éticos con la creatividad didáctica, fortaleciendo tanto el aprendizaje disciplinar como las habilidades transversales necesarias para el buen desempeño profesional.

Decisiones Metodológicas

El estudio de caso permite observar de manera profunda el desarrollo del CDC en docentes universitarios. Esta observación implica paciencia, reflexión y una contemplación detenida de una situación, un entramado complejo de saberes, prácticas y contextos. En sintonía con Neiman y Quaranta (2006), un caso se entiende

como un conjunto específico de actores, relaciones e instituciones sociales, definido dentro de ciertos límites temporales y espaciales.

Según Martínez Sánchez (2000) el estudio de caso requiere un examen sistemático, completo, intensivo y profundo. Para este propósito, se precisa obtener información desde múltiples perspectivas y fuentes, entendiendo que es difícil demarcar claramente las fronteras entre el fenómeno y el contexto en el que tiene lugar. El caso tiene un carácter activo teniendo en cuenta su dinámica, apertura e interacciones.

El caso seleccionado se redacta y analiza en términos narrativos, se nutre de información y se valida a partir de una doble triangulación metodológica: de instrumentos y de voces. La primera triangulación incluye la aplicación de observaciones no participantes a ciclos didácticos, entrevistas semiestructuradas al docente y análisis de documentos personales, curriculares y profesionales. La segunda triangulación implica la validación de los datos mediante una corroboración activa entre el investigador, la colaboración de expertos y el participante del estudio. Estos movimientos interpretativos dieron lugar a una fusión de horizontes de significados (Gadamer, 2003).

El caso de estudio colectivo quedó conformado por múltiples equipos docentes de diversas carreras de grado de la Universidad Nacional del Nordeste. En esta oportunidad, se comparte la experiencia de un profesor titular de una asignatura perteneciente al ciclo de intervención profesional de la carrera de arquitectura, al que se lo presenta como caso único holístico.

Finalmente, el estilo de redacción narrativo se emplea como procedimiento de redacción y análisis para desarrollar el caso en todo su espesor. Su flexibilidad al momento de asimilar datos, reflexiones, cuestionamientos o asertos abre un abanico complejo de movimientos y juegos del discurso que se estima fundamental para el abordaje del objeto/sujeto de estudio (McEwan, 1997).

Coherente con la perspectiva asumida, Bertely (1994) sostiene que este tipo de estudios, como el que se postula, en términos epistemológicos no pretende generalizar la particularidad sino particularizar la generalidad y reconocer la manera en que lo genérico se expresa en cada caso. Se afirma que no se trata de estudiar una totalidad a partir de los casos, sino en casos que están determinados, en alguna medida fluctuante, por la totalidad.

Este planteamiento enfatiza que el objetivo no es extrapolar una totalidad a partir de un caso individual, sino explorar cómo lo genérico se manifiesta y cobra sentido en un particular. En este marco, el caso único presentado -un docente experimentado de Arquitectura y su propuesta innovadora basada en el uso de títeres- es abordado como un microcosmos en el que convergen elementos más amplios

del CDC y del CPD. Al analizar este caso, se busca no solo comprender las singularidades del contexto y las prácticas docentes involucradas, sino también revelar las dinámicas más generales que lo habitan, como las tensiones entre la innovación didáctica, la formación profesional y las demandas curriculares de una enseñanza universitaria que se hace eco de las exigencias de su tiempo. Este diseño permite captar como se encarna o hace cuerpo un proceso global, reconociendo que un caso es simultáneamente un producto de su contexto y una expresión única de la totalidad que lo trasciende.

Presentación del Caso Único

Un largo camino recorrido que se retroalimenta y renueva constantemente.

Desde joven, Martín demostró una marcada vocación por la docencia, comenzando a enseñar incluso antes de graduarse como arquitecto. Su trayectoria incluye experiencia en distintos niveles educativos, desde la enseñanza secundaria hasta la universitaria: “Yo me metí antes de recibirme en la docencia, como auxiliar docente dentro de arquitectura, y fui maestro mayor de obras, lo que me habilitó también para dar clases de física, química y matemáticas en dos colegios: Comercio y Normal Sarmiento” (E. Inicial).

En la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UNNE, ha desempeñado todos los roles académicos, desde auxiliar hasta profesor titular. Su sensibilidad docente y constante inquietud pedagógica lo han impulsado a buscar mejores formas de articular la teoría con la práctica, destacando siempre la interacción directa con la realidad profesional: “No se puede teorizar tanto, se tiene que ir más a la realidad porque ésta siempre supera a la teoría” (E. Profundización). Este enfoque lo ha llevado a desarrollar innovaciones didácticas, por ejemplo, en la enseñanza de historia de la arquitectura, diseñó experiencias inmersivas como la recreación de monasterios medievales: “Oscurecí el salón, vestí a los profesores como monjes y entramos con incienso y velas para crear la mística de la época” (E. Profundización).

En paralelo a su labor docente, desarrolló carrera en investigación académica, combinando su formación de base con proyectos de relevancia cultural y patrimonial en el Chaco, como la elaboración de un libro sobre museos y la georreferenciación de espacios culturales: “Me pasé haciendo relevamientos, planos y estudios de superficies, evaluando las condiciones del patrimonio” (E. Inicial); abordando también los desafíos del nuevo Código Civil y Comercial en la práctica profesional.

En el ámbito de la gestión universitaria, ha desempeñado un papel destacado, ocupando el cargo de Secretario de Asuntos Estudiantiles

en la FAU, donde implementó iniciativas para mejorar la experiencia estudiantil y fomentar la participación. Su capacidad organizativa también se reflejó en la dirección de equipos docentes y en la articulación de estrategias interdisciplinarias. Además, estuvo a cargo de importantes proyectos culturales, como la institucionalización del Museo Escolar de la Escuela Normal, logrando su apertura a la comunidad y la reubicación de la biblioteca escolar en un espacio más accesible y funcional. Su enfoque en la gestión combina organización y trabajo en equipo: “Me gusta que todos trabajen en equipo, pero cada uno debe cumplir su rol; eso garantiza que las cosas funcionen” (E. Inicial).

En cuanto a la extensión universitaria, ha sido reconocido por sus propuestas creativas. Entre sus iniciativas, desarrolló visitas guiadas al Museo Escolar[ii] utilizando títeres para abordar temas históricos de manera lúdica y adaptada a diferentes audiencias: “Hacía visitas guiadas con títeres, dividía al público en zonas y adaptaba la obra según las problemáticas de cada grupo” (E. Inicial). Durante la pandemia, transformó estas actividades al formato virtual, creando un canal de YouTube[iii] con más de 70 miniobras basadas en historias del museo. Estos contenidos, de 3 a 7 minutos, no solo beneficiaron a estudiantes locales, sino que también alcanzaron a familias en Italia y Reino Unido, logrando un impacto global: “Un niño en Londres empezó a hablar español viendo mis títeres porque quería comunicarse con ellos” (E. Inicial).

Finalmente, la trayectoria como arquitecto transcurrió con una breve etapa de práctica independiente, durante la cual adquirió experiencia al llevar adelante diversos proyectos: “Trabajé de forma independiente tres o cuatro años, pero la inestabilidad laboral me llevó a buscar seguridad en la docencia” (E. Inicial). Esta transición marcó el inicio de una carrera en la que combinó su formación en este campo profesional con la enseñanza. Su labor docente ha abarcado desde la elaboración de maquetas hasta la formación en aspectos legales y técnicos de la profesión, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos reales del ejercicio de la arquitectura.

Una trayectoria docente impulsada por la imaginación: integrando teoría y práctica en la formación de arquitectos

OPP es una asignatura centrada en la experiencia real, donde los alumnos trabajan sobre proyectos auténticos, desde la municipalidad hasta la elaboración de un acta de recepción de obra: “Trabajan como si fueran un estudio de arquitectura, desde tarjetas de presentación hasta un portafolio completo” (E. profundización). Integra teoría y

práctica ubicando la formación en las coordenadas del complejo ejercicio profesional. Además, su interés por la ética y la sustentabilidad lo llevó a incorporar temas como los objetivos de desarrollo sostenible y el código ambiental, subrayando la responsabilidad social del arquitecto.

El programa está diseñado para capacitar a los estudiantes de Arquitectura en aspectos sustanciales de la organización, técnica, legalidad y ética profesional. Se dicta en el segundo cuatrimestre del quinto nivel de la carrera, y combina actividades presenciales y virtuales, enfocándose en la transformación de anteproyectos en proyectos concretos, la planificación de obras y la asunción de responsabilidades en un entorno dinámico. A lo largo del curso, los estudiantes aprenden a aplicar conceptos de organización y recursos en todas las fases de un proyecto de arquitectura, desde su concepción hasta su materialización.

Estructurado en cuatro unidades temáticas que abarcan desde los sistemas y métodos de trabajo en la arquitectura, hasta la organización de obras y la gestión de recursos humanos y ambientales. Los estudiantes son introducidos en herramientas prácticas como el método de Gantt, la gestión financiera de obras, y las normativas de seguridad y sustentabilidad. La asignatura también destaca la importancia de la ética profesional, la responsabilidad social del arquitecto y las diferentes oportunidades laborales en el campo, promoviendo el uso de herramientas actuales de marketing y gestión para fortalecer la competitividad profesional.

Además de su enfoque teórico, incluye una metodología de trabajos grupales, evaluaciones continuas y simulaciones. Los estudiantes desarrollan un portafolio con procedimientos administrativos y prácticos, y tienen la oportunidad de acceder a la promoción directa si completan la totalidad de las actividades prácticas. Con una bibliografía especializada en administración, normativa legal y sostenibilidad, el programa prepara a los futuros arquitectos para enfrentar los desafíos técnicos, legales y éticos de la profesión, promoviendo una práctica profesional responsable.

Los títeres como artificios de formación y sus elementos estructurales

El uso de títeres en la enseñanza universitaria se destaca como una herramienta innovadora para abordar problemas técnicos, éticos y legales en la formación de arquitectos. Según Martín:

“...los títeres, como parte de una estrategia de enseñanza basada en la dramatización de escenas cotidianas por las que tiene que atravesar el arquitecto, cumplen con los siguientes requisitos: ser claros, movilizadores,

directos y breves. Esta estrategia busca no solo captar la atención de los estudiantes, sino también facilitar la comprensión de situaciones reales que forman parte de su futura práctica profesional. Al ser herramientas simples pero impactantes, los títeres logran conectar conceptos complejos con experiencias concretas” (E. Profundización).

“El títere es una expresión plástica a la que hay que darle vida mediante la acción dramática y la palabra; no se trata solo de confeccionar un personaje, sino que ese personaje le tenemos que dar vida por medio del movimiento y de la voz, que transmite el alma del titiritero” (E. Plan de clase).

La implementación de títeres como estrategia formativa en arquitectura se estructura como un dispositivo complejo que articula componentes semánticos, pedagógicos, cognitivos y políticos. Su diseño y desarrollo no responde a una lógica espontánea o improvisada, sino a una planificación cuidadosa orientada a potenciar aprendizajes desde un abordaje situado, reflexivo y éticamente comprometido.

El trabajo con títeres se planifica en articulación con el cronograma temático de la asignatura. A partir de los contenidos de cada unidad, el equipo docente identifica aquellos conceptos que, por su nivel de abstracción o carga normativa, suelen presentar dificultades de comprensión. Sobre esa base, se diseñan escenas dramatizadas que simulan situaciones profesionales verosímiles.

Los guiones son elaborados de forma colaborativa por el profesor titular y su equipo de cátedra. Sostiene Martín: “El que mueve el títere tiene que armarlo y darle vida, energía, realismo mágico. Es quien debe crear los diálogos. Estos no pueden ser impuestos, tienen que ser directos, francos, sencillos, posibilitando el diálogo con los espectadores” (Entrevista Plan de clase). Al referirse a la planificación de clases con títeres, Martín comenta una serie de criterios pedagógicos que deben guiar el armado del guion dramatizado:

“Al armar guiones para clases con títeres es necesario tener en cuenta algunos detalles: (1) Edad del público: ¿Para qué grupo etario es la clase? (2) Temática de la clase: ¿Qué tema se quiere enseñar o reforzar con los títeres? (3) Duración estimada del guion: ¿Cuántos minutos debe durar el guion con títeres? (4) Cantidad y tipo de personajes: ¿Cuántos títeres se usarán? ¿Qué tipo de personajes son (animales, niños, profes, personajes mágicos, etc.)? (5) Objetivo pedagógico: ¿Qué se espera que los alumnos aprendan o reflexionen con esta clase?” (Entrevista Plan de clase)

Las estructuras semánticas de los guiones se organizan en torno a núcleos de conflicto -como una inspección municipal, una disputa contractual o un dilema ambiental- y las estructuras sintácticas privilegian enunciados breves, claros y significativos. Se emplea un registro mixto que combina el lenguaje técnico propio de la disciplina con expresiones coloquiales, generando cercanía y favoreciendo la

identificación empática. Los títeres tienen que ser claros, movilizadores, directos y breves, resume el docente, definiendo con precisión los principios comunicativos que orientan el recurso.

El dispositivo activa una serie de procesos cognitivos complejos. Los estudiantes no solo interpretan los contenidos, sino que deben analizar escenarios, anticipar consecuencias, tomar decisiones y reflexionar sobre sus fundamentos. La visualización de las escenas y la instancia de debate posterior favorecen la activación de habilidades como la analogía, la metacognición, la transferencia y la resolución de problemas. Esta diversidad de procesos cognitivos transforma la experiencia formativa en un entramado donde se entrelazan lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Es en ese amasado donde los estudiantes no solo comprenden, sino que también hacen, sienten y reflexionan.

En cuanto a los contenidos priorizados, se potencia el trabajo sobre nociones vinculadas al régimen de responsabilidad profesional, la toma de decisiones en obra, la negociación con clientes, el cumplimiento normativo, la gestión de conflictos y la reflexión ética. Estas selecciones no son arbitrarias, sino que responden a criterios curriculares y a un diagnóstico didáctico basado en la experiencia docente acumulada. La mirada política de la asignatura se hace explícita en el modo en que se abordan estos temas: se entiende que formar arquitectos implica también formar ciudadanos comprometidos, con capacidad para intervenir críticamente en su entorno.

Finalmente, cabe señalar que el uso de títeres no constituye una acción aislada dentro del repertorio metodológico de la cátedra. Por el contrario, se articula con otras estrategias de contacto con la realidad, tales como entrevistas a profesionales, visitas a obras, análisis de documentación auténtica, resolución de casos reales y simulaciones administrativas. Estos recursos configuran un entorno formativo rico y diverso, que busca integrar teoría, práctica y reflexión en el proceso de formación del futuro arquitecto.

Una de las principales ventajas del uso de títeres radica en su capacidad para simplificar conceptos complejos. En la figura 1 se muestra la imagen de la escena “El mono arquitecto”, Martín sostiene que:

“...los títeres son especialmente útiles para abordar temas complejos, ya que su formato dramatizado simplifica conceptos al eliminar elementos distractores y enfatizar lo esencial. Esto resulta fundamental en campos como la arquitectura, donde las ideas abstractas y las nociones técnicas a menudo dificultan la comprensión. A través de la dramatización, se logra una conexión emocional que facilita la asimilación del contenido por parte de los estudiantes, generando aprendizajes duraderos” (E. profundización).

HISTORIAS:
"EL MONO ARQUITECTO" -
"LOS CONSTRUCTORES"
"EL TRAMITE"



Figura 1

Escena de la obra "El mono arquitecto" dramatizada con títeres.

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto destacado es la multi-sensorialidad y bi-direccionalidad en el aprendizaje. La enseñanza se asume como un proceso compartido y bidireccional que permite ajustes continuos entre el docente y los alumnos. Este enfoque interactivo es potenciado por los títeres, que fomentan una experiencia de aprendizaje dinámica y personalizada. Como explica Martín:

"...la única manera de aprender y enseñar es ir a la práctica, tal como en medicina uno tiene que observar el caso para entender cómo reaccionar. En el caso de los títeres, su uso permite que los estudiantes interactúen de manera directa con situaciones simuladas que recrean problemas reales, promoviendo una comprensión activa y un aprendizaje significativo" (E. Profundización).

Este principio se aplica al uso de títeres, ya que promueven una conexión directa con la experiencia y la realidad, lo que facilita la construcción de competencias profesionales.

Finalmente, los títeres también se destacan como herramientas para la reflexión sobre la ética profesional y la responsabilidad social. La representación dramatizada de casos concretos permite integrar conceptos de responsabilidad civil, penal y ética de manera explícita, promoviendo una visión integral en los estudiantes desde el inicio de su formación. Martín menciona que:

"...las dramatizaciones no solo generan interés, sino que también sensibilizan a los estudiantes sobre problemáticas sociales y profesionales que enfrentarán en su práctica. A través de este recurso, los estudiantes logran conectar las nociones teóricas con situaciones reales, desarrollando una conciencia más

profunda sobre las implicancias de sus acciones en el ejercicio profesional” (E. Profundización).

En una de las clases observadas se abordó el rol profesional del arquitecto y la ética en su desempeño, temas que el docente ha desarrollado utilizando una metodología basada en títeres, actividades interactivas, incorporando cuestionarios en línea (Google Forms) para recoger las respuestas de los estudiantes (figura 2).

ETICA PROFESIONAL DEL ARQUITECTO

Preguntas sobre clase de Ética y Rol del Profesional Arquitecto- Jueves 3 de noviembre de 2022 - Asignatura: OPP Modulo 2 - FAU. Año:2022

fasflores198058@gmail.com
(no se comparten) [Cambiar cuenta](#)

***Obligatorio**

HISTORIAS:
"EL MONO ARQUITECTO" -
"LOS CONSTRUCTORES"
"EL TRAMITE"

Pregunta N°2:
¿Que actitud etica deberia tener "EL MONO ARQUITECTO", con los otros personajes de la historia?

Tu respuesta

Pregunta N°3:
¿En la Historia de "LOS CONSTRUCTORES", cuales serian las actitudes eticas hacia la profesion del arquitecto, y cuales las faltas de etica? (indicar por lo menos 2 de cada una)

Tu respuesta

Pregunta N°4:
¿En la Historia "EL TRAMITE", indique quien de los personajes es Etico en su porceder y por que ? y ¿ Que personaje incurre en faltas de etica y cuales son las mismas?

Tu respuesta

Pregunta N°5:
Realice un breve comentario de lo que entiendo del tema "ETICA", a traves de estas tres historias contadas con títeres.

Tu respuesta

Otros Comentarios que desee realizar:
Aportes u opinion sobre la clase de ETICA

Tu respuesta

[Enviar](#) [Borrar formulario](#)

Figura 2

Captura del formulario digital utilizado tras la dramatización.

Fuente: elaboración propia.

Además, destaca la importancia de la interacción continua, apoyándose en recursos digitales como grupos de WhatsApp para mantener una comunicación ágil y cercana. Complementa las actividades con material audiovisual y diálogos directos. Se busca estimular la reflexión crítica y la interacción, permitiendo que los estudiantes interpreten los conceptos desde una perspectiva práctica y lúdica.

La estructura de la clase sigue una continuidad temática integrando progresivamente las distintas responsabilidades del arquitecto: civil, penal, administrativa y ética. En esta última, el docente enfatiza valores fundamentales como la responsabilidad y la formación integral, asegurándose de que los alumnos comprendan su relevancia no solo en el ejercicio profesional, sino también en su vida personal y académica. Las actividades incluyen entrevistas con profesionales en diversos roles, redacción de currículos y cartas de presentación,

conectando la teoría con la práctica y ayudando a los estudiantes a visualizar su inserción laboral.

El docente describe su experiencia en la planificación y desarrollo de clases, subrayando la importancia de conectarse con los estudiantes a través de métodos que promueven el aprendizaje vivencial y participativo. Utiliza los títeres para fomentar que los alumnos construyan el conocimiento de manera activa, combinando aspectos visuales, conceptuales y creativos. Se plantea como desafío ser una guía inspiradora, permitiéndoles que reflexionen y resignifiquen lo aprendido en situaciones concretas. También menciona cómo las limitaciones institucionales han influido en su enseñanza, destacando la necesidad de adaptar las clases ante problemas técnicos, con alternativas que aseguren que el contenido logre desarrollarse convenientemente.

Igualmente, enfatiza el vínculo emocional y el reconocimiento de los estudiantes, quienes valoran su esfuerzo por integrar contenidos artísticos, prácticos y teóricos. Reflexiona sobre cómo su práctica docente ha evolucionado a lo largo de los años, ajustándose a las necesidades cambiantes de los alumnos, especialmente tras la pandemia. A través de herramientas como formularios digitales y debates en grupo, permanentemente intenta motivar y alentar a los estudiantes a asumir un rol activo en su formación profesional. Concluye que el aprendizaje no solo depende de los contenidos, sino de cómo estos generan un impacto en la recepción y desarrollo personal de los alumnos. En la siguiente figura se muestra el auditorio de estudiantes presenciando el momento de la obra.



Figura 3

Auditorio observando la representación con títeres.

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el uso de títeres en la enseñanza universitaria se presenta como una herramienta completa y versátil que aborda diversas dimensiones del aprendizaje. Particularmente en contextos como la arquitectura, las dramatizaciones con títeres no solo facilitan la comprensión de temas complejos, sino que también promueven la responsabilidad profesional y ética, enriqueciendo la formación de los estudiantes.

Títeres en Arquitectura: Un dispositivo de formación transformador

Al admitir la simulación de situaciones reales, los títeres contribuyen a crear un espacio de aprendizaje activo y reflexivo, que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades interpersonales y éticas, esenciales para su futura inserción profesional. De esta forma, los estudiantes no solo se enfrentan a problemas abstractos, sino que los re-crean y resuelven en escenarios que los preparan para la realidad del ejercicio profesional, tal como lo propugnan Gess-Newsome (2001), Demuth et al. (2018).

El caso de Martín ilustra cómo el uso de los títeres enriquece la formación de arquitectos al proporcionar experiencias de aprendizaje contextualizadas, interactivas y reflexivas, que van más allá de la mera transmisión de contenidos. Este abordaje no solo aporta al desarrollo profesional integral de los estudiantes, sino que también promueve una enseñanza más cercana y adaptada a los desafíos contemporáneos de la educación superior. La flexibilidad y adaptabilidad del CDC, al ser tratado como un constructo dinámico, se presenta como un componente esencial en la innovación educativa y en la respuesta a las exigencias de una sociedad en constante cambio.

Desde la perspectiva del CDC de Shulman (1987), este caso pone de relieve cómo los docentes pueden transformar conocimientos complejos y abstractos en experiencias accesibles para los estudiantes, no solo simplificando contenidos, sino también promoviendo una comprensión más profunda y emocional de los mismos. Los títeres, como artefactos de formación, permiten a los estudiantes conectar la teoría con situaciones profesionales concretas de una manera directa, envolvente y reflexiva.

El caso, en concordancia con la perspectiva de Gess-Newsome (2001), al utilizar los títeres, el docente adapta los contenidos técnicos y distantes de la disciplina a experiencias vivenciales y cercanas de los estudiantes, integrando aspectos emocionales y sociales que son fundamentales para el ejercicio ético y responsable de la profesión. La interactividad y la inmersión en situaciones simuladas, que fomentan un aprendizaje bidireccional y activo (Gutiérrez-Delgado et al., 2018),

refuerzan la idea de una enseñanza universitaria en sintonía con una práctica compartida entre docentes y estudiantes, en la que ambos participan activamente en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, lo que hace este caso aún más atractivo es como el uso de los títeres demuestra una potencia didáctica inesperada en un campo como la arquitectura, habitualmente considerada rígida y técnica. Aunque el CDC como marco teórico ya anticipa la importancia de la adaptación del contenido y la flexibilidad didáctica, la irrupción de la herramienta lúdica en el proceso de formación desborda lo que este modelo propone de manera explícita, abriendo nuevos matices.

Además, el análisis del caso sugiere que, en términos del CPD, los docentes pueden integrar la creatividad y ciertas formas didácticas con efectos sinérgicos, con la premisa de resignificar métodos de enseñanza a partir de las necesidades formativas de los estudiantes y los cambios contextuales. Esto refuerza la idea de que el CPD debe ser visto como un proceso dinámico de reflexión continua y adaptación, como sugieren Magnusson et al. (1999) y enfatiza Demuth (2013), y no como un conjunto de prácticas fijas.

La articulación de la teoría con la práctica no solo en términos conceptuales, sino también en términos emocionales y éticos, es una muestra de cómo se pueden romper las barreras tradicionales de la enseñanza universitaria. Sin embargo, es crucial trazar el equilibrio entre la creatividad y la precisión técnica en la enseñanza de la arquitectura. El impacto emocional y la reflexión ética profunda que generan estas dramatizaciones plantea la necesidad de reconsiderar cómo los aspectos lúdicos y emocionales de la enseñanza profesional pueden ser mejor integrados en la comprensión del CDC.

La relación entre los antecedentes teóricos sobre el CDC y las estrategias lúdicas en la formación de arquitectos, específicamente en el caso del uso de títeres como herramienta didáctica, ofrece una perspectiva integral para analizar cómo estas dimensiones convergen en la práctica docente. Este análisis permite comprender cómo los aspectos teóricos del CDC y las estrategias lúdicas contribuyen al aprendizaje, fomentando la combinación de contenidos técnicos y habilidades transversales necesarias en el ámbito profesional.

El trabajo de Ortiz Galeano et al. (2020) aporta una base sólida para entender el CDC como una construcción dinámica que combina la comprensión profunda de los contenidos con la capacidad del docente para adaptarlos a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. En el caso de estudio, esta flexibilidad se observa en cómo el docente-caso utiliza los títeres para enseñar principios disciplinares y abordar problemas éticos complejos. Los títeres no solo representan situaciones profesionales de manera accesible, sino que también logran conectar a los estudiantes con los contenidos de una

forma emocionalmente significativa. Este enfoque refuerza la idea de que el CDC es una estructura flexible y enriquecida continuamente por las experiencias compartidas entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, Retana-Alvarado et al. (2025) destacan la relevancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que estas actúan como mediadoras que pueden potenciar o limitar la comprensión del contenido. En este sentido, los títeres cumplen un rol central al facilitar la conexión emocional de los estudiantes con temas éticamente sensibles, como la responsabilidad profesional y la gestión de conflictos. La dramatización de situaciones reales mediante los títeres no solo amplifica la comprensión de los contenidos, sino que también estimula una reflexión profunda sobre las implicaciones éticas de las decisiones profesionales. Así, se evidencia cómo la mediación emocional, tal como plantea Retana-Alvarado et al. (2025), puede fortalecer el aprendizaje al vincular las experiencias cognitivas con las emocionales.

La colaboración docente también desempeña un papel crucial en la construcción del CDC. Según Demuth Mercado (2013), la interacción entre docentes experimentados y novatos contribuye significativamente al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas. En el caso en estudio, la incorporación de títeres en la enseñanza refleja un proceso continuo de reflexión colectiva con su equipo docente, orientado a hacer los contenidos más accesibles y relevantes para los estudiantes. Esta dinámica no solo fomenta la construcción colectiva del CDC, sino que también fortalece el aprendizaje profesional de los docentes más jóvenes, generando un entorno de aprendizaje reflexivo y colaborativo.

Asimismo, Iturrioz (2008) destaca que los títeres son una herramienta poderosa para abordar contenidos disciplinares complejos, ya que permiten conectar el conocimiento abstracto con experiencias concretas. En el contexto de la formación en arquitectura, los títeres dramatizan dilemas éticos y situaciones profesionales de forma que facilitan la comprensión crítica y la integración de conocimientos técnicos con habilidades transversales. Este recurso lúdico transforma el aprendizaje en una experiencia accesible y significativa para los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre los desafíos y responsabilidades inherentes a su futura práctica profesional.

Finalmente, Pérez et al. (2013) subrayan que las estrategias lúdicas, como el uso de títeres, fomentan una enseñanza interactiva y adaptada a las características de las audiencias. En el caso analizado, los títeres no solo convierten la enseñanza de la arquitectura en una experiencia multi-sensorial, sino que también construyen puentes emocionales y cognitivos entre el conocimiento teórico y la práctica profesional. Este abordaje holístico involucra tanto la emoción como

la cognición, elementos esenciales para el desarrollo de competencias profesionales profundas y duraderas en el campo de la arquitectura.

En síntesis, la intersección del CDC y las estrategias lúdicas en arquitectura ofrece un marco fecundo para analizar cómo los docentes pueden transformar el conocimiento disciplinar en experiencias didácticas accesibles y emocionalmente resonantes. El uso de los títeres en la enseñanza de la arquitectura, como se observa en el caso analizado, no solo facilita la comprensión de conceptos técnicos complejos, sino que también ayuda a los estudiantes a conectar la teoría con situaciones reales. La flexibilidad y adaptación del CDC a nuevas estrategias pedagógicas, como las del uso de títeres, subraya la importancia de las iniciativas innovadoras en la enseñanza universitaria, destacando el valor de las herramientas que simplifican, emocionalizan y contextualizan el aprendizaje, al tiempo que se mantiene el rigor académico.

Asimismo, en el análisis del caso en cuestión, se puede observar cómo la estrategia didáctica que emplea para enseñar arquitectura mediante los títeres evoluciona hacia un dispositivo de acompañamiento que trasciende la transmisión de contenidos. Esta transición ilustra cómo los títeres pueden transformarse en un dispositivo de formación que no solo facilita el aprendizaje técnico, sino que también promueve el desarrollo de competencias específicas y transversales para la práctica profesional.

Al principio, el uso de los títeres se presenta como una estrategia innovadora centrada en la dramatización de situaciones profesionales que los estudiantes de arquitectura podrían enfrentar en su carrera. Esta estrategia busca simplificar conceptos complejos relacionados con la ética, la responsabilidad y las implicaciones legales de la profesión, lo que permite a los estudiantes no solo entender estos contenidos técnicos, sino también conectarlos con situaciones concretas. Esta estrategia se orienta fundamentalmente a captar la atención de los estudiantes, involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje y facilitar la comprensión de temas abstractos a través de una experiencia lúdica y accesible. Los títeres, al ser herramientas sencillas pero impactantes, funcionan como medios que conectan la teoría con la práctica simulada, facilitando la comprensión activa de los contenidos.

Es interesante remarcar respecto del caso, cómo esta estrategia se convierte en un dispositivo de acompañamiento, un concepto más amplio que implica no solo la enseñanza de conocimientos, sino también el desarrollo integral del estudiante. Un dispositivo de acompañamiento, según Lapassade (1971) y Demuth Mercado et al. (2018), es un espacio pedagógico que no solo media entre la teoría y la práctica, sino que también acompaña el proceso de formación personal y profesional del estudiante, facilitando la reflexión crítica, la

adaptabilidad y la interacción colaborativa. En el caso, los títeres se convierten en una herramienta dentro de un espacio reflexivo y colaborativo en el que los estudiantes no solo interactúan con el contenido, sino también con el docente y entre sí. A través de esta herramienta, se plantea un escenario de simulación que refleja desafíos reales de la profesión, pero también promueve la autonomía profesional al hacer que los estudiantes asuman roles activos en la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la reflexión ética.

De este modo los títeres se convierten en vehículos para el desarrollo de la reflexión ética y el compromiso social en los estudiantes. Como se menciona en el caso, los estudiantes no solo aprenden a conceptualizar proyectos de arquitectura, sino que también comienzan a construir una conciencia ética acerca de sus responsabilidades profesionales. Esta reflexión sobre la ética profesional se articula a través de una práctica que trasciende los límites de una estrategia didáctica puntual, transformándose en un espacio continuo de acompañamiento y orientación, como lo define Lapassade (1971).

A través de este dispositivo, los estudiantes desarrollan habilidades transversales como la toma de decisiones en situaciones simuladas, el trabajo en equipo, la adaptabilidad a contextos cambiantes y la capacidad de reflexionar sobre las implicaciones sociales y éticas de sus futuros proyectos. Este proceso educativo es consistente con lo planteado por Demuth Mercado et al. (2018), quienes resaltan cómo los dispositivos de formación permiten a los estudiantes no solo desarrollar competencias técnicas, sino también fortalecer su identidad profesional a través de la reflexión crítica sobre su papel en la sociedad.

Se asume, en línea con la noción de dispositivo de Lapassade (1971), que ve la formación como un proceso dialéctico y situado, en el que los estudiantes no son meramente receptores de contenidos, sino artífices de su desarrollo profesional. La flexibilidad del dispositivo, que intersecta recursos digitales y estrategias interactivas, contribuye a la formación de arquitectos con capacidades críticas, reflexivas y adaptativas, esenciales para afrontar los retos dinámicos de la profesión.

El análisis del caso ilustra cómo una estrategia didáctica audaz puede evolucionar y adquirir rasgos de un dispositivo de acompañamiento que promueve un aprendizaje reflexivo, colaborativo y ético. Lo que demuestra la flexibilidad y dinamismo del proceso formativo, especialmente en campos tan exigentes como la arquitectura. Se resalta la importancia de re-contextualizar las metodologías didácticas dentro de un marco más amplio de acompañamiento profesional, donde el docente no solo transmite conocimiento, sino que también acompaña a los estudiantes en la

formación de su identidad profesional y en su preparación ética para la futura práctica. Al integrar elementos lúdicos, emocionales y reflexivos en el aprendizaje, se logra una formación más completa y adaptada a los desafíos del entorno profesional contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Bertely, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, N° 25-26. Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Demuth Mercado, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla, España.
- Demuth Mercado, P., Vargas, M. & Colman, L. (2018). *Reconstrucción de la noción dispositivo de acompañamiento en procesos de gestión de la calidad en la universidad en la gestión de la calidad en las instituciones de la educación superior*. Tomo 2. Ed. Redes. Guayaquil, Ecuador.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gess-Newsome, J. (2001). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp.3-17). Dordrecht: Kluwer.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 23-36.
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C. & Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45 https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf
- Iturrioz, M. (2008). Desarrollo no formal de parcial: Experiencia didáctica en la asignatura Organización y Práctica Profesional - Módulo II de la carrera de Arquitectura, Desarrollando un trabajo de campo como parte del examen. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste.
- Jonassen, D. (2000). Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. En D. Jonassen & S. Land (Comps). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, (pp.89-121). Mahwah, Lawrence.

- Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching and Learning*, 41, 370-391.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Guess-Newsome & N. Lederman (Eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social*. Narcea.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Houghton Mifflin.
- Mellado, V., Borrachero, A., Brígido, M., Melo, L., Dávila, M., Cañada, F., Conde, M., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A.; Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R. & Bermejo, M. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 11-36. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92052652005.pdf>
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Gedisa.
- Ortiz Galeano, M., Flores, M., Demuth, P. & Porta, L. (2020). Narrativas docentes: el valor de lo vivido. El caso de una docente universitaria experimentada en biología. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 18 (18), 1-28. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2020-181809>
- Pérez, R., Lancelle, A., Salas, M., Bernardi, M., Iturrióz, M., Gustin, M., Álvarez Bertucci, G. & Ortíz, M. (2013). Uso de estrategias didácticas para introducir al ejercicio profesional del arquitecto a alumnos ingresantes de la carrera de Arquitectura en el espacio A. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste.
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es>

- Retana-Alvarado, D., Heras-Pérez, M., Vázquez-Bernal, B. & Jiménez-Pérez, R. (2025). Explorando el vínculo entre las emociones y el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en la formación inicial docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (57), 296-313. <https://doi.org/10.17227/ted.num57-20695>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 21-33.

Notas

- [i] Proyecto: “Apropiación de TIC y razonamiento didáctico de docentes del ciclo curricular de formación profesional en carreras de grado de la UNNE. Estudio de casos”. Res. N°788/2022. Directora Patricia B. Demuth. Co directora María Teresa Alcalá. BECA INTERNA POSDOCTORAL, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), periodo 2022-2025.
- [ii] Museo Histórico Regional Ichoalay. Nacido en 1949 en la Escuela Normal Sarmiento, es el más antiguo de los museos históricos existentes hoy en el Chaco. Lleva el nombre del cacique abipón por cuya intermediación fue posible la fundación de la reducción jesuítica de San Fernando del Río Negro (1750) en el actual sitio de Resistencia.
- [iii] Museo del Títere TIBI, acceso al canal a través del siguiente link: <https://www.youtube.com/channel/UCeMD5Ti4hVU9vJyLIJpYSQ>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295351009/9295351009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Fernando Agustín S. Flores, Martín Iturrioz

Títeres en escena: explorando una estrategia didáctica atípica en la enseñanza de la arquitectura. La expresividad del conocimiento didáctico del contenido de un docente experto
Puppets on stage: exploring an atypical didactic strategy in the teaching of architecture. The expressiveness of the didactic content knowledge of an expert teacher

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación
vol. 16, núm. 23, e162310, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.16238354>