
Comunicación y lenguaje, imágenes y palabras: una experiencia hispano-nipona con estudiantes de arquitectura

Cuadernos CANELA, 26, 127-136

Publicado el 16 de mayo de 2015

© Los autores 2015

ISSN 1344-9109

cuadernoscanela.org

Paloma Úbeda Mansilla

Universidad Politécnica de Madrid, España

Álvaro Varela de Ugarte

Universidad Politécnica de Madrid, España

Resumen

Este artículo intenta poner de manifiesto la riqueza comunicativa que existe y que puede motivarse en nuestros alumnos con actividades interculturales, más allá de las propias limitaciones de dos lenguas maternas tan diferentes como pueden ser el español y el japonés. Los estudiantes de ambos países y sus diferentes concepciones de entender y proyectar la arquitectura se encuentran con caminos afines donde puede converger su comunicación. Una comunicación que les lleva a un lenguaje universal donde las palabras se convierten en dibujos, metáforas visuales y expresivas que fluyen de una forma natural e inconsciente y que les aproxima para realizar un estudio de intervenciones arquitectónicas. Una experiencia docente motivadora y fructífera para los alumnos y los profesores.

Palabras clave

Comunicación y lenguaje, arquitectura, proyectos, experiencias

Introducción

Este trabajo está basado en un *workshop* llevado a cabo entre dos grupos de estudiantes de arquitectura que se realizó en la primavera del año 2014 en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Se describe, por tanto, dicha actividad desde el punto de vista de la observación que como docentes percibimos durante el transcurso de la misma. Los comentarios de los alumnos en cuanto a la dificultad de comunicación que les supuso, y cómo esta dificultad fue subsanada, nos mostraron el prisma teórico en el que sustentar dicha actividad docente. Recientemente, algunos autores como Kanekar (2010) y Caballero (2013) aluden al concepto del dibujo como recurso cognitivo en el proceso de comunicación entre los arquitectos. Idea que

Correspondencia: Paloma Úbeda Mansilla, Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología, y Álvaro Varela de Ugarte, Departamento de Proyectos. E. T. Superior de Arquitectura. Universidad Politécnica de Madrid, Avenida Juan de Herrera Nº 4, Madrid 2840, España.

E-mail: paloma.ubeda@upm.es y avarela@alvarovarela.com

comprobamos en la semana que duró el taller de proyectos, en donde se dejaba a un lado la palabra y se buscaba el dibujo como un medio más directo de comunicación. Desde un punto de vista cognitivo, las conversaciones constituyen una importante fuente de recogida de datos ya que como señala Reddy: «A person who speaks poorly does not know how to use language to send people his thoughts; and conversely, a good speaker knows how to transfer his thoughts perfectly via language» (1979, p. 287).

Desde un punto de vista conductista, la habilidad para comunicarse en una lengua se entiende que es la misma que la habilidad de formar patrones sintácticos y paradigmas gramaticales con la ayuda de listas de vocabulario compiladas de manera sistemática. Ya que los estudiantes nunca se exponen a la tarea de ejecutar estrategias, su conocimiento de los sistemas virtuales sintácticos, gramaticales y léxicos será de poco valor práctico, puesto que no lo relacionan con los textos ni con las situaciones ni con los planes ni con las metas que caracterizan la interacción comunicativa textual. En este sentido, Widdowson (1983, p. 235) considera que el uso lingüístico no debe entenderse como un sistema de reglas, sino más bien como modelos mentales de predicción y probabilidad que el hablante ha interiorizado de una forma ni mucho menos completamente precisa. Es aquí donde estos modelos mentales se ponen en práctica de forma inconsciente entre los estudiantes de arquitectura (Úbeda, 2002). Estos modelos mentales se manifiestan a través de dibujos y esto conforma una comunicación de algún modo textual para estos estudiantes.

La comunicación textual es un área de investigación clave para la construcción de teorías de tipo cognitivo; los textos son esenciales para verbalizar los acontecimientos mentales y para hacerlos accesibles al conocimiento consciente. Es el sistema más sutil, complejo y distintivo del comportamiento humano simbólico (Alcaraz, 1990) y pone en juego la mayor parte de las habilidades superiores del comportamiento racional humano. Beaugrande (1980) resume estas habilidades en diez, de las que aquí se destacan tres: a) La capacidad para resolver problemas, b) La capacidad para planificar, y c) La capacidad para emparejar patrones.

Las dos primeras son consideradas en el mundo laboral como aptitudes necesarias para encontrar un trabajo, y la tercera sugiere la capacidad de generar un tipo de operación cognitiva como es la producción de metáforas, bien a modo explicativo o como representación visual. Briz (1998) adopta la conocida metáfora de Wittgenstein del lenguaje como un juego en el que los interlocutores, como los jugadores, se respetan, cooperan y negocian estratégicamente un propósito. Conversar es interactuar, negociar, argumentar para conseguir el acuerdo. En definitiva, es un juego de transmisión de ideas.

Alberto Campo Baeza en su discurso de investidura como miembro de la Real Academia de San Fernando (2014) dice: «Cuando he escrito que la arquitectura es idea construida, no hago más que reclamar que la arquitectura, y cualquier labor creadora, debe ser producto del pensamiento, de la razón, del entendimiento.» Desde el punto de vista didáctico, el proceso del dibujar ha sido tratado en el aula ampliamente por Seguí de la Riva (2009) como un lenguaje con entidad propia, es decir, como una lengua que transmite mucho más allá donde la palabra no puede llegar. Más recientemente, Kosma (2013) investiga en su trabajo de tesis su propia experiencia como alumna griega que llega a España con un nivel A2 de español, y

cómo se sirve del dibujo como medio de comunicación para expresar ese concepto que quiere transmitir en el aula cuando le faltan las palabras. Las ideas no se transmiten a través de un contexto oral ni escrito, sino a través del dibujo. Este tipo de actividades docentes, donde la importancia del dibujar se transforma en una forma de *texto* en la didáctica, reside en la autenticidad y espontaneidad de las estructuras socio-cognitivas utilizadas por los alumnos en el momento de transmitir sus ideas usando el dibujo como una forma de transmitir su pensar y su sentir. La actividad de estos estudiantes donde se produjo este proceso de índole socio-cognitivo entra en la línea con lo que recientemente Plowright (2014) recoge, que es la importancia de realizar este tipo de talleres para demostrar el poder comunicativo que el dibujo tiene dentro del ámbito arquitectónico. Esta acción del dibujar constituye un material de alto valor comunicativo susceptible de diferentes análisis y enfoques que pueden ser trabajados en el aula. En la experiencia llevada a cabo entre dos grupos de alumnos, ambos de estudiantes de arquitectura, se puso de manifiesto este tipo de comunicación. Una comunicación intuitiva e inconsciente que, a pesar de la inicial carencia de fluidez del idioma que todos los estudiantes poseían, no limitó la comunicación en el ámbito de trabajo en el que los estudiantes se desarrollaron.

1. Conceptos, ideas y metáforas en el ámbito de la arquitectura

Si las obras y proyectos de un arquitecto son materializaciones de sus ideas, y si, como Lakoff y Johnson (1980) proponen, las ideas y conceptos operan por medio de numerosas metáforas, parece coherente que estas sean plasmadas a través de un gran número de metáforas conceptuales. Y no debe sorprendernos que entre ellas destaque la personificación, ya que «personification is a general category that covers a very wide range of metaphors, each picking out different aspects of a person or ways of looking at a person» (Lakoff y Johnson, 1980, p.34), puesto que, como hemos podido comprobar, cuando los arquitectos hablan en su día a día sobre los edificios que proyectan y construyen es muy común utilizar esa personificación en el dibujo como metáfora que funciona de modo explicativo.

Todo ese conjunto de metáforas de la vida cotidiana del entorno de trabajo arquitectónico brota de forma muy emergente en la clase de Proyectos Arquitectónicos. En este entorno los alumnos están relacionando inconscientemente experiencias, conocimientos, creatividad, etc. y el resultado de un proyecto está directamente relacionado con la experiencia física, social e histórico-cultural, aunque en ocasiones no reconozcamos algunas como tales (Lakoff y Johnson, 1980). Otros autores como Cameron y Low señalan que «metaphor takes a range of various forms [...] it has a surprisingly large number of functions: cognitive, social, affective, rhetorical and interaction-management» (Cameron y Low, 1999a, p. 91). En el campo de la enseñanza, Roldán-Riejos, Úbeda mansilla y Santiago López (2011) trabajan con los mapas conceptuales que comúnmente se producen entre ingenieros y arquitectos. Caballero, R. (2013) repasa en la importancia de llevar la enseñanza de estos mapas metafóricos al aula en el ámbito de la arquitectura. Estos autores han demostrado cómo en un mismo ámbito profesional, las metáforas que transmiten

estos profesionales son recurrentes y a la vez sirven como vínculos explicativos de sus ideas. De aquí la importancia de enseñar y conocer este tipo de metáforas de un colectivo profesional en un ámbito académico donde aun no están activadas con la misma espontaneidad con la que se da en un ámbito profesional.

Como grupo socio-profesional, los arquitectos comparten un mismo esquema conceptual cuando se refieren a categorías como la ciudad y el edificio, que a su vez forman parte activa del mundo real de los no-arquitectos. En relación a los esquemas conceptuales, Canter consideraba que:

Images represent only one type of cognitive experience and that cognition more frequently takes the form of schemata that exert an important influence (of which individuals might not be fully aware) on interaction with the environment. Basically a schema is a framework on which people can “hang” information. (1977, cit. en Walmsley & Lewis, 1993, p. 98)

De forma similar, Lakoff identifica la creación de estructuras mentales como parte del proceso cognitivo y afirma: «We have general capacities for dealing with part-whole structure in real world objects via gestalt perception, motor movement, and the formation of rich mental images. These impose a preconceptual structure on our experience» (Lakoff, 1987, p. 270).

La oportunidad de participar en una actividad de trabajo creativo entre dos culturas tan diferentes fue una fuerte motivación para los estudiantes. Ello unido a que tenían que utilizar también una segunda lengua en unos contextos que se podrían dar en cualquier futuro profesional de estos estudiantes, fue muy importante ya que, por un lado, tal y como Symes y Seidel indican, «meetings should be a regular part of communication between architect and client [...] where meanings are for genuine exploitation of ideas» (1995, p. 32); y, por otro lado, como apunta Hellman, «the language of architecture (that) is built up of signs and symbols [...] specific shape forms and textures have specific meanings» (1988, p. 182).

En esta experiencia se partía de las estructuras mentales comunicativas de las lenguas maternas de los participantes, el español y el japonés. Se confió en que los alumnos utilizasen el inglés como lengua vehicular, pensando que el nivel de lengua sería similar. Sin embargo, debido a la dificultad de entendimiento que desde el primer día tuvieron entre ellos por la diferencia de nivel, la comunicación oral fue dejando paso a un lenguaje visual donde las imágenes y dibujos fueron cobrando fuerza como modelo prioritario de comunicación entre todos los participantes.

2. El dibujo como instrumento de comunicación

Esta experiencia se llevó a cabo en un taller de cinco días de intenso trabajo con una media de 12 horas de trabajo diarias, y fue dirigido por los tutores Toshimitsu Kuno, Álvaro Varela, Jesús Aparicio y César Jiménez en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. En este taller participaron 20 alumnos españoles del programa de grado de nivel 5 y 6 de la asignatura Proyectos Arquitectónicos y 10 alumnos de la University School of Design & Architecture de Nagoya que se encontraban en niveles de final de grado y de posgrado. Los alumnos

trabajaron en grupos creados por sorteo y formados cada uno de ellos por 4 estudiantes españoles y 2 japoneses.

Como ya hemos indicado, este taller se realizó a lo largo de una semana y los alumnos estudiaron una serie de intervenciones arquitectónicas contemporáneas en edificios existentes en la ciudad de Madrid. Una vez formados los grupos de trabajo, rápidamente los alumnos percibieron la dificultad de comunicación entre ellos en lengua inglesa. A esta dificultad de nivel se le añadía la dificultad fonética de ambos colectivos, lo que dificultaba aun más la comprensión entre los componentes de cada grupo. Sin embargo, las instrucciones por parte de los docentes a los alumnos eran lo suficientemente claras, dado al nivel óptimo de inglés y japonés que los tutores poseían. Por tanto, las indicaciones de trabajo entre los alumnos estaban claras. El reto se encontraba en la comunicación entre los grupos de alumnos japoneses y españoles creados para resolver y ejecutar la problemática propuesta. Estos estudios servirían como referentes para la posterior realización de otro proyecto en grupo, cuyo fin sería realizar una intervención arquitectónica en otro edificio antiguo de la ciudad, el Antiguo Museo del Ejército.

Ante la dificultad comunicativa existente en los grupos, la forma de proponer distintas ideas fue mediante el lápiz, dibujando. También aquí se diferenciaban los trazos de los alumnos españoles y los japoneses. Los alumnos españoles dijeron a este respecto:

Nosotros dibujábamos rápido, sin mucho cuidado, garabateando, intentando representar la esencia de la idea con las líneas justas y necesarias, mientras nuestros dos compañeros nipones hacían detalladas perspectivas de sus ideas, las cuales debo decir que tenían una calidad que la mayoría de nosotros no seríamos capaces de reproducir.

Esto quizás se debe a que los alumnos japoneses habían realizado toda la carrera dibujando a mano y no a ordenador, como nuestros alumnos españoles. Sin embargo, quizás se deba también a que la cultura nipona, tan arraigada y respetuosa con sus tradiciones, la pintura y las artes gráficas desde tiempos ancestrales no se desvincula de ellas, haciendo un arte hasta de su escritura.

Por tanto, la química creativa surgió entre los grupos de forma espontánea y natural, generando una productividad comunicativa rica en imágenes y creando un lenguaje propio entre ellos. Los murales en blanco dispuestos en las paredes de la clase se fueron cubriendo con las ideas de los alumnos. Estos murales son una práctica habitual en las clases de proyectos, que sirve a los alumnos como ejemplo para ilustrar la capacidad para resolver problemas a través de esquemas explicativos visuales. Es una práctica que en cierto modo recoge las tres ideas de Beaugrande (1980) que mencionamos anteriormente, es decir, como una de las habilidades utilizadas por ambas culturas para exponer su comunicación.

Posiblemente, lo más sorprendente para ambos grupos fue la distinta metodología a la hora de acometer un proyecto de investigación. Así como los estudiantes españoles fueron identificando los conceptos generadores, del todo a las partes, los japoneses desmenuzaron los distintos elementos buscando patrones de acciones, de las partes al todo. Esto quedó reflejado en los distintos tipos de dibujos de análisis de los edificios estudiados.

Cuando se inició la segunda parte del ejercicio, en el que la construcción de una maqueta era necesaria, esta fue construida por los estudiantes españoles, ya que los estudiantes japoneses seguían con su proceso de análisis, descifrando y buscando patrones de actuación. Si bien es cierto que la dificultad era máxima para el grupo japonés pues todo era novedoso y desconocido dentro del ámbito académico arquitectónico de la cultura española.

Una vez construida la maqueta los grupos pudieron volver a trabajar de forma conjunta para dar respuesta al proyecto final usando los conocimientos adquiridos de la investigación previa. Sin duda, la comunicación empezó a ser más fluida, tanto verbal como conceptualmente, gracias a los dibujos y a las maquetas, lo que ponía de manifiesto una comunicación compartida a través de los estilos de aprendizaje visual y cinestésico que los estudiantes de arquitectura comparten.

A este respecto los estudiantes españoles reflejaron este proceder durante la experiencia de las siguientes maneras: «Trabajamos toda la mañana sin apenas detenernos en comunicarnos de forma oral ya que nos llevaba más tiempo conseguir entendernos, nos limitábamos a los gestos y sobre todo al lápiz». «No necesitamos hablar, solo dibujar y dar ideas». «Nosotros éramos más creativos y ellos mas estructurados, pero cuando nosotros hacíamos maquetas y dibujos, ellos investigaban y hacían diagramas».

Los estudiantes japoneses se expresaron con frases en inglés más básicas durante el proceso, pero reflejaban sus necesidades comunicativas a través del dibujar: «This sketch is ok», «Drawing clear and easy», «More analysis and more drawing, please», «I draw to be understood», patrones de actuación cortos y sencillos.

Sirvan estos breves comentarios por parte de los alumnos que participaron en este taller para mostrar de forma sencilla cómo se resolvieron las dificultades comunicativas. Este grupo de estudiantes, que ya demostraron ser los más brillantes¹ resolvieron la dificultad inicial de la comunicación verbal haciendo del dibujo su modo de hablar. Adrian Forty en su libro *Words and Building* (2000, p. 37) dice: «Given a choice between words and drawings, architects will generally choose drawing. The reasons are obvious –drawings are exact, and language is vague». En esta línea, el arquitecto Thom Mayne (1991) concluye: «Drawings and models allow a degree of precision often elusive in verbal discourse». En la figura 1 se presentan unos ejemplos de los muchos que realizaron los alumnos conjuntamente. En ellos podemos observar como la mezcla de dibujos junto con palabras claves básicas en inglés y japonés, forman parte del proceso comunicativo de colaboración entre los estudiantes.



Figura 1. Ejemplo comunicación

El uso del dibujo durante este taller como medio comunicativo se recoge en la frase que un estudiante español emitió al ver todo los dibujos expuestos. «El dibujo es nuestro lenguaje, el espacio nuestra cultura». Dibujos y palabras, palabras y dibujos, cuando la comunicación verbal no es suficiente el dibujo comunica más allá de donde la palabra no puede llegar.

Conclusiones

La exposición de los alumnos a diferentes culturas es a todas luces enriquecedora. Las diferentes maneras de comunicar las ideas, la generación conceptual de un proyecto, y las distintas expresiones gráficas han suplido las carencias de comunicación del lenguaje oral, convirtiéndose en un lenguaje no solo válido sino más apropiado.

Quizás sirva el concepto que ya recogió Lakoff (1987, p. 270) como resumen para trabajar sin miedo con colectivos de alumnos tan diferentes y a la vez tan similares en cuanto a identificar la creación de estructuras mentales como parte de un mismo proceso cognitivo, donde las capacidades para desenvolverse en un mundo real vienen dadas por esa percepción holística y la riqueza de esas imágenes mentales que desde un grupo se comparten.

En el caso de estos alumnos, donde las carencias comunicativas del lenguaje verbal podrían haber llevado a una pobre realización del proyecto, el taller culminó en un trabajo lleno de resultados positivos, y como describió uno de los alumnos:

Al final no éramos capaces de notar lo diferentes que eran nuestras culturas, la relación creada entre nosotros después de esta actividad educativa creó un contacto comunicativo más allá del propio lenguaje; nos vimos inmersos en esa apasionante aventura que duró 5 días, los cuales debo decir que nos supieron a poco.

En el caso del contacto con Japón, se trata de un choque de mentalidades muy diferentes, debido a la tradición, la cultura y el lenguaje. En el campo de la arquitectura, tenemos mucho que aprender de esta mentalidad oriental, por un lado tan avanzada, y por otro tan sujeta a tradiciones milenarias. Quizás estas diferencias culturales y sociales, tienen una influencia muy importante en el lenguaje. Aun teniendo alfabetos distintos el japonés y el inglés, o el español; la diferencia de comunicación reside no solo en los símbolos, sino también en la manera de pensar y de generar las diferentes imágenes visuales durante la comunicación que se dio durante toda esta semana que duró esta experiencia con los estudiantes. Miguel Rivas, alumno que participó en este taller, comentaba que podría haber varias analogías que se pueden plantear entre la lengua japonesa y el entorno construido porque según Kengo Kuma, importante arquitecto japonés, los edificios japoneses son connotativos, más que denotativos o representativos, precisamente porque su plasmación resulta imprecisa. Las relaciones entre los elementos –espacios, edificios o palabras– no son fijas, sino que fluyen. Los complejos arquitectónicos, al igual que las frases, son el resultado de la reunión de varios elementos en un aglomerado inconexo, de ahí que suelen presentar un valor connotativo.

Agradecimientos

Los autores agradecen la actitud colaborativa a lo largo de todo el proceso llevada por los profesores de proyectos Jesús Aparicio y Toshimitsu Kuno, y a los alumnos que formaron los equipos que trabajaron con ilusión y motivados.

Notas

¹ Los 20 alumnos españoles seleccionados tenían una nota media alta en los cursos de proyectos anteriores.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres Paradigmas de la Investigación Lingüística*. Alicante: S.A. Editorial Marfil.
- Beaugrande, R.A. (1980). *Text, Discourse and Process. Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Londres: Longman.
- Briz, A. (1998). *El Español Coloquial en la Conversación*. Barcelona: Ariel.
- Caballero, R. y Paradis, C. (2013). Perceptual Landscapes from the Perspective of Cultures and Genres. En Caballero, R. y Diaz-Vera, J. (eds.), *Sensuous Cognition. Explorations into Human Sentience: Imagination, (E)motion and Perception*, 77-107. Berlin/New York: Mouton.
- Caballero, R. (2013). The Role of Metaphor in Architects' Negotiation and (Re)construction of Knowledge Across Genres. *Metaphor and Symbol*, 28(1), 3-21.
- Cameron, L. y Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching Journal* 32(2), 77-96.
- Campo Baeza, A. (2014). *Buscando Denodadamente la Belleza*. Discurso de Investidura en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Leído el 30 de noviembre de 2014.
- Forty, A. (2000): *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*. London: Thames & Hudson.

- Hellman, L. (1988). *Architecture for Beginners*. London: Writers and Readers.
- Kanekar, A. (2010). Between drawing and building. *The Journal of Architecture*, 15, 771-794.
- Kosma, A. (2014). *Proyectar dibujando: Una aproximación fenomenológica del estado naciente del proyecto. Un estudio entre dos culturas arquitectónicas*. Tesis Doctoral Inédita.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveals about Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Mayne, T. (1991). Connected isolation. En J. Noever (ed.) *Architecture in transition: between deconstruction and new modernism*. Prestel, Munich, 73-89.
- Plowright, P. (2014). *Revealing Architectural Design. Methods, Frameworks and Tools*. London: Routledge.
- Reddy, M. J. (1979). The Conduit Metaphor - A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. En Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. London: Cambridge University Press.
- Roldán-Riejos, A. y Úbeda Mansilla, P. (2013). Metaphor in the ESP engineering context. En *IBÉRICA*, 25, 107-126.
- Roldan-Riejos, A., Úbeda Mansilla, P. y Santiago López, J. (2011). *The Language of Architecture and Civil Engineering*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Seguí de la Riva, J. (2009). *Dibujar, Proyectar (I). Escritos acerca del dibujar y el dibujo y del proyectar y el proyecto arquitectónico*. Cuadernos del Instituto Juan de Herrera de la Escuela de Arquitectura de Madrid. Madrid: Instituto Juan de Herrera.
- Symes, M.; Eley, J. y Seidel, A. D. (1995). *Architects and their Practices: A Changing Profession*. Oxford: Butterworth Architecture Editions.
- Úbeda Mansilla, P. (2002). Metaphor at work: a study of metaphors used by European architects when talking about their projects. *IBÉRICA*, 5, 35-48.
- Walmsley, D. J. y Lewis, G. J. (1993). *People and Environment: Behavioural Approaches in Human Geography*. London: Logman.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press.

Perfil de los autores

Paloma Úbeda Mansilla es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, desde 1994 imparte docencia en el departamento de Lingüística Aplicada en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Su trayectoria de investigación, publicaciones en el ámbito nacional e internacional, y premios en el ámbito educativo avalan su trayectoria académica.

Álvaro Varela de Ugarte es Doctor Arquitecto por la Universidad de Tokio. Desde 1998 imparte docencia en la asignatura de Proyectos Arquitectónicos de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Su trayectoria profesional tanto educativa como profesional de la arquitectura tiene un capítulo importante en el ámbito hispano-nipón. Sus trabajos, publicaciones y premios han sido reconocidos tanto a nivel nacional como internacional.

Abstract

This article attempts to highlight the communicative richness that exists in an intercultural activity beyond the limitations of two very different cultures and languages, such as the Spanish and Japanese, and how this experience can motivate our students despite the fact of being from different countries and having few and far conceptions of understanding and projecting architecture. However, regarding drawing language, the students share similar paths, where their communication converges. A communication that leads them to a universal language where words become drawings, visual metaphors and expressive flowing in a natural and unconscious way and approaching them for a study of architectural interventions. It was a motivating and productive educational experience for students and teachers.

Keywords

Communication and language, architecture, projects, experiences

要旨

本稿は、スペイン語と日本語という非常に異なった2つの言語を母語とする学生どうしが、言語の制約を克服して伝達方法が豊富に存在することを認識し、異文化コミュニケーションを成立させ、学習意欲の動機付けを高められることが可能であることを明らかにしようとするものである。両国の学生がいかに関建築を理解し、それぞれの着想を建築に投影するかは実に様々であるが、コミュニケーションを成立させることによって共通項を探ることが可能となる。言葉がイラスト、ビジュアル的かつ表現力のあるメタファーとして、自然で無意識な形で溢れ出てくれば、それは普遍的言語となり、建築学上の分析を可能にする。これは、学生にとっても教員にとっても、モチベーションを高め、有意義な教育効果の高い体験となる。

キーワード

コミュニケーションと言語、建築、プロジェクト、体験