



**INFLUENCIA DE LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA PROYECTUAL
EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ASIGNATURAS APORTANTES.
ESTUDIO INTERPRETATIVO EN LA CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL,
FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO**

Alejandra Macchi

Carolina Díaz Azorín

FAUD, CIAM- UNMdP

almacchi@gmail.com

Resumen

Este trabajo propone indagar y reflexionar acerca de la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en disciplinas cuyo campo de estudio específico no es el diseño. Nuestro objetivo es explorar, en el marco de una experiencia didáctica de asignaturas fuera del eje del proyecto, los diferentes planos en los que se despliega el pensamiento proyectual, observando el modo en que sus modos de razonamiento y características definitorias son puestos en juego como recursos didácticos de buena enseñanza. Este estudio toma como unidad de análisis un Trabajo Práctico seleccionado por estudiantes avanzados de la carrera, y se focaliza en explorar la metodología didáctica propuesta a través del Plan de Trabajo Docente, las Guías de Trabajo Práctico, y entrevistas a los docentes responsables desde una perspectiva narrativa. Nos proponemos la eventual construcción de categorías de análisis que aporten a un conocimiento didáctico que consideramos de interés desde dos aspectos. Por un lado, creemos que este ejercicio tiene la capacidad de promover la reflexión crítica en los docentes; por otro lado, esperamos visibilizar prácticas que favorecen la construcción

del conocimiento disciplinar, pero que se validan desde otras áreas, consideradas como concurrentes o aportantes a la proyectualidad.

Palabras clave: disciplinas proyectuales; didáctica; narrativa.

Una influencia que se intuye

Este trabajo surge en el marco del proyecto de investigación: *En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales. Aportes desde la perspectiva biográfico-narrativa en los docentes memorables*, radicado en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este proyecto se encuentra focalizado en la problemática de la didáctica disciplinar y propone la continuidad en la FAUD de las líneas de investigación biográfico-narrativas del GIEEC/Facultad de Humanidades.

Se propone profundizar en la didáctica disciplinar ya que en ambas autoras, como docentes de la carrera de Diseño Industrial en el área proyectual, surgieron fuertes inquietudes y cuestionamientos en relación a la praxis de los distintos campos disciplinares de la carrera y su estrecho vínculo a la didáctica proyectual como estrategia pedagógica, a partir de instrumentos que derivan de la investigación biográfico-narrativa.

Se hará foco en la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño, desde el concepto de buena enseñanza y en el marco de la nueva agenda de didáctica.

Se pretende reconocer y poner en valor las buenas prácticas docentes en el entorno de las disciplinas proyectuales. Encontramos en los aportes de Schön (1992) un marco para abordar esta investigación. Tal como indica el autor, “hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien, cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo” (1992, p.11). El autor reconoce el aporte de la reflexión crítica en el desarrollo del conocimiento de los profesionales al señalar que todo profesional, consciente o inconscientemente, construye conocimientos a partir de su práctica cuando debe resolver problemas que la misma le plantea.

En este contexto, nuestra mirada se centrará en explorar la metodología propuesta en los trabajos prácticos como elemento fundamental de las prácticas docentes en las carreras proyectuales. El análisis de las prácticas profesionales referencia a actividades que están organizadas en un marco de formación profesional,

inicial o continua, y conciernen fundamentalmente a los profesionales que ejercen funciones con un alto componente de relaciones humanas como es el caso de la docencia (Blanchard-Laville et Fablet, 2000). En el contexto de la enseñanza, las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (Anijovich, 2010)

Nos acercamos a Litwin desde su interpretación de la buena enseñanza basada en la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza, no sólo desde el docente como individuo sino en lo que refiere a actitudes, a conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase (Litwin, 1997). Recurriremos además a esta autora para posicionarnos en la observación de las maneras particulares que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, en línea con Jackson (2000: 34), quien advierte que “la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas” y Perkins (1995: 59) cuando señala que se “requiere métodos distintos para ocasiones distintas”.

Tomaremos de Fenstermacher y Richardson (2005) su redefinición de la buena enseñanza incorporando el concepto de *enseñanza de calidad*, que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados. En este marco, la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro *ingredientes* que implican una enseñanza de calidad, ya que debe existir buena voluntad y esfuerzo por parte del alumno, una envolvente social que apoye la enseñanza y el aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza.

De la óptica de Bain (2007: 62) nos interesa particularmente su perspectiva de los mejores profesores cuando “*diseñan cuidadosamente el entorno para que los estudiantes aprendan*”, denominándolo *entorno para el aprendizaje crítico natural*.

El modo proyectual como abordaje pedagógico

Profundizaremos en la influencia de la didáctica de la enseñanza proyectual en las prácticas docentes de asignaturas cuyo objeto disciplinar específico no es el diseño. En este sentido y alineados con la mirada que posiciona a la enseñanza proyectual como uno de los problemas más complejos de la enseñanza (Litwin, 2007), la naturaleza

multidisciplinar del diseño instala una multiplicidad de miradas sobre el proceso proyectual.

Tal vez sea esta naturaleza multidisciplinar lo que convierte a sus estrategias didácticas de enseñanza en un modo casi intuitivo para el abordaje pedagógico de otras disciplinas asociadas a las enseñanzas de la disciplina del diseño, tiñendo muchos de los procesos didácticos de las asignaturas *aportantes*.

De este modo, nos planteamos cuál es el nivel de alcance de ese proceso de asimilación y resignificación de las estrategias didácticas proyectuales en los trabajos prácticos llevados adelante por las asignaturas *aportantes* en el marco de contextos multidisciplinares de aprendizaje. Nuestro trabajo se propone un rastreo, indagación y análisis de esos modelos pedagógicos, aquellos que aun estando sostenidos en metodologías didácticas vinculantes a la didáctica proyectual, no subordinan su objeto de estudio, manteniendo una autonomía conceptual y especificidad temática.

El trabajo a realizar se presenta como una investigación cualitativa, adoptando un enfoque interpretativo en términos de proceso de comprensión de los significados de los propios actores. Adherimos a los conceptos de F. Erikson (1989) cuando señala que en una investigación interpretativa, los métodos más pertinentes son seleccionados por el investigador a partir del interés de éste en el contenido interpretativo.

Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido”. (Erikson 1989: 197).

En este sentido, la perspectiva biográfico - narrativa, nos permitirá reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los profesores, entendiendo que *“las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza”* (Litwin, 2008: 26-28).

Tenemos tres grandes expectativas a partir de la culminación de este trabajo:

1. La posibilidad de caracterizar la influencia de una matriz didáctica proyectual en la propuesta práctica de asignaturas aportantes.
2. Obtener perspectivas que permitan arrojar luz sobre formas de intervención didáctica en la carrera de Diseño Industrial.
3. Derivar implicancias para la enseñanza en el nivel superior.

El ámbito de observación

Las carreras de Diseño, se constituyen como herederas del pensamiento moderno, de su lógica y sistematicidad. Específicamente en la UNMdP, la carrera de DI se inicia con un alto grado de experimentalidad y flexibilidad, viable por el reducido número de alumnos. En el año 1995 se implanta una modificación en plan de estudios mediante la cual se incorporan seis materias que apoyan el campo de conocimiento del proyecto, extendiendo la duración de la carrera.

Un primer acercamiento a la carrera de DI de la FAUD indica que tiene un régimen de asignaturas organizadas en tres áreas de conocimiento: Área Teoría y Práctica Proyectual, Área Tecnológico - Productiva y Área Histórico - Social y tres ciclos pedagógicos: Ciclo Básico (1er año), Ciclo de Desarrollo (2do, 3ro y 4to. año) y Ciclo de Investigación y Extensión (5to. año). El ciclo Básico se presenta con un fin propedéutico y de articulación con la enseñanza media, el ciclo de Desarrollo implica el abordaje de la especialización, y el ciclo de investigación y/o extensión tiene un propósito integrador y de articulación con el medio.

Respecto de las áreas, presenta un área central que asume un *rol vertebrador* (Mazzeo, C. 2007:57), el área de Teoría y Práctica Proyectual y áreas periféricas o como denominamos en este trabajo, *aportantes* a la proyectual: el área Tecnológico - Productiva y el área Histórico - Social. Esto es un reflejo de la estructura curricular habitual de las carreras proyectuales, que plantea como centro, o materia troncal, a los talleres de diseño, acorde a un modelo de relación entre asignaturas de concentración (Camilloni, 1991), donde la asignatura Diseño asume un rol vertebrador (Mazzeo y Romano, 2007). Nuestra investigación se ubica en las asignaturas que están por fuera del eje proyectual.

El concepto de talleres verticales que también caracteriza a DI comprende cursos de diferentes años pero integrados para realizar un proyecto común (Ander-Egg, 1991). Se trata de un mismo plan de trabajo docente con aplicación en niveles diferentes, que redundan en beneficios en la correlación entre los contenidos. Desde el punto de vista curricular, el taller vertical propende a una organización de *curriculum en espiral*, considerado en general como la mejor forma de diseñar una secuencia de contenidos (Camilloni 2001:38), ya que se presenta como una combinación de las virtudes del modelo de secuencia lineal y el modelo de programación concéntrica, retomando conceptos fundamentales y reconstruyéndolos agregando nuevos problemas y campos de aplicación.

La carrera es *centrífuga* en el grado, y presenta un perfil único en tanto ofrece tres orientaciones o ramas definidas, Textil, Indumentaria y Producto agrupadas desde la óptica del diseño industrial, brindando un título de Diseñador Industrial sin especificación de la orientación realizada. La implantación de las orientaciones textil e indumentaria en el paradigma de la producción industrial es específica para la carrera de DI de la FAUD, ya que tradicionalmente el DI se vincula a la orientación producto. La carrera dispone de un importante tronco uniforme, ya que la rama electiva y por lo tanto los contenidos específicos a la orientación, solo se imparten en el taller vertical de *Diseño* (niveles 2, 3 y 4), el taller vertical de *Tecnología* (niveles 1, 2 y 3) y la materia Proyecto de Graduación.

La Unidad de Análisis

Como vemos, tanto el curriculum, el plan anual, el concepto de talleres verticales, la conformación a partir de tres orientaciones, así como la dinámica particular en el quehacer de la práctica proyectual son determinantes en la definición del trabajo de campo y la contrastación empírica que permita la identificación de la unidad de análisis de este trabajo, que toma como punto de partida el diseño de una encuesta aplicada en estudiantes avanzados de la carrera de DI.

Se diseña un instrumento a implementar con estudiantes de la carrera que estén cursando el Ciclo de Investigación y Extensión, y por ende, tengan recorrido el ciclo Básico y el ciclo de Desarrollo. Esta encuesta busca la identificación de un Trabajo Práctico desarrollado en alguna de las áreas de conocimiento que estén por fuera del tronco proyectual: el área Tecnológico - Productiva y el área Histórico – Social bajo el concepto de *buena enseñanza*, entendida como aquella que crea las condiciones para generar un aprendizaje profundo y duradero, aquella reconocida como “*una enseñanza de calidad*”, (Fenstermacher y Richardson, 2005), *donde el docente intenta crear un entorno para el aprendizaje crítico natural, “diseñando cuidadosamente el entorno para que los estudiantes aprendan”* (Bain, 2007).

Se realizaron 49 encuestas estudiantiles, 17 de forma digital (35%) y 32 de forma tradicional (65%). De los alumnos encuestados, el 37% corresponde a alumnos de la orientación productos, 37% a indumentaria y un 26% textil. De este modo se logra arribar a la unidad de análisis del trabajo. En el gráfico a continuación, se muestra la selección de la asignatura/cátedra de pertenencia del Trabajo Práctico seleccionado, a

partir de ahora nuestra *unidad de análisis*, expresado en porcentajes sobre el total de los encuestados.

Es importante al realizar esta lectura interpretativa tomar en cuenta lo ya explicitado en relación a las características de la muestra derivadas de las particularidades de la carrera de DI. Si consideramos cada asignatura de modo individual, a partir del total de la población en condiciones de seleccionarla, los valores resultan muy convincentes en la selección realizada por los estudiantes. De este modo, el 96% de los entrevistados de la orientación textil seleccionó un TP realizado en la asignatura Tecnología 2 Textil. Resulta de interés el análisis según las áreas de la carrera, ya que el 71% selecciono Trabajos Prácticos del área Tecnológica Productiva y solo 29% del área Histórico Social y según sub áreas, las asignaturas más seleccionadas fueron nuevamente las tecnológicas con el 65%.

En relación al TP más seleccionado, de la asignatura Tecnología 2 Textil, aquel indicado por el 24% del total de los encuestados y con un 94% de selección dentro de la orientación, del total que seleccionaron la asignatura de pertenencia, el 100% hizo referencia al mismo Trabajo Práctico, que luego identificamos como “TP 6”ó “Gestión de la Producción” (ciclo 2013) según lo informado por la cátedra.

Esta asignatura forma parte del taller vertical de Tecnología Textil, está inserta en el área Tecnológica Productiva, en la orientación Textil, en el 2do año de la carrera y por ende en el ciclo de Desarrollo.

Pensamiento proyectual, buena práctica, buena enseñanza

La dinámica de la práctica proyectual se sostiene en procesos de transformación, donde el sentido es la guía, que, a modo de itinerario virtual organiza el viaje de la información, separa aquella que le es útil de la que no lo es, conformando paulatinamente un modo de accionar que va perfilando la solución deseable. Como acción orientada a un fin, la acción proyectual entra dentro del campo de las operaciones intencionales, que se alejan de los modelos aleatorios o azarosos, aunque muchas veces los resultados de esas acciones resulten en lo imprevisto o no pensado.

Indefectiblemente y tal como ya señalamos, no hay conocimiento proyectual sin práctica de diseño, práctica que sin lugar a dudas demandará del alumno la integración de campos del saber correspondientes a otras disciplinas.

Sin embargo, y en línea con la postura de Doberti, el conocimiento proyectual no es mezcla ni combinación de saberes, sino que se debe pensar desde su propia

epistemología: la “epistemología proyectual” (Doberti, 2005). Profundizar en la comprensión de una epistemología proyectual lleva implícita una profundización en el proceso proyectual y en forma directa en su práctica que es de donde deviene ese conocimiento.

Podríamos entonces, establecer a priori categorías de observación del modo de pensamiento proyectual sostenidas en rasgos distintivos de su práctica.

Tomamos para este trabajo seis ejes de investigación derivados del desarrollo teórico sobre la base de los que se realiza una traducción a cualidades de la práctica proyectual tomadas para la encuesta inicial de aplicación a alumnos de Diseño Industrial

Nos centramos en los modos: analógico, heurístico, colaborativo, referencial, profesionalista y factico de la proyectualidad.

La primera etapa de procesamiento de la encuesta en base a la unidad de análisis/TP seleccionado por los alumnos en contrastación con estos modos de la proyectualidad son fuertemente señaladas con un nivel de acuerdo del 83 al 100% como se puede observar en el grafico a continuación.

El camino está planteado

Nuestra búsqueda está orientada a conocer, en el marco de una experiencia didáctica que se desenvuelve por fuera de la dinámica de las asignaturas con eje en la proyectualidad, los diferentes planos en los que se despliega el pensamiento proyectual y el modo en que sus tipos de razonamiento y características definitorias son puestos en juego. Nuestro objetivo es explorar la metodología propuesta en los trabajos prácticos, como actividad de aprendizaje nodal en las carreras proyectuales.

Si consideramos a las disciplinas como dominios sistemáticos de conocimiento que implican componentes tales como estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, sintaxis entre conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y comunidades científicas (Camilloni, 1999), la naturaleza multidisciplinar del diseño instala multiplicidad de miradas sobre el proceso proyectual. Tal vez sea esta naturaleza multidisciplinar lo que convierte a sus estrategias didácticas de enseñanza en un modo casi intuitivo para el abordaje pedagógico de otras disciplinas asociadas a las enseñanzas de la disciplina del diseño tiñendo muchos de los procesos didácticos de las asignaturas aportantes. Estamos en ese camino, buscando categorizar cual es el nivel de alcance del proceso de

asimilación y resignificación de las estrategias didácticas proyectuales en el marco de contextos multidisciplinares de aprendizaje.

Referencias

- Alexander, Ch. (1965). La ciudad no es un árbol en *La estructura del medio ambiente* (1971). Barcelona: Tusquets,
- Anijovich, R & Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A. & otros (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1999). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chiapponi, M. (1999). *La Cultura Social del Proyecto*. Buenos Aires: Infinito.
- Doberti, R. (2005). *La cuarta posición*. Buenos Aires: FADU, UBA.
- Feyerabend P. (1981). *Tratado contra el método*. Tecnos: Madrid.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching, *En Teachers College Record*, 107 (1).
- Kunh, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2007). Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En Mazzeo, C. & Romano, A. M. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Manzini, E. (1999). *Diseño estratégico. Una introducción*. Buenos Aires: FBA-UNLP.
- Martínez, M.C. (2007). *Propuestas de evaluación innovadoras en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Mazzeo, C. & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Salinas Flores, O. (1992). *Historia del Diseño Industrial*. México DF: Trillas.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.