Paper - Comunicación

¿Cómo se manejan los tiempos de un proceso proyectual en los trabajos prácticos? Experiencias desde los talleres de Introducción al Conocimiento Proyectual

Sans, Eva Nontué; Ravazzoli, Ignacio Luis; Obispo, Franco Javier

nontuesans@gmail.com; iravazzoli@gmail.com; franco.obispo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. CBC. Cátedra ex Valentino. Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave

Proceso proyectual, Didáctica, Investigación, Taller, Manejo del tiempo.

Resumen

Los talleres de Proyectual 1 convocan a estudiantes que se encuentran en el primer ciclo de las carreras de la FADU. Como instancia formativa del CBC, tiene por objetivo una introducción en el proceso y pensamiento proyectual. En el desarrollo del primer cuatrimestre, los enunciados se van adentrando de manera cada vez más precisa en el proceso proyectual, y bajo la premisa de que “a diseñar se aprende diseñando”, en la realización de los ejercicios los estudiantes amalgaman la teoría y la práctica incorporándolas desde el propio hacer. Uno de los ejes fundamentales en este camino de enseñanza-aprendizaje es el cumplimiento de todas las etapas para una apropiación de las metodologías proyectuales como herramientas de los procesos de diseño, siendo el tiempo un factor determinante para la producción. Una de las

observaciones realizadas desde el equipo docente es que aprender a gestionar y optimizar los tiempos es uno de los grandes desafíos de la cursada para los estudiantes, por lo cual, como propuesta de investigación se plantean diferentes lógicas de enunciados en función del manejo del tiempo de las etapas, en búsqueda de un mejor aprovechamiento del tiempo de taller. Entonces, ¿de qué manera influye la cuantificación del tiempo en el planteo de los enunciados? En base a esta pregunta, el objetivo de esta ponencia será indagar acerca de esa cuantificación temporal en las etapas de un proceso proyectual explicitadas en los enunciados de una materia inicial para el desarrollo universitario de los estudiantes. Dicho objetivo se enlaza con los avances del PII DDP 24 - 005 “Las etapas del proceso proyectual: el factor tiempo en la construcción de los enunciados en el marco de ICP1”, que contempla la observación del desempeño en taller en función de las variables del tiempo para cada etapa de los enunciados de los trabajos prácticos.

Introducción

Esta ponencia se fundamenta en la experiencia docente en los talleres de Proyectual Obispo 2023, dirigida específicamente a estudiantes del primer ciclo de las carreras de la FADU. Como parte integral del CBC, estos talleres tienen como objetivo principal familiarizar a los estudiantes con la vida universitaria y proporcionarles una primera inmersión en el ámbito del diseño. A lo largo del primer cuatrimestre, los enunciados de los proyectos van profundizando gradualmente en el proceso de diseño, siguiendo el principio de que *a diseñar se aprende diseñando*. Durante la ejecución de los trabajos prácticos, los estudiantes integran tanto la teoría como la práctica, aplicándolas de manera simultánea en un contexto educativo específico: el entorno del taller.

Romano (2017) enfatiza que en este proceso de aprendizaje mediante la reflexión en acción, el taller —profundamente arraigado en la tradición de la enseñanza arquitectónica— despliega un papel crucial como el espacio donde tienen lugar las actividades individuales y grupales, promoviendo múltiples intercambios entre docentes y estudiantes en el aprendizaje de disciplinas proyectuales.

Por su parte, Ander-Egg (2007) subraya en sus reflexiones los principios y supuestos pedagógicos del taller como modelo de enseñanza-aprendizaje, resaltando la adquisición de conocimientos a través de la práctica participativa, la pregunta guiada y el trabajo sistémico e interdisciplinario.

En este contexto, Doberti sostiene que las prácticas proyectuales, que incluyen la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo, constituyen lo que él denomina "una cuarta posición". Esta posición no se subsume bajo las categorías tradicionales de Arte, Ciencia o Tecnología, sino que posee una identidad autónoma y primordial equivalente. Esta visión reconoce la prefiguración del entorno humano como una actividad central y distintiva de las prácticas proyectuales.

El taller de diseño representa un espacio donde esta cuarta posición puede desarrollarse plenamente. Es en el taller donde se fomenta la reflexión crítica y la acción práctica, esenciales para la formación en diseño. Aquí se integran de manera simultánea la teoría y la práctica, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también desarrollar una comprensión profunda de las interacciones complejas entre el diseño, el espacio, la producción y la función social.

A su vez, Mazzeo y Romano (2007) hacen foco en la enseñanza de las disciplinas proyectuales desde la interacción entre docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto, teniendo en cuenta las interacciones didácticas, y asumiendo que “en el contexto de la enseñanza masiva de las disciplinas proyectuales, en las que la relación docente/alumno es menos personalizada que en otros contextos educativos, el proceso de interacción entre alumno y docente necesita un desarrollo programado de actividades individuales y grupales pensadas en base a estrategias que las conviertan en un fuerte instrumento formativo”.

En este contexto de gran cantidad de estudiantes, los enunciados de los proyectos, las guías de trabajos prácticos (que contienen los enunciados gráficos de los Tps y en muchos casos la bibliografía) y otros recursos didácticos desempeñan un papel crucial al estructurar y facilitar el funcionamiento eficiente del taller. Estos recursos no solo organizan las actividades en términos de cronogramas y modalidades, sino que también proporcionan a los estudiantes claridad en cuanto a los objetivos, contenidos y plazos de las prácticas que deben llevar a cabo (Mazzeo y Romano, 2007). Por lo tanto, el proceso proyectual queda explicitado.

Es a través de los materiales proporcionados donde la cátedra expone uno de los pilares esenciales del proceso: la metodología proyectual como una herramienta fundamental en el desarrollo del diseño. Este proceso se estructura en diversas etapas que no solo establecen un orden claro y explícito, sino que también orientan las acciones prácticas y facilitan un entorno propicio para el intercambio de ideas y la reflexión crítica sobre cada fase del proyecto.

En el ámbito de producción dentro del taller, guiados por enunciados específicos, los estudiantes deben considerar el tiempo como un factor crucial en la planificación y ejecución de los trabajos prácticos. Esta ponencia se centra en este aspecto fundamental, basándose en las observaciones realizadas por el equipo docente de Proyectual Obispo[1]. Desde esta

[1] La cátedra es la continuidad académica y pedagógica, fundacional del CBC, de cátedra ex Bozzoli, ex Valentino y ex Posse.

perspectiva, hemos observado que uno de los principales desafíos para los estudiantes durante el curso es la organización y gestión efectiva del tiempo en el taller, lo cual constituye parte integral de su aprendizaje como universitarios.

En este contexto, este trabajo presenta observaciones detalladas y propuestas orientadas a mejorar la gestión del tiempo durante las diferentes etapas del proceso proyectual, con el objetivo de analizar de qué manera influye el planteo de los tiempos desde el enunciado en la producción de taller, a fin de optimizar el rendimiento y la eficiencia en las actividades realizadas.

A partir de una metodología comparativa, se desarrollan dos tipos de enunciados dentro de un mismo grupo de trabajo, para observar las diferencias en cuanto al compromiso en taller y grado completitud de las etapas propuestas en el tiempo indicado. Esta comparación es cualitativa, y está realizada dentro del marco de la materia Proyectual 1.

Observaciones

A partir del desarrollo del primer cuatrimestre, en las reuniones de equipo docente las observaciones y comentarios giran sobre el trabajo en taller con los estudiantes: cuál es la reacción ante las pautas y etapas planteadas en la guía y con qué compromiso son abordadas por el estudiantado en cada una de las clases. Un punto de coincidencia tiene que ver con que una parte de los estudiantes no responde a la expectativa de trabajo en taller en cuanto al tiempo dedicado a cada trabajo y a la cantidad de producción en cada una de las etapas.

¿Por qué parte de los estudiantes decide no trabajar en taller? Les consultamos, y muchos coinciden en que la comodidad de sus casas ofrece un marco más tranquilo para la realización de los trabajos. Dentro de las respuestas, una parte de estudiantes respondió que muchas veces no tienen los materiales necesarios para el trabajo en clase, y que trabajar desde la casa les brinda la comodidad de tener al alcance distintos tipos de materiales. Esto pone de manifiesto una falta de organización con respecto a los materiales necesarios para llevar a cabo los trabajos de taller.

Figura 1: Trabajo en taller

Imágenes del registro de cátedra

Como se puede observar en la Figura 1, el trabajo dentro del aula se desarrolla en lo que denominamos *grupos-mesa,* en donde se agrupan entre 6 y 8 estudiantes y trabajan durante las horas que dura cada clase. Esta metodología de trabajo favorece la interrelación entre pares, que es un espacio de construcción del conocimiento en el cual comparten puntos de vista y diferentes resoluciones de un problema, así como también el intercambio y socialización de materiales y técnicas gráficas.

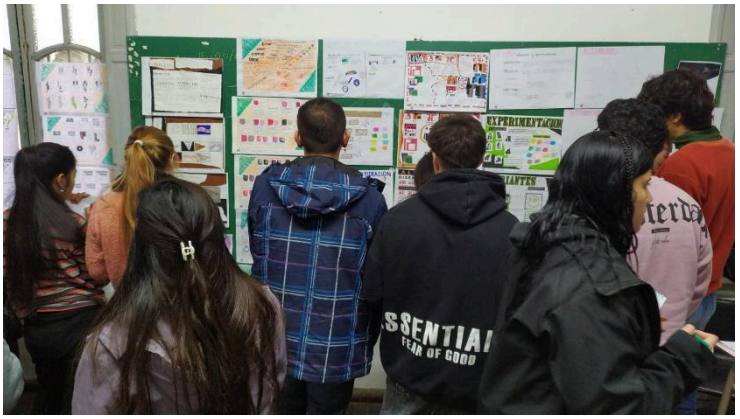
Entonces, la pregunta que surge es ¿por qué prevalece la comodidad sobre la socialización de materiales, contenidos y producciones? La realización del trabajo de manera individual y aislada no responde a la modalidad de taller, y conlleva una pérdida por parte del estudiante de posibilidades de intercambio y aprendizaje, circunstancia acentuada después de la virtualidad.

Otra observación destacada es que la gestión del tiempo durante el trabajo en el taller a menudo no se ajusta adecuadamente a la dificultad de cada etapa. Por ejemplo, hemos detectado que los procedimientos aparentemente simples a veces llevan más tiempo del esperado, lo cual resulta en una utilización ineficiente del tiempo en etapas que presentan menor dificultad operativa.

La problemática de la gestión del tiempo en el taller involucra luego la cantidad y calidad de producción, la socialización del aprendizaje y el compromiso con la materia. Con respecto a la producción, la asignatura está pensada para el desarrollo de las etapas, por lo cual si ese tiempo en el aula no es utilizado luego se deberá utilizar tiempo extra para la realización de los trabajos, lo cual muchas veces conlleva a una posterior incompletitud de las carpetas por acumulación de tareas pendientes. La socialización se da en la interrelación entre docentes y estudiantes dentro del taller, tanto en el intercambio entre

docentes y estudiantes, de manera grupal o individual, como entre los mismos estudiantes, en grupos-mesa mencionados anteriormente o en las *enchinchadas*, que tiene que ver con la exposición en las paredes del taller de lo producido en –determinada etapa del trabajo (Figura 2). El compromiso con la materia tiene que ver, según lo planteado en el contrato pedagógico, con la participación en taller, que implica la presencia activa, el intercambio grupal y la producción.

Figura 2: Enchinchada: socialización de la producción.



Imágenes del registro de cátedra

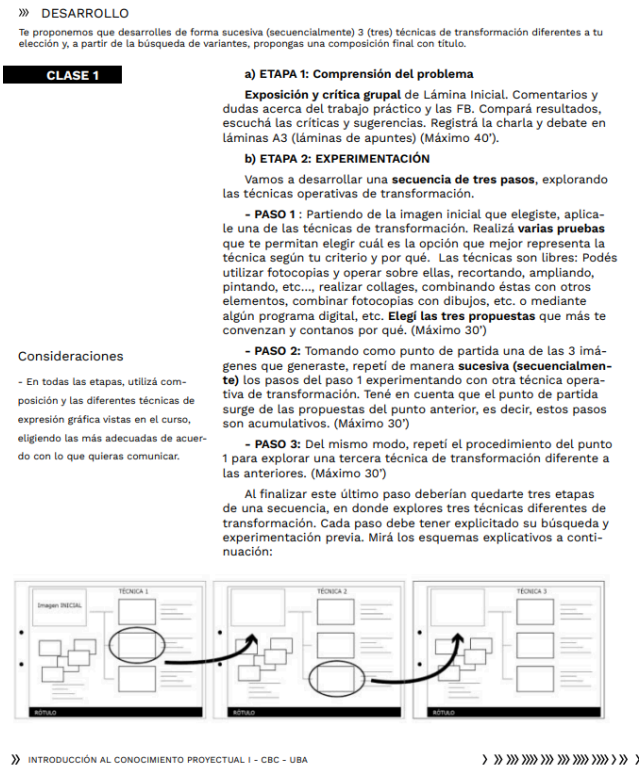
Propuesta

Frente a este planteamiento, surge la propuesta de establecer la duración de las etapas dentro de los enunciados de los trabajos prácticos, con el fin de servir como guía temporal para el desarrollo de las actividades. Este tiempo establece una división temporal realista de las horas dedicadas en el taller, proporcionando una orientación clara para los estudiantes respecto a las expectativas del equipo docente. Y también resulta una guía que estructura la labor del propio equipo docente, que cuenta con una herramienta pedagógica de cierta precisión para establecer la lógica de cada clase y de cada etapa de un trabajo práctico.

Otro aspecto central de la propuesta consiste en establecer instancias cronometradas, utilizando marcadores temporales sonoros que señalen el final de cada etapa. Esta aproximación busca un enfoque dinámico y participativo, con el objetivo de evaluar el impacto en el compromiso y la productividad en el taller.

Con este propósito, se pretende investigar cómo la medición del tiempo afecta la respuesta a los enunciados, explorando tanto la completitud de las etapas desarrolladas en el taller como el nivel de cumplimiento con los plazos establecidos.

Figura 3: Enunciado y detalle



» DESARROLLO

Te proponemos que desarrolles de forma sucesiva (secuencialmente) 3 (tres) técnicas de transformación diferentes a tu elección y, a partir de la búsqueda de variantes, propongas una composición final con título.

CLASE 1

a) ETAPA 1: Comprensión del problema

Exposición y crítica grupal de Lámina Inicial. Comentarios y dudas acerca del trabajo práctico y las FB. Compará resultados, escuchá las críticas y sugerencias. Registrá la charla y debate en láminas A3 (láminas de apuntes) (Máximo 40').

b) ETAPA 2: EXPERIMENTACIÓN

Vamos a desarrollar una **secuencia de tres pasos**, explorando las técnicas operativas de transformación.

- PASO 1 : Partiendo de la imagen inicial que elegiste, aplicale una de las técnicas de transformación. Realizá **varias pruebas** que te permitan elegir cuál es la opción que mejor representa la técnica según tu criterio y por qué. Las técnicas son libres: Podés utilizar fotocopias y operar sobre ellas, recortando, ampliando, pintando, etc..., realizar collages, combinando éstas con otros elementos, combinar fotocopias con dibujos, etc. o mediante algún programa digital, etc. **Elegí las tres propuestas** que más te convenzan y contanos por qué. (Máximo 30')

- PASO 2: Tomando como punto de partida una de las 3 imágenes que generaste, repetí de manera **sucesiva (secuencialmente)** los pasos del paso 1 experimentando con otra técnica operativa de transformación. Tené en cuenta que el punto de partida surge de las propuestas del punto anterior, es decir, estos pasos son acumulativos. (Máximo 30')

- PASO 3: Del mismo modo, repetí el procedimiento del punto 1 para explorar una tercera técnica de transformación diferente a las anteriores. (Máximo 30')

Al finalizar este último paso deberían quedarte tres etapas de una secuencia, en donde explores tres técnicas diferentes de transformación. Cada paso debe tener explicitado su búsqueda y experimentación previa. Mirá los esquemas explicativos a continuación:

Consideraciones

- En todas las etapas, utilizá composición y las diferentes técnicas de expresión gráfica vistas en el curso, eligiendo las más adecuadas de acuerdo con lo que quieras comunicar.

» INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO PROYECTUAL I - CBC - UBA

- PASO 2: Tomando como punto
genes que generaste, repetí de mane
te) los pasos del paso 1 experimenta
tiva de transformación. Tené en cuen
surge de las propuestas del punto ar
son acumulativos. (Máximo 30')

- PASO 3: Del mismo modo, repet
1 para explorar una tercera técnica d
las anteriores. (Máximo 30')

Al finalizar este último paso debe
de una secuencia, en donde explores

Material de cátedra

En la figura 3 se pueden observar la incorporación de los tiempos dentro de los enunciados, como una marcación sugerida de la duración de cada etapa del trabajo práctico. A su vez, esta marcación se acompañó desde la estrategia de taller, marcando los cambios de etapa de manera verbal para los estudiantes. Se trabajó también, para aportar a la investigación, en la generación de circunstancias lúdicas para la resolución de los trabajos, en la búsqueda de evaluar de qué manera lo dinámico de la propuesta influye en la producción en taller.

Se realizaron dos experiencias de trabajos prácticos incorporando las marcaciones temporales en enunciados, acompañando los cambios de etapa desde el taller, y dos experiencias acompañando esta marcación y propuesta de la actividad desde una manera más dinámica y lúdica, jugando con la respuesta a estímulos sonoros y con la marcación clara de “cambio de etapa”.

Conclusiones

Como primera instancia, una de las principales conclusiones con respecto a ambas experiencias es que se incrementó el compromiso con el taller. Se pudo observar un aumento en la cantidad de estudiantes trabajando activamente en el aula, al estar marcados los tiempos, los estudiantes se preocuparon con el cumplimiento de las etapas en tiempo y forma, así como también regularon sus salidas del aula.

Con respecto a la cantidad de producción, podemos reconocer diversas profundidades de exploración alcanzadas en el taller, pero destacamos que en la mayoría de los casos las etapas de trabajo estaban al menos mínimamente desarrolladas. Esto repercute en que el estudiante ya cuenta con una primera experiencia de cómo realizar la actividad, de manera que posiblemente será más fácil de completar luego desde el hogar.

También es considerable la participación y la socialización: hay una expectativa por parte de los estudiantes de qué se llegó a hacer en ese tiempo a nivel taller, y de qué manera pudieron resolver sus compañeros la misma actividad. En el caso de las experiencias dinámicas, la respuesta ante lo lúdico también favoreció al clima de taller, generando una expectativa por parte del estudiantado por la dinámica propuesta.

En algunos casos la devolución de la experiencia por parte de los estudiantes fue que se sintieron abrumados por el ritmo de trabajo, pero a su vez reconocen en sus reflexiones que pudieron realizar un recorrido por las etapas del trabajo y sacarse dudas con respecto a la realización. Además, en muchos casos ponderaron el descubrimiento de un ritmo de trabajo al que no estaban acostumbrados, pero que les permite conocer también nuevas herramientas o formas de abordar el trabajo en cuestión y, por lo tanto, el curso.

Una mínima parte de los estudiantes expuso que no pudo cumplir con las etapas de los trabajos porque ante el volumen de trabajo requerido, no estaban preparados con los materiales, por ejemplo, en relación a la cantidad de hojas para la producción del día. A medida que las experiencias se repitieron, la organización del tiempo fue mejorando, así como el cumplimiento con respecto a los materiales pedidos.

En conclusión, esta respuesta ante las dinámicas temporales favorece la incorporación de las etapas del proceso de diseño, así como la predisposición a la producción y a la optimización de los tiempos en taller y en la producción fuera de éste. Esto redunda en un enriquecimiento en la exploración de la metodología proyectual.

Las observaciones realizadas también permiten concluir que las estrategias dinámicas y lúdicas de presentación de los trabajos prácticos conllevan un mejor recibimiento de las actividades por parte de los estudiantes, y eso deviene en más producción en taller y conexión con el trabajo que se está realizando.

Por último, estas experiencias abren nuevos interrogantes con respecto a cómo seguir incorporando estas metodologías dinámicas al programa de la materia, con qué frecuencia y en qué instancias del cuatrimestre. ¿De qué manera pueden potenciarse estas lógicas? ¿Qué rol ocupa la duración de las etapas desde la comunicación gráfica de los enunciados?

Para cerrar, se destaca que estas experiencias con la gestión del tiempo en el taller exploran la vinculación de los enunciados con los estudiantes

en el marco de una pregunta mayor: ¿cómo orientamos los esfuerzos centrados en propiciar una empatía proyectual, que facilite la comprensión, incorporación y apropiación del proceso de diseño en la etapa de enseñanza-aprendizaje del taller proyectual?

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Doberti, R. (2014). La cuarta posición. Foroalfa. Recuperado el 20/6/2024 de: https://foroalfa.org/articulos/la-cuarta-posicion

Mazzeo, C. y Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales.* Buenos Aires: Nobuko.

Obispo, F., Ravazzoli, I., Sans, N. (2023) *Empatía proyectual. Formas de vinculación entre estudiantes y docentes desde el análisis de los materiales impresos de cátedra.* Jornadas DiSur 2023

Romano, A. (2017). *Conocimiento y práctica proyectual.* Buenos Aires: Editorial Infinito