

Estrategias de enseñanza en el Taller de Diseño Arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” de la FAUD – UNMDP⁵³

Teaching Strategies in the Architectural Workshop. An Interpretative Approach of the Master Plan in the Vertical Architectural Design Workshop “A” at the School of Architecture, Urban Planning & Design, UNMDP

Romina Vanesa Santa Cruz⁵⁴

María Cristina Martínez⁵⁵

Resumen

En el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”, de amplia trayectoria en la FAUD, UNMDP, el proceso de enseñanza implica ciertos métodos propios de las disciplinas proyectuales en la construcción de un conocimiento teórico-práctico, donde el Taller se asume como el espacio de una didáctica específica. La investigación se centró en el Trabajo Coordinado, en adelante Master Plan, que constituye una unidad didáctica representativa de la cátedra y reúne a los tres años del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”. Esta práctica curricular potencia el intercambio entre los estudiantes y propicia mecanismos inéditos de trabajo en grupo; su abordaje en esta investigación nos ha posibilitado acercarnos a la interpretación de las prácticas específicas de la enseñanza proyectual y aportar a la explicitación

y comprensión de la didáctica disciplinar. Enmarcamos nuestra investigación en una perspectiva cualitativa que adopta un enfoque interpretativo, entendido como un proceso de comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados. Desde esta óptica se han analizado las prácticas innovadoras del *Master Plan* y documentando la experiencia que se desarrolla desde el año 2007, lo que nos ha conducido a pensar la propuesta didáctica *Master Plan* como una práctica identitaria, a la vez que ha propiciado la explicitación de estrategias didácticas específicas del ejercicio, pasibles de ser resignificadas en otras investigaciones.

Palabras clave: Didáctica proyectual; taller; enseñanza; práctica identitaria

Abstract

At the Vertical Architectural Design Workshop A, at Mar del Plata State University, the process of teaching implies the interplay of certain methods, which are characteristic of project-design disciplines and aim at the construction of theoretical and practical knowledge in the workshops. This research had focused on a specific teaching device, called the *Master Plan*, which makes students from the second to the fourth year of the curriculum undertake collaborative work. Approaching such strategy has enabled the description and interpretation of specific project-design teaching practices, from the perspective of qualitative research and pursuing a hermeneutic approach. Innovative teaching strategies have thus been mapped as the ongoing experience since 2007 has been documented. In this light, the *Master Plan* has been conceived as an identity-forging practice, and several claims have been stated to be further developed in future related investigations.

Keywords: Project-design Didactics; Workshop; Teaching; Identity Practices

Para citar este artículo:

Santa Cruz, R y Martínez, M. (2017). Estrategias de enseñanza en el Taller de Diseño Arquitectónico. Un abordaje interpretativo del Master Plan en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD – UNMDP. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 121 - 133

Antecedentes y grandes puntos de partida: la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica específica

El interés por el abordaje de la didáctica proyectual debe situarse, en primera instancia, en el impulso de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁶⁶. En este espacio se han gestado las inquietudes que guían la presente investigación, ahora enmarcada en el proyecto "En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas" que revisa y resignifica los aportes originales en este sentido.

En este contexto, oportunamente nos propusimos indagar sobre las didácticas específicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje proyectual recuperando, desde un análisis teórico-interpretativo, una práctica específica—que se definiría como identitaria— en el ámbito de la colaboración entre docentes y estudiantes. Dicha práctica se denomina Trabajo Coordinado o *Master Plan* (en adelante MP) y se desarrolla en el Taller Vertical de Diseño Arquitectónico (TVDA en adelante) "A" de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El objetivo primordial buscaba abordar el papel de las estrategias didácticas implicadas como experiencias estructuradoras de la dinámica de Taller. Con este fin, se generó un trabajo que documenta la experiencia que se desarrolla en este espacio curricular desde el año 2007 a fin de aportar conocimiento

didáctico a la teoría y la práctica de la enseñanza disciplinar de la arquitectura. Para ello, tomamos como definición de didáctica específica aquella proporcionada por Alicia Camillioni (2007) cuando se refiere a una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza, donde las relaciones entre la didáctica general y las específicas son complejas y no lineales, a pesar de tener grandes puntos de contacto.

Trabajamos con un abordaje interpretativo, inscripto en el marco de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Frente al acercamiento a las realidades como múltiples, holísticas y construidas, el objetivo es la comprensión de los fenómenos; no se buscan generalizaciones universales, sino un cuerpo de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación. Al mismo tiempo, esta perspectiva científica fomenta la lectura y habilita la re-lectura de los acervos teóricos y su puesta en tensión. Son imprescindibles, como sostiene Bachelard (1987), la hipotetización del objeto del estudio y su vigilancia epistemológica, lo cual convoca a un proceso de permanente autocrítica, donde la teoría debe ser revisada y el sujeto de conocimiento debe superar la experiencia básica para la construcción del conocimiento.

También es importante contextualizar el objeto de estudio dentro del dominio de las disciplinas proyectuales, donde la enseñanza del diseño arquitectónico se desarrolla en un doble sentido: transmitiendo y generando conocimiento. En otras palabras, se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en la práctica de ese algo, pero no se puede crear sobre lo que no se conoce.

Esto conduce necesariamente a un proceso de reelaboración sucesiva sobre entidades conocidas, que se transforman a partir de la crítica y la acción de proyectar. Retomamos el concepto de John Dewey (2004) acerca de la experiencia como eje central de su propuesta pedagógica, mediante la interpretación de los principios de continuidad e interacción que permiten vincular los saberes a ser aprendidos con experiencias anteriores.

En el Taller de Diseño Arquitectónico como espacio didáctico y físico, se ponen en juego los recursos utilizados por los docentes en torno al objeto al que el alumno está dando forma. Los Talleres son el contexto donde se integran sujetos, objetos e instrumentos y se incorporan dos aspectos: lo productivo—orientado a la generación de objetos arquitectónicos como modo de abordaje de la problemática del diseño (simulación de la práctica proyectual profesional) —y lo comunicativo—orientado a la relación intersubjetiva docente/alumno que desentraña los procesos de resolución de problemas. Esa práctica es de tipo experiencial y en su devenir se activan dos tipos de aprendizajes: “el arte sustantivo de diseñar que (el alumno) trata de aprender y la reflexión en la acción mediante la cual trata de aprenderlo. Cada tipo de aprendizaje alimenta al otro, y el círculo resultante puede ser virtuoso (espiralado) o vicioso (cerrado).” (Schön 1998, p.151).

En este proceso, el docente debe guiar la reflexión de los estudiantes en busca de la solución de los problemas propios de la disciplina y relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades que

deben ser adquiridas. En este sentido, para Ander-Egg (1991) la relación docente- alumno se establece en una tarea que realizan en común, porque los protagonistas de la práctica son tanto los docentes como los estudiantes, superando todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas y competitivas. Esto redefine los roles más convencionales, teniendo el docente la tarea de animación, estímulo y orientación y el estudiante aquel de sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica del profesor y de la bibliografía. Como señala el autor, el Taller "es un aprender haciendo (...) una metodología participativa (...) una pedagogía de la pregunta (...) un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico" (AnderEgg 1991, p.16).

Para Edith Litwin (2000) es el docente quien indaga sobre las intencionalidades y las creencias previas del alumno para intentar aproximarse a su pensamiento y sus niveles de comprensión respecto a los temas abordados, para dar pistas y orientar en la consecución del trabajo, o contribuir a la construcción de significados compartidos. Si bien el Taller alberga un grupo social organizado para el aprendizaje, este proceso es personal, por lo que se requiere una complementariedad entre lo individual y lo grupal: hay que aprender a pensar y hacer juntos, suponiendo un trabajo individual del estudiante y un trabajo pedagógico personalizado a fin de atender a las peculiaridades de cada uno para evitar la homogeneización-estandarización. Esto también exige un cambio del rol del docente tradicional, que pasa a formar parte de un equipo con los estudiantes y que orienta en la reflexión

y el accionar en las actividades vinculadas a la solución de problemas reales propios de la disciplina o área de conocimiento, relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades.

Un acercamiento a las estrategias didácticas propias de la disciplina

Debemos en primer lugar aclarar que utilizamos el término estrategia por considerar que el profesor o el estudiante, según el caso, deberán emplear procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza, dependiendo del contenido que deba aprenderse o del ámbito donde se desarrolle y el momento del ejercicio donde se aplique. Según Anijovich y Mora (2009, p.3) las estrategias didácticas son un "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos". En ellas influyen las prácticas docentes (creencias, costumbres y prácticas de cada persona) y los contenidos específicos de cada disciplina, sumados a la complejidad del repertorio de situaciones posibles en las que construir las diferentes hipótesis de trabajo. Claudia Bertero (2009) construye sobre esta definición, aportando que las estrategias dependen de la instancia en la que se encuentre el ejercicio—el segmento didáctico. En el caso de los aprendizajes implicados en el Taller de Diseño Arquitectónico, el estudiante debe aprender entrelazando aspectos cognitivos y dispositivos operacionales, mediante la efectivización de un pensamiento heurístico - productivo (estrategias, métodos y criterios para resolver un problema través de la creatividad, basada en la experiencia individual

y grupal, que se desarrollan en un tiempo y cuyas fases sucesivas conducen a la resolución del problema).

En vistas a propiciar estos aprendizajes, existen procedimientos y técnicas que ponen en práctica los docentes “para motivar el aprendizaje, para presentar la materia, para dirigir las actividades de los alumnos, para integrar y fijar los contenidos del aprendizaje, para verificar y evaluar el rendimiento en la unidad” (Mattos 1963, p.114). En nuestro Trabajo Profesional (Laterza Calosso & Santa Cruz, 2016) – y construyendo sobre la base de la tipología de Ausubel (1978)—hemos podido identificar siete momentos que exigen la aplicación de estrategias docentes específicas para propiciar aprendizajes significativos dentro del Taller de Arquitectura. En primer lugar, al desear activar los conocimientos previos de los alumnos, o incluso a generarlos cuando no existan, es propicio el uso de lo que denominamos *estrategias para activar*, orientadas a la recuperación de conceptos teóricos a través de la utilización de preguntas disparadoras.

Luego, las *estrategias para organizar* permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva representada de manera ordenada, proporcionando una significatividad lógica en busca de un aprendizaje significativo. En tercer lugar, cuando se requiere favorecer el funcionamiento de los grupos de estudiantes a través de instrucciones de tipo indirectas—porque ha tomado protagonismo la dinámica grupal—podemos pensar en *estrategias para coordinar*. Las *estrategias para orientar*, por su parte, son estrategias de tipo construccional:

colaboran en el abordaje de contenidos específicos, y el profesor focaliza y mantiene la atención de los alumnos. Un quinto tipo de estrategias buscan estimular el debate a través de proposiciones, enunciados y/o hipótesis, insistiendo en la síntesis; las denominamos *estrategias para socializar*. Finalmente, la promoción de la autocrítica y la metacognición reclama *estrategias para reflexionar*, mientras que para crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse—asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados—creemos propicio hablar de *estrategias para promover el enlace con los conocimientos previos*.

Esta caracterización es útil para la lectura de las prácticas del Taller, en tanto permite advertir los matices tanto en las intenciones docentes como en los tipos de procesos mentales implicados en los aprendizajes propuestos. En el caso del *Master Plan*, ha significado una herramienta para la observación de las prácticas de enseñanza en los distintos momentos del proceso.

Abordaje metodológico

Como hemos anticipado ya, la investigación adoptó un enfoque interpretativo, ya que creímos necesario comprender los significados que los propios actores atribuyen a sus prácticas para comprender y tensionar las teorías implicadas. Las técnicas de análisis, observación y encuestas permiten lograr una interpretación de los acontecimientos, pero a la vez son lo suficientemente sensibles para percibir y

reconocer las relaciones entre los datos. Así, enmarcamos nuestra investigación cualitativa en el paradigma crítico- hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012), entendido como un proceso de comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados. El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose —como hemos anticipado— en el contexto del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A”.

El proceso completo de trabajo de campo incluyó el análisis exhaustivo del caso (*Master Plan*); esto implicó la observación de las clases que conforman el ejercicio en cuestión, la recogida de documentos y de narrativas de estudiantes y docentes. Para las observaciones, se propuso el análisis de 3 grupos de 20 estudiantes cada uno, a cargo de un docente y un Ayudante alumno. Como adelantamos, las técnicas empleadas fueron el análisis de documentos (Propuesta Pedagógica del TVDA “A” y material de clase), las observaciones de actividades programadas y espontáneas (con grabaciones, fotografías y fuentes audiovisuales, recursos auxiliares de la observación), las encuestas a estudiantes y docentes, y la entrevista semi-estructurada al Profesor Titular de la Cátedra.

Para el presente artículo, que busca aportar a la reflexión sobre las estrategias propias del *Master Plan* como unidad didáctica—e indirectamente sobre la didáctica específica—se compartirán los aprendizajes devenidos del análisis de los documentos y las narrativas.

Propuesta didáctica analizada: *Master Plan*

En primer lugar, la documentación relevada habilita una reconstrucción precisa y detallada del contexto de la práctica investigado. Así, podemos definir al Taller Vertical de Diseño Arquitectónico “A” como espacio curricular dentro del área Arquitectónico- Urbanística y dentro del Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura, abarcando desde segundo a cuarto año. Es uno de los talleres más antiguos de la Facultad e históricamente cuenta con el mayor número de inscriptos. Según consta en los documentos, su propuesta pedagógica se cimenta en un “aprender haciendo”, revisando los propios métodos, y se basa en una metodología de aprendizaje que hace hincapié en el análisis de obras, tipologías y ejercicios de corta duración que permite al estudiante adquirir destrezas para la resolución de problemas a partir de la tipificación de las soluciones. El Taller es el espacio pedagógico, físico, social y cultural de esta didáctica específica.

El plan de trabajo anual estructura de manera clara la división del año en tres etapas: un primer momento donde se realizan los ejercicios relacionados con la vivienda en las diferentes escalas; luego, el *Master Plan* como ejercicio articulador posterior a las vacaciones de invierno y un estadio final donde se desarrollan ejercicios de índole institucional en los terrenos delimitados en el *Master Plan*. Puede observarse la incidencia del *Master Plan* en dos de las tres etapas, lo que insinúa un rasgo que se confirmara en las narrativas de docentes y estudiantes: esta propuesta didáctica constituye, efectivamente,

una práctica identitaria del Taller. Lejos de conceptualizarla solamente como una estrategia didáctica, hemos llegado a comprender que se trata de un dispositivo mediante el cual se ponen en juego múltiples métodos de enseñanza, se presentan actividades de diverso orden y se promueven estrategias de aprendizaje (no sólo de enseñanza) para la resolución del problema planteado.

La principal característica que diferencia este ejercicio de los demás es que el Master Plan reúne en un sólo práctico y durante 3 o 4 semanas a los tres años del TVDA “A”. Es por eso que se desarrolla en la segunda mitad del año de cursada, y es el puntapié común para la resolución de los ejercicios finales de cada nivel. Los docentes en este punto deben enfrentarse a un nuevo grupo por sólo tres semanas, para ayudar a generar una propuesta urbana. La cantidad de estudiantes del Taller hace que los Profesores Adjuntos deban organizar alrededor de 24 equipos que involucran a los alumnos de los tres niveles integrados, cada uno con un docente a cargo distinto al del resto del año. En esta modalidad, los docentes y los adscriptos cobran una gran importancia al comprometerse con la tarea de guiar un grupo híbrido, y los estudiantes tienen la posibilidad no sólo de interactuar y conocer a otros compañeros, sino también de escuchar a otros docentes.

El Taller queda así reconfigurado, cambia la manera de interactuar entre los niveles y las estrategias didácticas deben ser otras ya que cada participante adquiere un rol distinto, tendiente a potenciar el intercambio entre los

estudiantes del TVDA “A” y desarrollar los mecanismos de trabajo en grupo que tiendan a la fundamentación teórica y a la reflexión por medio de la actividad proyectual.

Al proponer el desarrollo de un *Master Plan* en un sector urbano fuertemente caracterizado de nuestra ciudad o de otras—mediante el cual se ponen en juego situaciones urbanas existentes a fin de incorporar equipamiento público, con la posibilidad de realizar modificaciones en la traza urbana, en la circulación vehicular y peatonal—los docentes alternan acercamientos inductivos, cuando el tema se presenta por medio del estudio de casos (obras o intervenciones arquitectónicas), y deductivos, que conducen la reflexión de lo general a lo particular, infiriendo proposiciones particulares que serán las guías hacia las posibles soluciones.

Mediante la observación de las clases en los sucesivos años, se reconoce una estructura claramente delimitada que reúne varias estrategias didácticas que son llevadas a cabo por todo el equipo docente dentro de estos grandes formatos:

- Clase teórica: Clase ante la totalidad de los alumnos del nivel o Taller vertical, donde el Profesor Titular explica aspectos conceptuales e ideológicos sobre los objetivos propuestos con asistencia de imágenes.
- Visita de obras: Encuentros organizados por la cátedra para conocer obras de arquitectura o situaciones urbanas singulares.

- Debate de grupo: Encuentro entre los integrantes estudiantes de una comisión (25 a 30 alumnos), dirigida por el Ayudante de primera, con el fin de reflexionar sobre los objetivos propuestos u obras analizadas.
- Corrección grupal: Presentación de la propuesta por parte de los alumnos y en forma gráfica ante la totalidad de una Comisión con el fin de emitir comparaciones entre propuestas, estrategias proyectuales y aspectos conceptuales que logren generalizar el conocimiento por fuera del ejemplo en particular.
- Corrección individual: Presentación en forma gráfica de los ejercicios proyectuales ante el Ayudante con el fin de colaborar a la resolución particular de un problema que no pueda ser abarcado en la corrección grupal.
- Exposiciones: Exposición de los trabajos de síntesis (proyecto final) ante la totalidad del Taller con el fin de exhibir los proyectos más relevantes y las habilidades en la resolución de un problema en común.

Abocándonos puntualmente a aquellos formatos que quedan comprometidos en las estructuras organizativas de las clases presenciales (que fueran objeto de la observación), es posible caracterizar asimismo tres instancias que implican alternativamente a las estrategias descritas en el marco conceptual. Las describimos a continuación en un diseño temporal como actividades de inicio, desarrollo

y cierre, exponiendo las estrategias que se han manifestado como prevalentes. No obstante, se hace imperativo señalar que la segunda y tercera etapa presentan una trayectoria recursiva, alternándose sucesivamente conforme progresa la producción grupal. Esto implica que las estrategias en uso no deban acotarse estrictamente a un momento sino representarse de modo fluido.

Actividad de inicio: clase teórica / exposición didáctica

En esta etapa inicial, prevalece la exposición didáctica como aquel procedimiento por el cual el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta a los estudiantes un tema nuevo, definiéndolo, analizándolo y explicándolo. En este punto se utilizan estrategias que pretenden *activar* los conocimientos previos: organizadores comparativos (analogías que hacen de puente entre conceptos desconocidos y estructuras familiares) y organizadores expositivos (andamiaje intelectual, asistente de la enseñanza y el aprendizaje; se muestra el concepto central y su organización lógica respecto a conceptos secundarios).

En la primera clase del *Master Plan*, se presenta la actividad disparadora (el incentivo es la visita al sitio) como organizador previo; luego se expone el material de aprendizaje y finalmente se consolida la organización cognitiva mediante la repetición, el uso de ejemplos concretos, la estimulación y la aceptación de las preguntas. Finalmente se apela a la utilización de recursos visuales, herramienta fundamental para la enseñanza de la disciplina.

Desarrollo: clase práctica

Ya en los Talleres, con los grupos conformados como fue descrito anteriormente, comienzan a desplegarse las estrategias orientadas a revisar los conceptos de la clase teórica, transitando momentos en los estudiantes intentan comprender qué es lo que hay que hacer e instancias en que se plantea el cómo hacerlo y con qué (*orientación*), y situaciones para asumir qué saberes individuales son pertinentes para la resolución de la tarea (*reflexión*).

La tarea es el dispositivo que promueve el aprendizaje y el que activa la dinámica de grupo. Una vez que el docente se presenta (recordemos que el grupo no lo conoce), comienza a realizar preguntas disparadoras tendientes a generar una actitud de acción en los estudiantes. El Ayudante no interviene en el boceto ni dibuja en el pizarrón; crea el espacio para que los estudiantes trabajen, alienta a que todos colaboren y opinen—incluso los de segundo año—y que los más grandes sean también los que aporten conceptos, saberes y herramientas. El docente los acompaña pero se retira si lo cree necesario. Esta etapa implica la apertura de una dinámica grupal nueva ya que los estudiantes deben comenzar a tratar de resolver el problema de forma colectiva con los conocimientos que cada uno trae, mientras que el docente orienta la práctica en un rol de coordinador, basándose en su saber sobre contenidos específicos de la materia, su conocimiento sobre la dinámica de grupo, y la propuesta didáctica, utilizando el diálogo como forma interactiva de comunicación grupal en el marco de la actividad cognitiva. Los docentes preguntan, interpretan, profundizan,

generan reflexiones, abren posibilidades, proponen hipótesis, enuncian, exponen, sintetizan, sistematizan; se enseña a diseñar diseñando y se aprende algo en el ejercicio de la práctica de ese algo. Como puede inferirse de lo descrito, también priman en este segundo momento de la clase las estrategias de *coordinación*.

Síntesis: clase práctica / exposición grupal / corrección

Nos centramos ahora en la etapa de la clase donde los estudiantes, luego de trabajar en equipo y desarrollar una propuesta, muestran ante los otros sus proyectos para ser discutidos y analizados y así, ser evaluados para poder seguir trabajando.

En el *Master Plan* el grupo trabaja sobre dos propuestas a fin de determinar cuál es la que resuelve mejor el objetivo del trabajo. Los estudiantes exponen sus ideas y el docente formula preguntas para que el estudiante desarrolle los conceptos de la forma más clara y completa posible. Los cuestionamientos que esgrime el Ayudante persiguen la interpretación del problema y las posibles respuestas—no buscan solamente la propia comprensión del docente en la dinámica de la exposición, sino que promueven que el resto del grupo se implique en procesos de reflexión y asuma un rol activo en la etapa de corrección. Prevalecen, entonces, estrategias de *enlace, orientación y socialización*.

El docente avanza luego a partir de las respuestas de los estudiantes y empieza a incorporar contenido que considera necesario:

cuestiones metodológicas, ideas nuevas, etc. y también anticipa-actualiza temas que fueron presentados en la charla inaugural, de la misma manera que refiere a otros propios de áreas curriculares complementarias y/ o de otros momentos pedagógicos de la cursada en el Taller. Por ello puede decirse que se utilizan estrategias anticipatorias o rememorativas de modo expositivo o reflexivo (propias tanto de la voluntad de activar conocimientos como de fortalecer el enlace entre ellos o inducir la reflexión).

Así, lo expuesto por el estudiante es usado por el docente como punto de partida en la corrección, propiciando la comprensión de los contenidos que se ha de aportar al grupo. La incorporación de nuevos conocimientos, la re-significación de conocimientos previos, la búsqueda de alternativas y la comparación profundizan el proceso de diseño y alientan a los estudiantes a considerar nuevas propuestas y/o la síntesis de la idea. El docente reconoce en la producción del estudiante elementos que le permiten resolver el ejercicio de diseño y lo orienta a seguir indagando en la búsqueda de alternativas, mediante lo que Bertero (2009) llama estrategias preventivas orientativas.

La construcción del pensamiento proyectual depende en primera instancia de las imágenes de obras paradigmáticas, y en segundo lugar de la representación del proyecto de los estudiantes, como parte existencial del diseño sin el cual el docente no puede reconocer lo que el estudiante está comprendiendo. Es a partir de sus bocetos más o menos elaborados que

el docente puede comenzar a definir conceptos y metodologías, y construye y estimula la apropiación de herramientas proyectuales (*reflexión, orientación*).

Algunas consideraciones finales

En el *Master Plan* se abordan saberes multidimensionales y contemporáneos. La construcción de este conocimiento requiere tiempo y práctica, y se logra a partir de la búsqueda de la solución de un mismo problema en contextos variados de complejidad creciente. Como hemos descripto, en todos los documentos e instrumentos evaluados el *Master Plan* se establece como una práctica identitaria del Taller que no sólo permite el desarrollo del ejercicio propuesto, sino también la relación con conocimientos previos, vinculando sus objetivos con los particulares de cada año del Taller Vertical. Las estrategias didácticas se presentan variadas y recurrentes, integrándose continuamente en procesos que alternan roles e instancias de enseñanza y de aprendizaje.

En líneas generales—no restringidos ya únicamente al análisis de las estrategias implicadas—compartimos un número de rasgos del *Master Plan* que creemos igualmente fértiles para el estudio de las buenas prácticas de enseñanza en contextos específicos:

- El Master Plan posibilita el desarrollo de estrategias proyectuales como método para la resolución de problemas de distinta escala.
- El conocimiento se construye de

manera colectiva, en el ámbito del Taller y con el intercambio entre docentes y pares estudiantes, donde el aprendizaje es pensado como un proceso donde el estudiante pone en juego las experiencias previas, tanto en la realización del ejercicio *Master Plan* como en otros ejercicios o asignaturas.

- El manejo de los contenidos es diferente en cada año, por lo que los estudiantes más avanzados son más críticos ya que reconocen la complejidad de los problemas a abordar.
- Respecto las relaciones interpersonales de los grupos, la reconfiguración de grupos de trabajo genera cambios en la relación de los integrantes del equipo, donde los estudiantes que ya participaron actúan como tutores de los más inexpertos. Año a año se vuelven a definir los roles dentro del equipo: escucha, acción, liderazgo.
- La participación en los 3 años de los sucesivos *Master Plan*, es decir, los tres años del Taller Vertical, posibilita abordar problemas desde una óptica y complejidad y proponer soluciones distintas.
- En el *Master Plan*, el docente no solamente debe cooperar en que el grupo genere un proyecto arquitectónico, sino que además, debe tener en cuenta las dificultades propias de cada nivel del cual provienen los estudiantes a fin de lograr la comprensión general de los contenidos.

El *Master Plan*, como puede inferirse, es un dispositivo didáctico en el cual se despliegan estrategias específicas que lo constituyen como práctica innovadora donde se alienta a los estudiantes a construir su aprendizaje poniendo en juego experiencias previas. El aprendizaje se piensa así como un proceso, por lo que el rol docente es fundamental a la hora de promover la incorporación de conocimientos adquiridos en otras materias o en años anteriores.

Creemos que en la medida que repensemos las prácticas pedagógicas y reflexionemos sobre su significado, podemos contribuir a la continua autoformación docente, por lo que las conclusiones anteriormente expuestas constituyen el planteo de una inquietud de reflexión permanente acerca de las didácticas específicas de las carreras proyectuales.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica* (2da ed.). Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. y Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2da ed.). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Bertero, C. (2009). *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado* (1era ed.). Santa Fe: Ed. UNL.
- Camilloni, A.R. W., Cols, E., Basabe L. y Feeney S. (2007). *El saber didáctico* (1era ed.). Buenos Aires: Ed. Paidós. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/74381464/Camilloni-El-Saber-Didactico#scribd> [acceso el 15 de marzo de 2016]
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación* (2da ed.). Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva S. L.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Laterza Calosso, J. & Santa Cruz, R. (2016). *Los procesos de enseñanza en el taller de diseño arquitectónico. Estudio interpretativo de las didácticas específicas del Taller Vertical de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD- UNMDP*. Trabajo Profesional Carrera Especialización en Docencia Universitaria. FH. UNMDP.
- Litwin, E. (2000). La evaluación: campo de controversias y paradojas o el nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni et. al (1era ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-34). Buenos Aires: Ed. Paidós. Disponible en: <http://www.epetrg.edu.ar/Bibliografia%20PIE/CELMAN%20Susana,%20Es%20posible%20mejorar%20la%20evaluacion%20y%20transformarla%20en%20herramienta%20de%20conocimiento.pdf> [acceso el 15 de marzo de 2016]
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general* (1era ed.). Traducción de Francisco Campos. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Schon, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1era ed.). Barcelona: Ed. Paidós.

Notas

(Endnotes)

⁵³ Este artículo se enmarca en el Proyecto "En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas" Directora: María Cristina Martínez. IHAM, FAUD (2017-2018)

⁵⁴ Arquitecta, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Universidad Nacional de Mar del Plata; Esp. en Docencia Universitaria y Doctorando en Arquitectura y Urbanismo. Docente de la FAUD. Integrante del Centro de Investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CIMEd), Facultad de Humanidades, UNMDP. rominaarq@gmail.com

⁵⁵ Docente e investigadora Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) y Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Arquitecta, Mg. en Docencia Universitaria. Doctoranda en Humanidades y Artes con Mención en Educación, UNR, Argentina (Defensa de Tesis septiembre 2017). Docente de grado y posgrado en las facultades de Arquitectura y Diseño Industrial y Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP), FAUD, UNMDP. Directora de Línea de investigación en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), Facultad de Humanidades, UNMDP. arq_mcmartin@hotmail.com

⁵⁶ Gran parte del desarrollo conceptual y trabajo empírico que sustenta el presente artículo fue originalmente diseñado para la acreditación del posgrado junto a la Arq. Julia LaterzaCalosso, quien ha dado autorización para la publicación del presente.

Fecha de recepción: 31-08-2017

Fecha de evaluación: 28-09-2017

Fecha de aceptación: 10-02-2017