

# El valor de la explicitación en el proceso de diseño como instrumento de la investigación proyectual

## Resumen

Este artículo presenta resultados de la investigación “La repetición en el proyecto como construcción del conocimiento”<sup>1</sup>, que buscan contribuir a la reflexión en torno al vínculo que se reconoce entre la investigación y la práctica proyectual. Estos resultados evidencian un nuevo valor de la estrategia pedagógica de explicitación que surge en el marco de la fase de validación de este proyecto.

Se mostrará que, si bien es cierto que en el proyecto de diseño se realizan diversos procesos de indagación como parte de la práctica proyectual, es su formalización explicitada como proceso la que puede conferirle valor para la investigación, ya que en el ámbito académico se plantean diversas apreciaciones acerca de la práctica proyectual como proceso de investigación.

Se presentan, entonces, los métodos e instrumentos utilizados para este momento de la investigación, su relación con la práctica docente, una propuesta para la vinculación de la investigación a los procesos de diseño, un caso modelo de aplicación en el ámbito pedagógico de las disciplinas proyectuales, y los resultados obtenidos en el marco del debate académico entre investigación y proyecto de diseño.

Alejandro Mesa Betancur  
Arquitecto. Magíster en Arquitectura, Crítica y Proyecto. Profesor Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).  
alejandro.mesa@upb.edu.co

Didier Correa Ortiz  
Sociólogo de la Universidad de Antioquia. Magíster en Estética. Profesor Asociado de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).  
didier.correa@upb.edu.co

Recibido: Junio 2013  
Aprobado: Agosto 2014

Palabras clave:  
explicitación, investigación, investigación formativa, pedagogía del diseño, proyecto.

---

<sup>1</sup> Esta investigación es realizada por un grupo interdisciplinario de investigadores en el que participan el Grupo de Investigación de Estudios en Diseño (GED) y el Grupo de Investigación en Diseño Gráfico (GIDG) de la UPB, y el Grupo de Investigación en Semiología Saussureana (SEMSA) de la Universidad de Antioquia.

## The value of explicitness in the design process as a tool for project research

### Abstract

This article presents the results of the research project “Repetition in the project as construction of knowledge” which aims to contribute to the reflection around the bond recognized between research and the project practice. These results demonstrate a new value of the pedagogical strategy of explicitness which emerges in the validation stage of this project.

It will be shown that, although in the design project many different processes of inquiry take place as a part of the project practice, it is its explicit characterization as a process the one that can give it value for research, since in the academic environment diverse ideas related to the project practice as research process are presented.

The methods and tools applied during this stage of the research process are presented, as well as their relationship with teaching practice, a proposal for linking research with the design processes, a case study as a model for the application in the pedagogical environment of project related disciplines, and the results obtained in the framework of academic debate between research and the design project.

Key Words: explicitness, research, formative research, pedagogy of design, project, research.

## Introducción

Durante la fase final de la investigación “La repetición en el proyecto como construcción del conocimiento” se realizó una observación metódica del papel de la explicitación en los procesos de diseño para validar su efectividad. Durante su devenir, se le encontró otro valor al poner en práctica instrumentos que revelan su potencial en la investigación proyectual. A partir de este hallazgo, se formula una propuesta pedagógica que utiliza la explicitación como estrategia que permite poner en evidencia los procesos de diseño y objetivar una práctica que puede ser estudiada por los investigadores-docentes y aplicada por los estudiantes en su proceso de formación.

Esta fase del proyecto se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2011 y el primer semestre de 2012, y tuvo como casos de estudio dos grupos de estudiantes que aplicaron la estrategia pedagógica de explicitación durante sus procesos de diseño. El primer grupo estuvo conformado por 18 estudiantes con un investigador-docente a cargo y el segundo grupo de 14 estudiantes con dos investigadores-docentes del proyecto.

## Bases metodológicas e instrumentos

En esta instancia se observaron los procesos que los estudiantes desarrollan en los talleres de proyecto utilizando el método comparativo de la semiología y se emplearon instrumentos de investigación de la metodología *Investigación Acción Participativa* (IAP), que para el ámbito pedagógico se puede nombrar en propiedad como indica Bernardo Restrepo (2004): *Investigación Acción Educativa* (IAE).

Para formalizar la observación de la investigación y aplicar la estrategia pedagógica propuesta, la explicitación, fue necesario afinar, por medio de instrumentos de la

IAE, algunas de las acciones de indagación: las exploraciones, las observaciones de tipo participante y no participantes, y las validaciones realizadas por los estudiantes en su práctica proyectual. Como se mostrará, esta formalización permitió orientar, en el ámbito pedagógico, una estrategia donde la práctica proyectual misma es componente intencionado de la investigación (tanto de los estudiantes como de los investigadores) y permite mostrar cómo el conjunto de instrumentos utilizados, puede orientarse para que la actividad proyectual sirva a la investigación y sus resultados se perfilen desde el inicio como productos de ella. Se propone que así se le puede dar a la práctica proyectual estatus de investigación formativa para el caso de los estudiantes y, en el de los investigadores-docentes, hacer parte del proceso investigativo del quehacer pedagógico.

En suma, se distinguen y evidencian dos maneras de investigación: la investigación formativa durante el proceso de diseño, realizada por los estudiantes en su práctica, y la investigación sobre el proyecto de diseño, metaproyectual, realizada por los investigadores-docentes. Esta manera de proceder durante el proceso, permite la emergencia de los objetos de estudio, tanto de los investigados como de los investigadores; los primeros, consiguen un conocimiento más profundo sobre su planteamiento proyectual, que posibilita la actitud crítica, y formar su disposición para la investigación y, los segundos, evidenciar una forma de investigar la práctica proyectual<sup>2</sup>.

## Relación entre la investigación formativa y la actividad proyectual

La utilización por parte de los estudiantes de herramientas investigativas, que se adaptan de acuerdo a la naturaleza de cada proyecto, contribuye a la investigación formativa, esto es, una estrategia de aprendizaje por descubrimiento y cons-

---

<sup>2</sup> Incursionar en el mundo de la investigación sobre el diseño permite construir un escenario propicio para el desarrollo de lo que Víctor Margolin denominó design studies. Para ampliar este tema puede verse: Margolin et al. (2005).

trucción del conocimiento, aquella que en tanto investigación le corresponde al proceso de formación del pregrado; se utiliza en la práctica docente para iniciar a los estudiantes en la investigación y familiarizarlos con su lógica (Restrepo, 2003). Es decir, la indagación que se incorpora al proceso de proyectación, no es formación en investigación, sino una invitación a la investigación mediante la utilización de herramientas de exploración, de observación y de validación, y el análisis de datos para su aplicación a la práctica proyectual. Se comprobará que la investigación formativa es valiosa como estrategia pedagógica y contribuye a una práctica profesional más reflexiva.

En este último aspecto, es importante mencionar la reflexión de Giulio Carlo Argan (1969, p. 56) donde se evidencia la importancia de la intervención de la crítica en el proceso-proyecto, el criticismo profundo del proyectar, que consiste en la verificación, paso a paso, de los actos intencionados y de su sucesión, para que la operación proyectística sea a un tiempo crítica, rectificación y modelo estratégico para responder a demandas sociales concretas. Lo que críticamente se manifiesta no es tanto el acto proyectual en sí, como este acto en tanto condición de estímulo y de dirección de un actuar posterior tanto del proyectista como de una comunidad.

De los modelos de investigación formativa propuestos por Restrepo (2003), se toman dos casos: la investigación exploratoria y la investigación para la transformación en la acción. La primera, cuyo propósito es llevar a cabo un rastreo documental y exploración de campo, tiene como objeto identificar situaciones problemáticas, y luego, planteamientos de diseño relevantes y pertinentes y validar sus explicaciones tentativas. Esta investigación exploratoria es útil cuando, como en el diseño, es complejo construir una propuesta con relación a enunciados sobre interrogantes precisos, o cuando teniendo formulado el planteamiento es difícil decidirse por alguna alternativa particular o definir los requerimientos de diseño y su pertinencia para las poblaciones en las cuales debe enmarcarse el proyecto o su planteamiento. La segunda, la investigación para la transformación

en la acción, es útil cuando es necesario aplicar resultados de una investigación realizada para afinar y mejorar los resultados del proyecto de diseño mientras está siendo desarrollado; sirve como medio de reflexión, validación y aprendizaje sobre el proceso mismo y los productos desarrollados.

## Propuesta pedagógica

En este marco se formula una propuesta pedagógica que vincula la investigación formativa al proceso de diseño. Utiliza la explicitación como estrategia pedagógica que permite, primero, poner en evidencia los procesos de objetivación de los estudiantes, más allá de la intuición que posibilita su experiencia, y, segundo, objetivar una práctica que puede ser aplicada por los estudiantes en su proceso de formación y estudiada por los investigadores-docentes.

Durante la investigación ya referida sobre la práctica pedagógica del diseño se incluye la explicitación en uno de tres momentos de la reelaboración durante el proceso de diseño: en el primer momento se evidencian los desajustes del proceso, en el segundo se analizan sus causas y por último se ajustan en una nueva versión del objeto-producto. La explicitación aquí mencionada se refiere al proceder, incluido para su estudio en el segundo momento, que consiste en poner explícito lo implícito (lo que subyace o lo no dicho) del proceso, la reflexión sobre los desajustes que se han producido en su devenir y sus posibles causas. Como expresan Mesa y Mejía (2011b, p. 179):

*[...] le pedimos al estudiante que en este segundo momento analice por qué se produjo el desajuste y trate de explicitar qué le dio lugar. A partir de la evidencia del desajuste le pedimos entonces que lo use como indicio del proceso que ha realizado, como indicio del otro-pasado que hizo, explicitando cómo y por qué lo hizo. Esta explicitación consiste en contar por escrito cómo percibe cada auto-revisión realizada en su proceso de diseño, la reflexión sobre los desajustes señalados en las asesorías por los docentes y sus posibles causas. Esta explicitación tiene como finalidad objetivar, poner afuera la dualidad del sujeto (pasado-presente).*

Como muestra el artículo citado, se ha visto su efectividad para tener control de lo que se hace; para que el hacer se constituya en saber consciente y quede en la memoria; y para objetivar el proyecto frente a las subjetividades, tanto del docente como del estudiante (Mesa y Mejía, 2011b, pp. 182-183). Al ponerla en práctica, se le encontró un nuevo valor como instrumento potencial para otro tipo de investigación, la investigación metaproyectual. Aquí la explicitación lleva a la aparición del proceso proyectual, deja evidencia de él. El proceso de diseño consignado en los informes de proyecto y las explicitaciones realizadas por los estudiantes, son soporte a su vez de la investigación de los investigadores-docentes del proyecto en curso y posible material de futuras investigaciones sobre la práctica proyectual. La explicitación hace aparecer el objeto de estudio del proceso que realiza un sujeto, no solamente como acción, sino como reflexión motivada de quien lo realiza.

## Presentación del caso modelo

Se presenta un caso modelo, en el ámbito de un núcleo temático del Ciclo Profesional de la Facultad de Diseño Industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana, que utiliza la estrategia propuesta para la aplicación de la investigación formativa en el ámbito pedagógico de las disciplinas proyectuales. En estos núcleos, conformados por cuatro componentes: observatorio, viabilidad, teoría y taller experimental, se desarrollan proyectos universidad-empresa por medio de convenios colaborativos.

Como aclaración necesaria, para efectos de este artículo, se entiende por proceso de diseño la práctica propia de la disciplina y las operaciones necesarias para completar sus productos; por proyectación, la fase del proceso donde se realizan las reelaboraciones necesarias para completar y armonizar las características de un objeto-producto, su formalización; por objeto-producto, el instrumento

resultante correspondiente a una práctica determinada; por proyecto, el proceso que ha sido llevado a cabo en su integralidad, que ha llegado a un resultado final y ha arrojado productos diversos; el proyecto comprende tanto aquellos productos que materializan las evidencias del proceso, como otros necesarios para su divulgación y validación, estos últimos, incluyen el o los instrumentos diseñados y construidos durante el proceso.

El proyecto inicia con su enunciación: encargo de una empresa o de una organización vinculada al proceso. Se plantea una exploración sobre una práctica o prácticas humanas en el contexto donde se desempeñará el objeto o sistema encargado como instrumento de dicha práctica o prácticas. Se plantea, además, construir una línea de tiempo de la práctica mencionada que utiliza como fuentes primarias, en principio, los familiares de los estudiantes en todos los rangos generacionales que se dispongan, luego, se extiende a otros informantes que se considere puedan aportar a la indagación; esta exploración se realiza mediante entrevistas semiestructuradas.

El propósito de este proceder es familiarizar al estudiante con las fuentes de información, primarias y secundarias, y la descripción rigurosa de su entorno a través de registros de observación. La información recopilada y analizada permite: la ubicación de los estudiantes como sujetos históricos, observar las diferencias de las prácticas en cada momento, los elementos que favorecieron su transformación y la de los instrumentos asociados a ellas. Adicionalmente, la confrontación del encargo con situaciones reales y la confirmación de su pertenencia.

Simultáneamente, se construye un estado del arte de la materialidad de los objetos o sistemas similares al encargado, en canales de distribución y comercialización disponibles, además, una exploración de campo en una comunidad que se presente como caso posible de referencia de la situación en la que el objeto o sistema encargado se desempeña. Allí se realiza un trabajo relacional, similar al

que se ha dado en llamar “diseño participativo”, donde se discute y dibuja una prefiguración del proyecto que incluye las ideas de todos. Sobre esta información, verbal y no verbal, se realiza un análisis para establecer las expectativas de la comunidad sobre el encargo o planteamiento en cuestión. De esta manera se prefigura el proyecto como un pacto intersubjetivo<sup>3</sup>.

De la comparación de estas situaciones y la información obtenida se formulan unas conclusiones preliminares, que se expresan en los términos de los requerimientos, como hallazgos que establecen los límites necesarios para poder formalizar el planteamiento del proyecto. Requerimientos que precisan tanto la información obtenida que puede ser aplicada en el proceso, como otra que falta pero de la cual se reconoce su naturaleza y pertinencia. La exploración inicial entonces no aporta necesariamente características propias del objeto del proyecto, más que esto, permite introducir los elementos pertinentes de la práctica actual en la cual el objeto se desempeñará como instrumento. Para lograrlo, las conclusiones expresan las dimensiones<sup>4</sup> de las características impicantes e implicadas del objeto que se propone desarrollar, por medio de las cuales se completará su identidad (Prieto, 1988). Esta aproximación permite una mayor objetividad del joven proyectista, a partir de su apreciación personal y su experiencia biográfica, que favorece la creación por analogía al utilizar el valor referencial de su entorno.

---

<sup>3</sup> El concepto de proyecto como pacto es propuesto por A. Mesa (2013, pp. 85-86) en la tesis de maestría Proyecto sin destino, donde señala que: “Este proyecto solamente es posible si, el proyectista después del análisis crítico de la realidad, del fenómeno social o del encargo, lo materializada como representación de una ‘hipótesis formal’ formulada a partir de su intuición experta; lo valida con una parte de la comunidad suficiente para valorar la propuesta o los resultados parciales tanto en su efectividad material como simbólica –pacto de sentido y propósito del objeto del proyecto– y una vez hecho esto, es capaz de ajustar su trabajo al pacto y volver a validarlo con la comunidad hasta que el proyecto, y su objeto, estén disponibles para ser puestos a prueba; entonces habrá conseguido separarse de sus prejuicios y propósitos personales, lo suficiente, para que el resultado sea estéticamente válido. Este proyecto debe ser registrado y consignado en sus diferentes momentos, dejar evidencia del actuar del proyectista y del pacto realizado, en suma, reconocer el proyecto como metodología: como proceso de reelaboración, que en su devenir, requiere repetidamente de formulación, validación, explicitación y ajuste”.

<sup>4</sup> Este concepto de dimensión hace parte de la teoría semiológica de la sintaxis expuesta por Luis Prieto (1988, p. 29), para anclarlo no remitimos al semiólogo cuando se acerca a su definición: “Nos acercamos [...] a una definición de estos dos elementos, [...] que siempre debemos tener en cuenta para determinar una característica, diciendo que el elemento contrastivo o la dimensión que lo constituye es un punto de vista desde el que consideramos el objeto al que se reconoce dicha característica, y que el elemento oposicional es cualquier cosa que este objeto manifieste cuando lo consideramos desde este punto de vista”.

A partir de este punto comienza a formalizarse el planteamiento del proyecto: los estudiantes explicitan el propósito que tendrá su trabajo en el marco del enunciado propuesto y tratan de conceptualizar el horizonte, alcance o la potencialidad del propósito comunicativo del proyecto. En este proceso se realiza el acercamiento tipológico al objeto, se determinan sus bloques de uso-función, lo sustantivo, y se expresan los bloques de percepto-afecto, en términos de Deleuze y Guattari (1993), lo que podríamos denominar lo adjetivo. Sobre la formulación verbal y no verbal de este propósito (construcción de una hipótesis formal), bocetos y explicitaciones acerca de lo discutido en las sesiones de trabajo con los investigadores-docentes, se realizan las reelaboraciones necesarias hasta tener un planteamiento que pueda ser validado.

Para esta validación el estudiante cambia su identidad de proyectista a explorador-investigador. Realiza de nuevo sondeos que le permitan tomar una posición más objetiva de su propósito, fruto de su intuición entrenada que es la única que puede garantizar su unicidad y novedad, cargado de elementos subjetivos y mezclado con los datos de la indagación inicial. Esta validación le permite constatar si su punto de vista del proyecto es compartido por los potenciales destinatarios del objeto-producto que se espera. La información recogida se sistematiza y a partir de los resultados obtenidos se explicita el origen de los desajustes detectados, si hay alguno, y se procede a su ajuste. El uso de estas herramientas permite objetivar, dentro de los límites razonables, las intuiciones meramente subjetivas, que transitan inevitablemente durante el proceso hacia intuiciones más expertas de los estudiantes en tanto proyectistas en formación. Esto favorece la actitud crítica en la exploración y su articulación al gesto creativo.

La continuación del proceso requiere precisar cada vez más los requerimientos operativos, materiales y comunicativos y las interrelaciones entre ellos; adicionalmente, pruebas específicas sobre la materialidad y operatividad del objeto-producto propuesto, donde el sujeto se verá obligado a una alternancia

permanente entre su identidad de proyectista y su identidad como explorador-investigador, identidades que debe distinguir para no confundir ambas prácticas.

En la fase de anteproyecto, se comienza a materializar un informe que incluye el recuento de la exploración inicial y sus conclusiones, el planteamiento inicial y sus ajustes, un registro de proceso basado en la bitácora del proyecto, las explicitaciones realizadas, los desajustes detectados, su origen y los ajustes introducidos. Igualmente, el registro de las pruebas y validaciones que han sido necesarias para la realización del proceso y los requerimientos introducidos como resultado de esta indagación. El informe parcial presentado es revisado por los investigadores-docentes de cada componente del núcleo: observatorio, viabilidad, teoría y taller, y otros expertos que se consideren necesarios (para el caso miembros de la empresa participante); quienes sugieren ajustes a realizar en el proceso final del proyecto. Este material permite confrontar el objeto propuesto, con el propósito formulado y las conclusiones de las indagaciones que se han realizado con el fin de diseñarlo. Explicitar esta confrontación permite de nuevo detectar desajustes, determinar su origen y realizar ajustes en el proyecto, ajustes que pueden incluir tanto al planteamiento inicial como diferentes aspectos del objeto-producto diseñado hasta ese momento.

En este punto, se realiza una validación del objeto-producto que se está diseñando, para esto se realiza una representación-simulación, tanto dibujada como en modelos de prueba, que será sometida a validación con un grupo de potenciales usuarios. De nuevo aquí se actúa como explorador-investigador y a partir de los resultados se procede al ajuste de los productos ya en su identidad de proyectista. Este ciclo de ajuste-validación-explicitación-ajuste, se repetirá tanto como sea necesario para obtener un objeto-producto disponible.

En la etapa final, el proceso requiere cada vez más ocuparse del objeto-producto, por lo tanto, las pruebas sobre la materialidad serán más frecuentes que en las

etapas anteriores. Es importante anotar que no se descuidan los demás aspectos del proyecto, ya que los requerimientos, como características pertinentes al objeto, siempre serán implicantes o estarán implicados en otros (Prieto, 1988). Esta relación, obligará a reconsiderar permanentemente aspectos que parecían solucionados en un momento anterior. El resultado que se espera, es un modelo disponible para su evaluación. Como en el tiempo que se dispone académicamente no siempre es posible llegar a esta fase evaluativa final, el estudiante procede a materializar su objeto-producto mediante prototipo, planos y dibujos definitivos como gestión de la información del proceso y realiza el informe concluyente de la experiencia (su proyecto) como gestión de su trabajo de indagación tendiente a una práctica profesional reflexionada.

En la investigación formativa, durante el proceso de diseño, el producto final es el informe de proceso presentado (el proyecto) y la proyectación y sus productos son solamente parte de él. Este informe final incluye lo que denominamos perspectivas de optimización, en ellas se consignan las pruebas que deben realizarse sobre el objeto-producto, los aspectos inconclusos del proceso y otros que puedan preverse. Se procede a hacer una reconstrucción detallada del proceso de diseño a partir de las explicitaciones realizadas y los ajustes correspondientes consignados en las bitácoras, en su orden cronológico real, y la indagación que fue necesaria para llevarlo a cabo. Se realiza un análisis crítico de los resultados, confrontando el enunciado propuesto, el propósito planteado, el proceso realizado y los resultados obtenidos, incluido el objeto-producto resultante del proceso de diseño.

A partir de este punto, los investigadores-docentes proceden a recopilar la experiencia de los estudiantes por medio de entrevistas semiestructuradas individuales sobre su proceso. La confrontación de estas con las explicitaciones realizadas y los informes presentados. La sistematización de esta información ha permitido avanzar sobre la comprensión del proyecto de diseño como proceso y como metodología.

## Debate en torno a la investigación y el proyecto de diseño

En el ámbito académico se plantean diversas apreciaciones acerca de la práctica proyectual como proceso de investigación. Archer (1995) formula esta controversia cuando plantea que: aunque algunos diseñadores, y otros profesionales creativos, afirman que lo que normalmente hacemos es investigación, argumentando que sus obras de diseño como producción creativa constituyen nuevos conocimientos y que su fabricación, distribución, exhibición pública u otro tipo de divulgación constituyen una publicación, es evidente que una gran parte de la actividad profesional en general implica la exploración como apoyo a su práctica; sin embargo, no puede afirmarse que la actividad profesional en sí sea lo mismo que la actividad de investigación, por mucho que haya sido apoyada por la actividad investigativa y su producto sea una novedad.

Hay que preguntarse, si la actividad investigativa llevada a cabo dentro de la actividad profesional tuvo como objetivo el conocimiento; si fue sistemáticamente llevada a cabo; si fueron los datos hechos explícitos. En términos generales, si el registro de las acciones fue “transparente”, para que otro investigador pueda verificar la misma información, replicando los procedimientos adoptados y pueda usar el mismo argumento y llegar a las mismas conclusiones. En fin, si fueron los datos y los resultados de la validación recogidos de manera apropiada.

En suma, esta actividad profesional (ya valiosa por sí misma) puede contarse como investigación sí, y sólo sí, de acuerdo a los criterios del investigar, es conocimiento dirigido, sistemáticamente conducido, inequívocamente expresado y su resultado es conocimiento transmisible (Archer, 1995).

La explicitación como instrumento de la investigación metaproyectual (investigación *sobre* el proyecto) permite evidenciar el proceso de diseño, proporciona material para la investigación, pero no es por sí misma un producto de investi-

gación sobre dicho proceso. En la actualidad, la investigación metaproyectual se basa principalmente en la interpretación de algunas evidencias dejadas por los proyectistas en su proceso de diseño: dibujos de todo tipo, planos, escritos referidos a sus obras y su proceso, usualmente, cargados de anacronismo, y, en algunos casos, entrevistas con los autores. Sin embargo, son escasas las evidencias de lo que realmente ocurrió durante el proceso del proyecto, de esta manera, más que ahondar en la investigación sobre la práctica proyectual, se realiza una tentativa de reconstruir y valorar el proceso de una obra específica. En la investigación metaproyectual las evidencias del proceso deben aparecer explícitas para que estas y sus resultados se constituyan en material de investigación. Esto es primordial dado que el proyecto de diseño es siempre una intersubjetividad, es una acción de un sujeto encaminado o con fines a otros sujetos y en este proceso se proyecta inevitablemente la subjetividad, no es solamente la proyección de una técnica.

## Conclusiones

Se pueden señalar por lo menos dos conclusiones: la primera, que para el caso del diseño y probablemente de otras disciplinas, la investigación es siempre un proceso que analiza en retrospectiva una situación real o experimental para extraer de ella un nuevo conocimiento, mientras que la práctica proyectual, el proyecto de diseño en este caso, se realiza en una prospectiva que solo permite la ejecución de un proyecto para el presente. Como dice Argan (1969), sin una idea del futuro no puede haber plano, pero el plano, no es el proyecto de una acción futura, es un actuar en el presente según un proyecto. Esto evidencia que tanto el proceso proyectual como la indagación y explicitación necesarias para realizarlo transcurren bajo una lógica de la *simultaneidad de lo no simultáneo* (Bloch, 1977). Entonces, para investigar la práctica explicitada, hay que salirse del proyecto y cambiar de identidad, dejar la del proyectista y tomar la del investigador, así el sujeto que realice ambas operaciones sea el mismo. Ya que en el

proyecto, el objeto de estudio es el mismo sujeto, hay que evitar la imbricación de la práctica proyectual con la investigativa.

Segunda, que si bien es cierto que en el proyecto de diseño se realizan diversas indagaciones como parte de la práctica proyectual, es su formalización explicitada como proceso, justamente, la que puede conferirle su valor para una investigación sobre el proyecto. La exploración o la investigación que realiza un proyectista, por juiciosa que sea, si no se explicita, solamente muestra el producto del proyecto y no su proceso, por lo tanto, el proceso mismo y cualquier intento de investigación asociada a él se anulan como posibilidad de conocimiento. La experiencia se agota inmediatamente en el proyecto, queda como saber práctico (habilidad proyectual), y no se puede aplicar a otros casos, solamente sirve al proyectista y no se puede transmitir. El proceso explicitado, como objeto para la investigación, permite construir un saber teórico acerca del proyecto con el rigor que aporta la investigación, es decir, se constituye en nuevo conocimiento.

El alcance de esta propuesta pedagógica puede producir tanto en la práctica investigativa de los estudiantes y profesores, como en la práctica docente y profesional, efectos metodológicos sobre la comprensión del quehacer mismo del diseño como disciplina.

## Referencias

Archer, B. (1995). *The Nature of Research*. *Co-design*, 7, 6-13.

Argan, G.C. (1969). *Proyecto y destino*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Caracas.

Bloch, E. (1977). *El Principio esperanza*. Tomo 1. Madrid, España: Aguilar.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.

Margolin, V. et al. (2005). *La investigación sobre el diseño y sus desafíos. En Las rutas del diseño. Estudios sobre teoría y práctica.* Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

Mesa, A. (2013). *Proyecto sin destino.* Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.

Mesa, A., & Mejía, C. (2011a). *La explicitación: hacia una nueva estrategia pedagógica en los procesos de diseño.* En VIII Foro Académico, X Festival de la Imagen. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

\_\_\_\_\_. (2011b). *La explicitación como estrategia pedagógica en los procesos de diseño.* Revista Kepes, 7, 171-185.

Prieto, L. (1988). *Caractéristique et dimension. Essai de définition de la syntaxe.* Cahiers Ferdinand de Saussure, 42, 25-63.

Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad.* Nómadas, 18, 195-202.

\_\_\_\_\_. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.* Educación y educadores, 7, 45-56.

Cómo citar este artículo:

Mesa Betancur, A., & Correa Ortiz, D. (2014). El valor de la explicitación en el proceso de diseño como instrumento de la investigación proyectual. Revista Kepes, 10, 33-48.