

02. Artículos de Docencia

ALTERNATIVE DIDACTIC
STRATEGIES IN ARCHITECTURE
WORKSHOPS OF THE
LAST YEARS AT FAU-UNNE.
ANALYSIS MODEL FROM
THE CLASSICAL DIDACTIC
DIMENSIONS AND FROM
THE PEDAGOGICAL-IDEOLOGICAL

KEYWORDS

*Architecture workshops; strategies;
professional practice*

ABSTRACT

Some aspects of the research that formed the basis of the Thesis of the Master's Degree in University Teaching (Faculty of Humanities, UNNE) of the author of this paper are presented. It investigates some peculiar features assumed by the didactic strategies that, applied in the workshops of the last two years of the Architecture career (UNNE), refer to preparation devices for professional practice. The aim was to generate knowledge that allows understanding the essence of these strategies in teaching and learning practices. Three central concepts were studied: "preparatory devices for professional practice", "alternative strategies" and "didactic configurations". This research presents three in-depth case studies, corresponding to three chairs: 5th and 6th year workshops of the FAU-UNNE 2003-2006 study plan.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
ALTERNATIVAS EM OFICINAS
DE ARQUITETURA NOS
ÚLTIMOS ANOS NA FAU-UNNE.
MODELO DE ANÁLISE
DESDE AS DIMENSÕES
DIDÁTICAS CLÁSSICAS E DESDE AS
PEDAGÓGICO-IDEOLÓGICAS

RESUMO

*Oficinas de arquitetura; estratégias;
prática profissional.*

PALAVRAS CHAVE

Expõem-se alguns aspectos da pesquisa que constituiu a base da Dissertação de Mestrado em Docência Universitária (Faculdade de Humanidades, UNNE) da autora do presente. Se indaga em alguns traços peculiares que assumem as estratégias didáticas que, aplicadas nas oficinas dos dois últimos anos da carreira de Arquitetura (UNNE), estão referidas a dispositivos de preparação para a prática profissional. O objetivo foi gerar conhecimentos que possibilitem compreender a essência dessas estratégias nas práticas de ensino e aprendizagem. Partiu-se do estudo de três conceitos centrais: o de "dispositivos preparatórios para a prática profissional", o de "estratégias alternativas" e o de "configurações didáticas". Esta pesquisa apresenta três estudos de caso em profundidade, correspondentes a três cadeiras: Oficina do 5º e 6º ano do plano de estudos 2003-2006 da FAU-UNNE.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS EN TALLERES DE ARQUITECTURA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA FAU-UNNE.

MODELO DE ANÁLISIS DESDE LAS DIMENSIONES DIDÁCTICAS CLÁSICAS Y DESDE LAS PEDAGÓGICO-IDEOLÓGICAS

Herminia M. ALÍAS

heralias2001@yahoo.com.ar

Profesora adjunta en Estructuras II e Introducción a las Estructuras (FAU-UNNE). Magíster en Docencia Universitaria y especialista en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, UNNE).

PALABRAS CLAVE

Talleres de arquitectura; estrategias; práctica profesional.

RESUMEN

Se exponen algunos aspectos de la investigación que constituyó la base de la Tesis de la Maestría en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, UNNE) de la autora del presente. Se indaga en algunos rasgos peculiares que asumen las estrategias didácticas que, aplicadas en los talleres de los dos últimos años de la carrera de Arquitectura (UNNE), están referidas a dispositivos de preparación para la práctica profesional. El objetivo fue generar conocimientos que permitan comprender la esencia de dichas estrategias en las prácticas del enseñar y el aprender. Se partió del estudio de tres conceptos centrales: el de "dispositivos preparatorios para la práctica profesional", el de "estrategias alternativas" y el de "configuraciones didácticas". Dicha investigación presenta tres estudios de caso en profundidad, correspondientes a tres cátedras: taller de 5.º y 6.º año del plan de estudios 2003-2006 de la FAU-UNNE.

OBJETIVOS

Con el objetivo general de construir tipologías sobre las estrategias didácticas alternativas que se aplican en los talleres de arquitectura de los últimos años, se trabajó para describir y configurar las siguientes cuestiones:

- las características que adopta el proceso de preparación profesional durante la etapa de formación de grado en Arquitectura, haciendo referencia a las experiencias de práctica profesional desarrolladas en el transcurso de algunos talleres de los últimos años de la carrera;
- una mirada de **las prácticas de la enseñanza, en el material surgido de los tres casos analizados, para reconocer la configuración didáctica (Litwin, 1997) presente en cada uno, en relación con la arquitectura, vista como un trabajo con fuerte impronta del docente. Esto se abordó desde la perspectiva** de las estrategias que promueven la reflexión y desde la perspectiva de los vínculos con las prácticas profesionales del arquitecto (qué tipo de relación se establece con las prácticas profesionales en una determinada configuración didáctica, en cada caso);
- la selección de saberes que enseñar en los talleres de arquitectura de los últimos años, en función de

1. En realidad, se trataría justamente de aquello en lo que, como base, podría ponerse el foco de la reflexión o la discusión.

2. Bernstein analiza, desde una mirada sociológica, la organización curricular como un dispositivo. La idea de dispositivo alude a un sistema de reglas que garantizan su efectividad y continuidad como espacio de distribución de poder y control social. (Continúa en página 40).

la legitimación de determinados perfiles profesionales; la relación entre el docente y el saber (transposición didáctica) y la relación entre el estudiante y el saber (estrategias didácticas). Se trató de lograr una combinación conceptual: desarrollar y ampliar los temas mencionados y combinarlos con otros conceptos.

INTRODUCCIÓN Y ABORDAJE METODOLÓGICO

Se partió de considerar un contexto en el cual existe una dificultad en pensar y definir la enseñanza en arquitectura, una de cuyas causas posibles es que pareciera existir un impedimento para integrar los distintos conocimientos de las diferentes subdisciplinas que la integran —tecnológicos, humanísticos, morfológicos, etc.—, lo que constituye una traba para enseñar, investigar, pensar y “producir” en arquitectura. Esto se debería, en buena medida, al hecho de que durante la formación de grado en arquitectura, las asignaturas técnicas o humanísticas, por ejemplo, privilegian lo que Schön (1987, p. 22) denomina “*racionalidad técnica*”, y las asignaturas proyectuales privilegian, en algunos casos, la “*reflexión en la acción*”. Por consiguiente, intentar aunar o sintetizar los saberes teóricos —que habitualmente son entendidos bajo una racionalidad técnica, a la manera positivista— con los de la práctica —que por definición requieren una conducta reflexiva— se torna muchas veces difícil o imposible.

Además, en el interior del *saber arquitectónico* hay jerarquías: las áreas del diseño son las más jerarquizadas, en tanto que las áreas o asignaturas

“teóricas” resultan las menos jerarquizadas. Generalmente se piensa la asignatura “taller” como aquella “truncal”, integradora, de “síntesis” por excelencia, con una fuerte carga simbólica arraigada en la *doxa* (el conjunto de conocimientos que no sometemos a juicio, que se acepta sin discusión: la opinión corriente¹) de la disciplina.

Si se acepta que el modo en que el docente considera la disciplina estará denotando su postura en relación con el saber, se admite también que el modo de “ejercer la docencia” dependerá de la concepción que se tenga de la arquitectura como disciplina. En este sentido, las concepciones de las disciplinas están en crisis hoy, porque está en crisis el concepto o paradigma disciplinar en sí mismo. El modelo de profesional arquitecto que se tenga internalizado determinará fuertemente lo que se quiera enseñar: el grado de amplitud con que se mire y considere el campo profesional repercutirá en los saberes que son elegidos para enseñar. En este sentido, es innegable la coexistencia, en el panorama actual, de una **multiplicidad de concepciones de la arquitectura y del hecho arquitectónico**.

Por otra parte, existe una falta de preparación y de adecuación del molde académico para enfrentar los nuevos contextos y situaciones. De la misma manera, existe una imposibilidad de actuar en la práctica, por la fuerte carga, durante la formación académica, del bagaje teórico en un *currículum de colección*² (Bernstein, 1988), totalmente desconectado de la experiencia y del contacto con situaciones de la vida práctica. La disociación es muy fuerte, pese a algunos intentos aislados de algunas

cátedras de la carrera que implementan, desde hace tiempo, experiencias alternativas en la enseñanza. Entre ellas están algunos "talleres" de los últimos años³, entre los que se encuentran las cátedras-caso que aquí se analizan, que revisten configuraciones y ámbitos propicios para la desestructuración y la anticipación a los contextos emergentes, tanto de la disciplina como de la profesión. Ellos representan algunos intentos aislados de atacar el problema de la inadecuación entre el molde académico y los contextos profesionales reales, a través de la implementación de experiencias alternativas en la enseñanza, con resultados que revisten interés en comparación con los que se obtienen donde y cuando no se aplican dichas estrategias.

En el contexto particular de ese trabajo (la FAU-UNNE), las asignaturas llamadas "Arquitectura" (desde la 1 a la 6), que en la cultura institucional son los denominados "talleres", parecieran condensar la teoría y práctica de todas las demás asignaturas a través de la *resolución de un problema de diseño*, por lo que se acercan a la propuesta de *diseños curriculares mixtos*⁴,

en los cuales conviven las disciplinas con otras estructuras interdisciplinarias o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas que las propias disciplinas. [...] Los contenidos de aprendizaje [...] suelen ser contenidos amplios y polivalentes a cuya resolución colaboran las diversas disciplinas (Zabalza, 2012, p. 31).

Estas cátedras implementan un "prácticum", donde el alumno aprende haciendo en una interrelación con tutores

y con los otros compañeros en una suerte de aprendizaje experiencial. El tutor acompaña el proceso y puede, si es necesario, enseñar en un sentido tradicional, brindando información o transmitiendo teorías. Pero su función específica es criticar, aconsejar, demostrar y plantear problemas (Finkelstein y Lucarelli, 2003, p. 10).

Metodológicamente, se partió del estudio de tres conceptos centrales: el de los "dispositivos⁵ preparatorios para la práctica profesional", el de "estrategias⁶ innovadoras o alternativas a las prácticas tradicionales de enseñar y aprender" y el de las "configuraciones didácticas"⁷. Estos tres grandes conceptos sobre el objeto definido resultaron orientativos de la investigación encarada y aportaron

3. *Por otra parte, el hecho de que en el Plan de Estudios 2003-2006 de Arquitectura de la UNNE los modelos pedagógicos y dispositivos anti-cipatorios y preparatorios de y para la práctica profesional tengan lugar o se planteen solamente al final del Plan de Estudios, en la visión de Schön (1987, pp. 270-271), representaría "una concepción restringida para el aprovechamiento del potencial del 'prácticum reflexivo'".*

4. *Ellos suponen el "manejo en simultáneo de diversas disciplinas que conforman un solo curso centrado en una temática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor para [...] tomar las decisiones adecuadas. [...] Se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales. [...] Se pierde la perspectiva disciplinar porque el foco del curso se establece en torno a una temática compleja e interdisciplinar. [...] Los grandes problemas de la vida y/o de las profesiones se convierten en el contenido de la formación. El conocimiento no se sitúa en el ámbito de las disciplinas sino en el de la vida real. Son los aprendizajes de inmersión" (Zabalza, 2012, pp. 31-32).*

5. *Tomando la definición de Souto (1999, p. 104), un dispositivo pedagógico de formación es un "conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica".*

6. *Una estrategia didáctica "es el método o procedimiento que diseña el docente para que se produzca con éxito la mediación entre la enseñanza y el aprendizaje, entendido dentro de un contexto institucional y social, y que "presupone una reconstrucción teórico metodológica entre las relaciones de los contenidos con la problemática del aprender". Una estrategia consiste en el diseño de actividades que "que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distintos tipos por parte del alumno, con el objetivo de generar la construcción del conocimiento" (Litwin, 1998 a, p. 66).*

7. *Una configuración didáctica, en el sentido que le da Litwin (1998 b), es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, apuntando a lograr aprendizajes reflexivos y creativos, que superen los niveles de aprendizaje por imitación y por exposición proposicional. Hay tantos métodos o configuraciones como docentes ejerciendo una didáctica: el docente tiene la posibilidad de hacer de su acto pedagógico una obra única, logrando la "transformación" de sus estudiantes, o mediando en la "formación como recorrido personal" de ellos, o en la "reconversión" de los conocimientos de sus estudiantes, y así ir delineando una didáctica propia, particular.*

también a la interpretación de los hechos mediante la constitución de una teoría muy genérica, que consiste en presuponer que los talleres de arquitectura, cuando responden a *modelos didácticos centrados en prácticas y contextos* (y en relación con esto, al tema de los perfiles profesionales emergentes, dominantes y decadentes en la carrera de Arquitectura) y cuando dan cabida a *prácticas reflexivas*, son los *dispositivos preparatorios para la práctica profesional por excelencia* en la carrera de Arquitectura, y que en dichos talleres de arquitectura están llevándose a cabo algunas experiencias de aplicación de *estrategias didácticas alternativas a las tradicionales* en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (como respuesta, en parte, a las obsolescencias morales y biológicas de ciertos contenidos en la arquitectura), que *responden a configuraciones didácticas particulares*. Se centró la actividad en un trabajo que tomó **tres casos de cátedras-taller como objetos de análisis**, considerándolas en sus dimensiones institucionales, organizacionales y

grupales y atendiendo a su historia y situación actual en cuanto al modo en que desarrollan la enseñanza y determinadas estrategias didácticas, en función de ciertas configuraciones didácticas esbozadas. Las actividades consistieron básicamente en la *exploración*, que permitió caracterizar —a través de **entrevistas en profundidad** (desestructuradas), **observaciones no participantes** y **análisis de documentación** (programas, planificaciones guías y consignas de trabajos)— la historia de las cátedras, su organización y la descripción de la experiencia de enseñar y aprender que hacen sus actores.

DESARROLLO Y RESULTADOS

Las tres cátedras-caso comprendieron un taller de 5.º año (UPB) y dos talleres de 6.º año (UPB y UPC) de la FAU-UNNE⁸. Las estrategias de recolección de información (datos) se basaron, entonces, en entrevistas desestructuradas y en profundidad a docentes de los talleres seleccionados como casos y entrevistas grupales a alumnos de cada caso, y en algunas observaciones no participantes para la identificación, descripción y comprensión de las experiencias y estrategias alternativas, además del análisis de documentos elaborados por la cátedra (como los programas académicos y algunas guías y consignas de trabajos prácticos).

En este proceso, se desarrolló un **análisis y decodificación de las entrevistas realizadas** (así como del otro material empírico obtenido), **agrupando en grandes categorías conceptuales las variables surgidas** en el proceso de ida y vuelta entre el trabajo de campo y el trabajo con el corpus teórico. Sin

embargo, no se partió de variables previamente definidas, sino que se plantearon supuestos de anticipación de sentido, a partir de los cuales se exploró la realidad focalizada. Así, se encontraron categorías de análisis que apoyaron la propia interpretación conceptual acerca de las estrategias alternativas en los talleres de los últimos años y sus implicancias en la formación para la práctica profesional.

Las **tres grandes categorías o ejes conceptuales de análisis** (tabla 1) planteadas para cada cátedra-caso, que se encontraron de la interrelación entre los temas recurrentes (o variables) surgidos en las entrevistas realizadas y demás material empírico obtenido, fueron los siguientes:

1. Dimensión curricular: ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del plan de estudios; organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula).

2. Dimensiones didácticas clásicas: contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación.

3. Dimensiones pedagógico-ideológicas, configuraciones didácticas: algunas de las dimensiones de análisis que enmarcan, según Litwin (1998 b), las prácticas docentes (estrategias que promueven la reflexión en el aula y la comunicación didáctica en la clase reflexiva).

Para verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos mediante los distintos métodos, se aplicó la *triangulación* de fuentes, cruzando la información procedente del análisis de las observaciones de clases con la surgida de los propios testimonios de docentes y alumnos en las respectivas entrevistas, así como

8. Cabe destacar la buena disposición y generoso aporte de todos los docentes entrevistados de cada cátedra-caso (así como de los grupos de alumnos), quienes permitieron no solamente el logro del material empírico primordial que constituyó la base de la investigación, sino además el establecimiento de un clima de cordialidad y calidez sostenida.

también cruzando la información acerca de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación expresados en los programas académicos de cada cátedra, con lo que evidenciaron las secuencias de las observaciones de clases.

A partir de la síntesis realizada de cada cátedra-caso, agrupando las variables o temas recurrentes según los tres ejes o categorías de análisis ya mencionadas, se presenta en la tabla 2 una síntesis que establece una **comparación de los modos en que**, según lo analizado y detectado previamente, **se abordan los temas del campo disciplinar**

de la arquitectura en cada caso, a través del análisis de algunas de las categorías interpretativas propuestas por Litwin (1998 b, p. 51):

- el tratamiento de los contenidos;
- el particular recorte de estos;
- los supuestos respecto del aprendizaje (no las concepciones teóricas);
- la utilización de prácticas metacognitivas o conjunto de estrategias que apunten a hacer visibles aquellos procesos por los cuales se construyó un determinado conocimiento;
- los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales (qué tipo de relación se establece con las prácticas profesionales en una determinada configuración didáctica);

- el estilo de negociación de significados que genera;
- las relaciones entre teoría y práctica (grado de desarrollo de cada componente o fase);
- la particular relación entre el "saber" y el "ignorar" (la concepción que se tiene de quien detenta el saber respecto de quien no lo posee, y de aquello que realmente sabe quien detenta el saber). La representación de *autoridad* que cada modelo propone y desde la cual el docente queda investido con determinadas características (benéficas, maléficas, o como en la generalidad de los casos, con alguna combinación de ambos rasgos).

TABLA 1	
CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Variables o temas recurrentes detectados en el material empírico
1. Dimensión curricular	
1.1. Ubicación curricular y sentido de la asignatura dentro del plan de estudios.	1. Situación del taller en la currícula de Arquitectura. 2. Situación del taller dentro de su "Unidad Pedagógica". 19. Relación con el currículum. 20. Representaciones de las diferencias / semejanzas con otros talleres.
1.2. Organización de la cátedra (equipo de cátedra, composición, roles, relaciones y vínculos entre sujetos en el aula).	3. Composición del taller. Cuerpo docente. 4. Composición del taller. Alumnado. 5. Historia personal del entrevistado en el taller. Motivaciones. 6. Modalidad de trabajo. Organización de las actividades y tareas. 7. Modalidad de trabajo. Organización del alumnado. 8. Modalidad de trabajo. Organización docente. 9. Modalidad de trabajo. Manejo de los tiempos. 10. Modalidad de trabajo. Tipo de encuentros, docente-alumno y alumno-alumno. 11. Roles y jerarquías docentes. Distribución de funciones.

CATEGORÍAS (ejes conceptuales)	Variables o temas recurrentes detectados en el material empírico
2. Dimensiones didácticas clásicas	
2.1. Contenidos	24. Contenidos trabajados. 25. Contenidos: gestión, marketing , metodología de la investigación. 26. Formación para la práctica profesional. 28. Problemas de la práctica profesional real trabajados.
2.2. Objetivos	23. Fundamentos de las prácticas docentes en el taller. 26. Formación para la práctica profesional. 29. Propuesta de práctica autónoma y autogestiva. 31. Relación con el medio, la comunidad.
2.3. Estrategias de enseñanza	12. Rol docente de tutor. 13. Encuadre facilitador: rol docente como programador. 14. Supervisión de la tarea para la formación en la profesión. 15. Supervisión individual y grupal. 18. Relación teoría-práctica. Estrategias aplicadas. 21. Innovación. 22. Racionalidad técnica. 29. Propuesta de práctica autónoma y autogestiva. 30. Shock de la práctica. 31. Relación con el medio, la comunidad.
2.4. Estrategias de evaluación	32. Evaluación. Modalidades. 33. Evaluación procesual. Avances.
3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas	
3. Dimensiones pedagógico-ideológicas: configuraciones didácticas 3.1. Estrategias que promueven la reflexión en el aula	13. Encuadre facilitador: rol docente como programador. 18. Relación teoría-práctica. Estrategias aplicadas. 21. Innovación. 23. Fundamentos de las prácticas docentes en el taller. 27. Dispositivo de formación. 28. Problemas de la práctica profesional real trabajados. 30. Shock de la práctica. 35. Dificultades u obturantes. 16. Roles y actitudes de los alumnos. 17. Relación docente-alumno. Clima habitual de trabajo. 34. Logros obtenidos. 35. Dificultades u obturantes.

Fuente: Alías, H. M. (2017)

Se considera que en las cátedras-caso analizadas, las prácticas docentes y el tratamiento de los temas del campo disciplinar se expresan de la siguiente manera, en cada una de las categorías interpretativas propuestas por Litwin para el análisis:

TABLA 2			
Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")
Utilización de prácticas metacognitivas	Se plantean contenidos disciplinares mínimos, agrupados en dos grandes unidades temáticas.	Los contenidos surgen de un análisis del contexto: reconocimiento de temas-problema por parte de los equipos de alumnos. Estos temas plantean una serie de contenidos, algunos generales comunes y otros específicos. El docente, para encarar la transposición didáctica, parte de la interpretación de las necesidades del equipo de estudiantes: de ahí surge la definición de contenidos oportunos (esto requiere un perfil docente diferente en lo que a cualificación se refiere).	
	Se introducen contenidos que ponen a los estudiantes en situación de crisis, ya que la situación excede sus propios conocimientos previos, obligándolos a investigar por su cuenta, demandar más explicaciones y buscar la solución.		
	Contenidos secuenciados y organizados a través del planteo de un problema del contexto real, como punto de partida, y a partir de allí en sucesivas desagregaciones e integraciones de subsistemas de ese problema de base, que van retroalimentando el proceso.		
	Muchos de los contenidos conceptuales abordados son en realidad dados por otras asignaturas del Plan de Estudios de la FAU-UNNE, de las llamadas "teóricas". En estos talleres se los convoca e integra.		
	Propone la ejercitación en diseño proyectual, pero con un fuerte anclaje en la realidad del contexto local y regional. Se propone un proceso de investigación de mercado y de oportunidades inmobiliarias que justifiquen el inicio del diseño proyectual.	No proponen la ejercitación en diseño proyectual referido a una situación ficticia o ideal, en un terreno ideal y para un usuario ideal (como la generalidad de las cátedras-taller en la FAU-UNNE), sino que plantean un proceso investigativo y autogestivo, de fuerte anclaje metodológico, que demanda la construcción de esquemas de abordaje y resolución reflexiva más profundos.	
	El adiestramiento en la aplicación de una metodología que sirva para el abordaje y tratamiento de los problemas de la realidad del medio detectados, así como para el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje constituye el núcleo de los objetivos formativos principales, lo que convierte entonces en anecdótica la temática específica elegida para el desarrollo del trabajo de investigación aplicada que se propone a los cursantes.		

Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")	
Supuestos respecto del aprendizaje	Estudiantes como pensadores (modo 3 de Brousseau).	Estudiantes como conocedores (modo 4 de Brousseau).		
	Aprendizaje como proceso reflexivo: comprender y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores; incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel.			
	Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema del contexto en el ámbito de la arquitectura, cuyo abordaje implica el aprendizaje a través del análisis de dicho contexto y de los propios errores, así como a través del intercambio de opiniones, pero siempre con una instancia de validación al final, a partir de la sanción o el contraste con la propia situación problemática de partida.	Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema real del medio y de la libre inmersión del alumno en situación de trabajo. "Aprender-haciendo". El abordaje del problema implica el aprendizaje a través del "ensayo-error" y del soporte de los pares, en una secuencia que a veces se prolonga ante la falta de una instancia de referenciación que permita el reconocimiento de errores por parte del estudiante.	Énfasis en el "aprender - haciendo". Postula la construcción del conocimiento a partir de un problema real, estructurado metódicamente según una lógica de "caja transparente". Su abordaje implica el aprendizaje a través de un marco de fuerte ayuda docente, que gradualmente se retira, así como de los propios errores de los alumnos y a través del intercambio de opiniones. Supone siempre una instancia de validación al final, a partir de la sanción o el contraste con la propia situación problemática de partida y con la postura teórica desarrollada.	
	El acto del conocimiento implica acciones cognitivas de construcción y no simplemente de reproducción de lo real, con lo que el aprendizaje se da a través de un proceso retroalimentador en que el sujeto que construye los esquemas de acción se ve obligado a actualizar su esquema previo y a confrontarlo con una nueva información (asimilación), y con ello a modificar su esquema en el continuum de construir uno diferente.			
	El uso de la estructura lógica y de una metodología de abordaje del problema-situación de partida posibilita un constante proceso de reestructuración cognoscitiva.			
	Al tiempo que se subraya la importancia de la actividad constructiva autónoma del estudiante, se da importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos, siempre que el estudiante pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprende.			

Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")
Utilización de prácticas metacognitivas	Plantean la reflexión en la acción o "practicum reflexivo": se da tiempo para la reflexión sobre lo que se dice o se hace.		
	El docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino que seguir, sino que plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica-acción del alumno.	El docente no se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino que seguir. Deja un camino muy libre y sin andamiajes al alumno, que en ocasiones dificultan y demoran la metacognición.	El docente, en ocasiones, se adelanta a dar una solución o a mostrar el camino que seguir. Plantea preguntas tendientes a disparar la reflexión sobre la propia práctica-acción del alumno y le ofrece actividades fuertes de apoyo y sostén, como referencias para la validación de las reflexiones.
	La observación directa que hace el estudiante del modo en que actúa el profesional que asume el rol de tutor (y de los profesionales que son convocados para las apoyaturas conceptuales en los distintos momentos del cursado), así como del modo en que piensa en el mismo instante en que actúa y la forma en que reflexiona sobre sus propias creencias y teorías una vez que esta ha transcurrido constituyen la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción.		
Utilización de prácticas metacognitivas	Acercamiento a la práctica profesional real, en la que los estudiantes, en cierta manera, dejan su rol tradicional de "alumnos" y adquieren el de "gestores" y "gerenciadores" de sus propios proyectos, lo que fomentaría una conciencia y actitud más independiente y cercana a contextos profesionales y disciplinares dominantes y emergentes.		
		Vínculos y gestiones (convenios, pasantías, etc.) con actores, organismos e instituciones del medio local y regional, involucrados en la problemática abordada.	
	Se propicia la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto.		Relacionados con la adquisición de "competencias" necesarias para el arquitecto en los contextos dominantes y emergentes locales, regionales y latinoamericanos.
	Se niega el carácter universalista de la profesión del arquitecto.		
	Se propicia la vía de socialización asociada a la identificación con los "otros significativos" (tutores, supervisores, asesores generales y específicos, actores-clave consultados como especialistas en determinados temas) que operan como "modelos" para imitar, desde el punto de vista profesional.		

Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")
Estilo de negociación de significados	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Intercambios de ideas y opiniones en un clima formal.	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Conversaciones y opiniones en un clima de confianza e informalidad.	Posibilidad de diálogo docente-estudiantes. Conversaciones y opiniones en un clima de confianza, aunque formal.
	Organización y ritmo pautados por el equipo docente, con participación de los estudiantes.	Organización y ritmo desestructurados y convenidos de manera informal. Camino muy libre, determinado por los alumnos.	Organización y ritmo muy normativizados y regulados por el equipo docente en forma general. Dentro del esquema general, se admiten propuestas con variantes individuales.
	En ocasiones, los estudiantes perciben criterios contradictorios de seguimiento y reflexión, entre los propios docentes, lo que representa un punto de tensión y preocupación.	Relaciones de cordialidad y empatía como marco de la relación asesor-estudiantes, aunque dentro de una situación sentida como de vulnerabilidad por parte del estudiante, durante buena parte del cursado.	Tras un inicio formal, prosperan relaciones de cordialidad y empatía como marco de la relación supervisor/tutor y estudiantes.
	Los estudiantes investigan exhaustivamente el medio en que se desarrollarán sus proyectos, pero NO hacen gestiones ante los organismos e instituciones vinculados con los temas de los trabajos desarrollados.	El docente asume, institucionalmente, la responsabilidad sobre los efectos de la acción realizada por el estudiante en sus gestiones ante los organismos e instituciones vinculadas con los trabajos desarrollados.	
Relaciones entre teoría y práctica	Si bien se parte de un análisis del contexto, se advierte un tratamiento más pautado: tanto estados como tareas suelen	Concepción dialéctica: no se adopta el sentido de orientación que presupone que la teoría consistirá en una serie de formula-	Se parte de un análisis del contexto. Se advierte una superación de la concepción aplicacionista (secuenciar primero la teoría, que luego

Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")
	<p>quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán.</p>	<p>ciones condicionales de la forma (si se desea esto, habrá que realizar esto otro) ni presupone que tanto estados como tareas pueden quedar especificados con precisión antes de la situación a la que se aplicarán. Lo primero es un análisis del contexto.</p>	<p>se "aplica" a la práctica). En ocasiones subsiste un tratamiento pautado: estados y tareas eventualmente quedan especificados antes de la situación en la que se aplicarán.</p>
Relaciones entre teoría y práctica	<p>Relación teoría-práctica como estrategia de entrenamiento en el rol del arquitecto y como autoconstrucción y autogestión del objeto de estudio. Alternancia de los espacios dedicados al tratamiento y apoyo teórico de los temas con otros en los cuales el análisis de la realidad y de la práctica sobre ella generan reflexiones y planteos teóricos, con una cierta dosis de praxis inventiva, pues se incluye la producción de algo nuevo a través de la resolución intencional de un problema detectado en el medio, que incumbe a la esfera de actuación del arquitecto.</p>		
		<p>Postulan la necesidad de que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por la cátedra y la facultad, y lo que se hace en la cátedra encuentre posibilidad de uso sobre el terreno: se refiere a unificar las dos experiencias, lo teórico y la práctica (lograr una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en la facultad) y a trabajar sobre las representaciones, evocaciones de escenas y actos que no están presentes en ese momento.</p>	
Relación entre el saber y el "ignorar"	<p>El docente deja de ser transmisor de contenidos indiscutibles.</p>		
	<p>La presencia del docente, visto como un profesional que oficia como "tutor" y "coordinador", representa una condición de importancia, con funciones de ayuda en la reflexión y ayuda instrumental.</p>	<p>El docente, visto como un profesional (supuestamente experto), oficia como "asesor general".</p>	<p>La presencia del docente, visto como un profesional (supuestamente experto) que oficia como "tutor y supervisor" representa una condición de importancia, con funciones de acompañamiento y cuidado: control del riesgo comprometido en la tarea cuasi profesional misma; ofrecimiento de un nivel adecuado de "seguridad psicológica" y "ayuda instrumental".</p>

Rasgos de las configuraciones didácticas	Caso 1 (5.º año UP "B")	Caso 2 (6.º año UP "B")	Caso 3 (6.º año UP "C")
Relación entre el "saber" y el "ignorar"	Los docentes ofrecen su propia experiencia y su reflexión sobre ella, poniéndola al servicio del desarrollo de los estudiantes. Realizan actividades de apoyo y asistencia técnica, que garantizan al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido".	Los docentes ofrecen su experiencia y su reflexión sobre ella, en el asesoramiento general que realizan a los alumnos.	Los docentes ofrecen su propia experiencia y su reflexión sobre ella, poniéndola al servicio del desarrollo de los estudiantes. Realizan actividades de apoyo y asistencia técnica, que garantizan al alumno un espacio de "formación" relativamente "protegido".
Exigencia a los docentes (no manifiesta formal ni institucionalmente) de poseer una formación que les permita "interpretar" los programas de la institución y del conocimiento de aproximaciones diversas al fenómeno educativo.			

Fuente: Fuente: Alías, H. M. (2017)

REFLEXIONES FINALES

Como síntesis de lo encontrado en la investigación, se considera que en la interacción con los **saberes** (contenidos) y con los **estudiantes**, la figura del **docente** resulta determinante, por cuanto es él quien determina su enfoque, el modelo de enseñanza que considera apropiado, la programación, las estrategias que utilizará, etc. Por lo tanto, estas decisiones son las que configuran su método de enseñanza, aun cuando se encuentre en un contexto curricular definido por el Plan de Estudios de la carrera (Arquitectura-UNNE), cuyas condiciones no puede modificar. En este contexto, las "estrategias didácticas" refieren a aquellos objetos y prácticas que se ponen en juego y forman parte de la *situación de enseñanza*, en el contexto de la *configuración didáctica* de que se trate en cada uno de los casos abordados en la investigación.

Se postula que las configuraciones detectadas en cada caso de análisis, con algunas diferencias, se basarían en un enfoque derivado de una concepción del trayecto formativo

como un proceso incentivador del pensamiento y de la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, así como también derivado de una concepción del "enseñar-aprender" como "ayudar a pensar" y orientar los procesos de construcción del conocimiento. Ello se sustentaría en una *concepción del aprendizaje como proceso reflexivo* (de comprender y relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel), a través del cual se aprehende no solo un contenido, sino **maneras de aprender y de pensar mediante procesos interactivos individuales y grupales**.

Muy importante para la formación resulta la posibilidad que se vislumbra, con diferentes intensidades en las cátedras-caso presentadas, de que se ponga en un lugar de privilegio en la formación el *desarrollo de habilidades para "aprender a aprender"*, no ya la fijación de contenidos particulares, sino técnicas de "aprehensión" por parte del estudiante. En la implementación de metodologías que

privilegian el desarrollo de actitudes y habilidades de aprendizaje y que posibilitan que el *docente sea un mediador en el proceso autoformativo del estudiante* está la radicalidad del proceso de formación entendido como reflexión acerca del propio trayecto, en el cual, no obstante, la figura del "mediador" resulta central. En las tres cátedras-caso analizadas, es el docente quien imprime las características generales definitorias a los dispositivos implementados (más allá de que ciertas características específicas resulten afectadas a decisiones de los estudiantes). Para cada configuración didáctica se detecta, así, un **compromiso y postura particular del docente, en cada uno de los puntos de su didáctica**.

Dando cumplimiento al objetivo central de la investigación, se puede establecer que las estrategias desarrolladas en los tres casos analizados (de 5.º y 6.º año: el tramo final de la carrera de Arquitectura), como dispositivos de aplicación de experiencias de práctica profesional, poseen **rasgos tipológicos y aspectos comunes** que

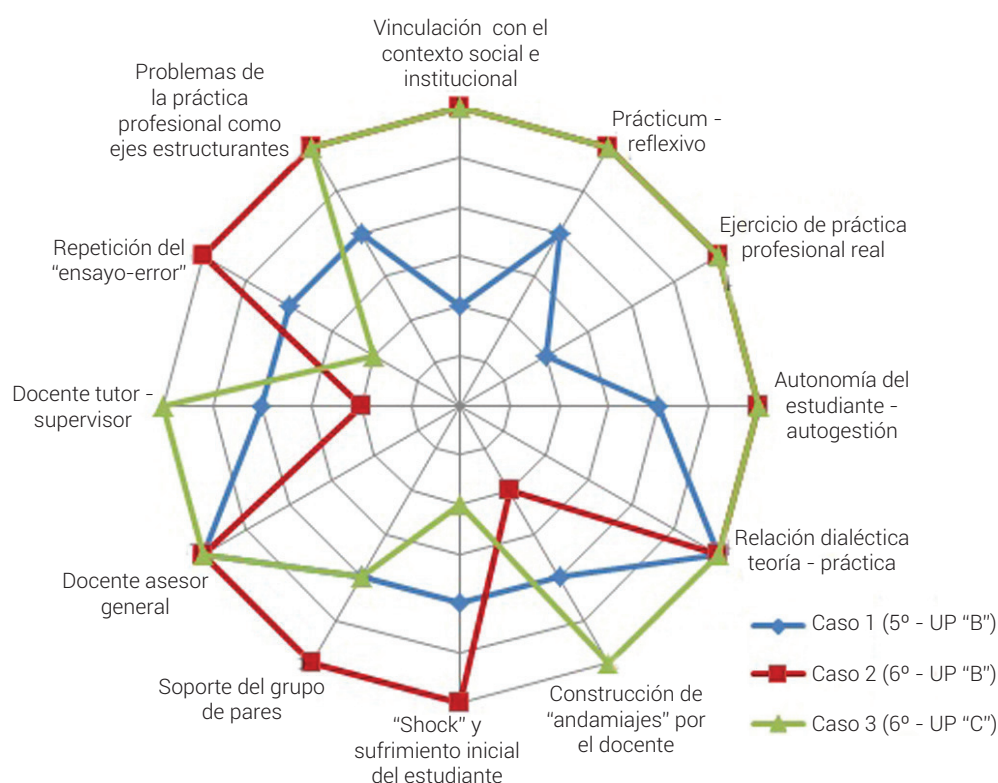


Figura 1. Ponderación comparativa de la intensidad de los principales rasgos o variables (o temas recurrentes) enfocados en los tres casos de análisis. Fuente: Alías, H. M. (2017)

hacen a la especificidad de la tarea de formación del arquitecto, entre los que se destaca que

- se desarrollan en constante interacción con el contexto real de trabajo profesional del arquitecto y sus actores;
- anticipan el desempeño profesional del arquitecto mediante una socialización profesional del alumno, con soporte del grupo de pares;
- el proceso de construcción e internalización de saberes adquiere las características de un dispositivo autogestivo, ya que el trabajo de formación se realiza a partir del propio desempeño y experiencia del alumno, en un rol protagónico en la toma de decisiones;
- cuentan con el respaldo de un "docente-guía" que asume la responsabilidad sobre los efectos de la acción realizada por el estudiante en sus gestiones;
- el docente les imprime su *didáctica* a las situaciones de formación. En las tres cátedras-caso analizadas, es el docente quien plantea el escenario, los objetivos, las metas, los caminos;
- se basan en una concepción del aprendizaje como proceso reflexivo.

Más allá de la situación curricular normativa general de la FAU-UNNE, en las tres cátedras-caso analizadas se detecta la vigencia de un *prácticum reflexivo*, que demanda intensidad, duración y "vivencialidad" más allá de lo habitual en cualquier taller de arquitectura;

- en ellas, la articulación teoría-práctica representa un cambio en el sistema de relaciones entre enseñanza y aprendizaje, adquisición y evaluación. El eje teoría-práctica se manifiesta a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional del arquitecto, como estrategia de entrenamiento en el rol futuro y como autoconstrucción y autogestión del objeto de estudio. Una conceptualización-síntesis de las estrategias alternativas y las configuraciones didácticas subyacentes, analizadas en los tres casos de cátedras-taller, las modela y tipifica como **dispositivos capaces de mitigar algunos de los problemas surgidos ante los nuevos contextos**, exigencias y demandas que acompañan el proceso por el que actualmente se transita. Dichas

estrategias tendrían su origen en una concepción de que la formación profesional se piensa como una estructura con conocimientos básicos e indispensables para el desarrollo la profesión del arquitecto, pero sobre todo, con una estrategia que permitiría al futuro profesional una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas actuales.

Para terminar, se convoca para la reflexión la idea de Ferry (1997), según la cual cuando uno se decide a desempeñar una profesión fracasaría si fuera puesto de manera abrupta frente a esta realidad; por eso se necesita un espacio transicional (fuera de tiempo y lugar), en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión, y ese es justamente el espacio y tiempo de la formación que las instancias de investigación y análisis expuestas detectaron y que fueron abordados como temática central de la investigación. Así, estos espacios y tiempos de formación del futuro arquitecto constituyen trayectos que contribuirían a hacer una producción, uso,

gestión y transformación del conocimiento, teniendo en cuenta aquellos aprendizajes que son factibles en un contexto heterogéneo, complejo y en constante cambio. La reflexión acerca de estas situaciones, que resultan cotidianas en la enseñanza de la arquitectura, invita a aquellos involucrados a la **toma de postura**, para pensar nuevas "configuraciones didácticas alternativas".

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÍAS, H. M. (2017). *Estrategias didácticas alternativas en los talleres de arquitectura de los últimos años de la FAU-UNNE*. Tesis para optar al título de Magíster en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las*

trasmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.

BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Vol. 6*, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FINKELSTEIN, C. y LUCARELLI, E. (2003). La articulación teoría-práctica en un espacio curricular de formación en la profesión. En *Congreso de Latinoamericano Educación Superior*. San Luis: UNSL.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (1998 a). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et al. (1998), *Corrientes didácticas contemporá-*

neas. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (1998 b). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. En *Educación*, vol. VII (2), 13. Marzo de 1998. Buenos Aires: FFyL.

SCHÖN, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SOUTO, M. (1999). Grupos de Formación. En Souto, M. et al (1999), *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos, N.º 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. En *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10 (3), Octubre-Diciembre de 2012, 17-48.

Continuación de nota 2 de página 28

Las reglas a las que hace referencia no son objetivadas en un papel, sino más bien son reglas de orden social; son parte de la dinámica de las sociedades y de su funcionamiento. La intención de este autor es tratar de identificar y reconocer el funcionamiento de estas reglas en el dispositivo curricular. Para esto construye un modelo que le permite agrupar dos modalidades propuestas de códigos curriculares: código o currículum de colección y código o currículum integrado. Para el análisis de estas modalidades de código curricular se basa en dos grandes principios sociales: la clasificación (manera de entender las relaciones entre los contenidos) y el marco de referencia o enmarcamiento (como "límite entre lo que se puede transmitir y no se puede transmitir en la relación pedagógica"; como el grado de control del conocimiento transmitido desde la selección, organización, ritmo y temporalidad, y como el modo en que este grado determina la estructura del sistema de mensajes, pedagogía). El juego de estos principios y sus diferentes combinaciones da lugar a los distintos códigos. La clasificación y el marco de referencia

promueven una determinada concepción de conocimiento, e inciden en la construcción de la identidad docente, las relaciones de poder establecidas, el concepto de autoridad y orden, el tipo de relaciones entre docentes y alumnos, el tipo de relación entre los docentes, la relación entre el tipo de población y la modalidad curricular.

El currículum de colección se caracteriza por ser de clasificación y enmarcamiento fuertes: los límites (o clasificaciones) entre categorías del conocimiento son claros y no franqueables, y las relaciones de control sobre la interacción (enmarcamiento) entre profesores y alumnos también son claras, restringiéndolas y depositando el control en el docente. Se estructura preferentemente por disciplinas de estudio o asignaturas, que estando clasificadas "duramente", establecen marcadas separaciones entre asignaturas. Además, un currículum de colección es muy explícito respecto de las materias y los contenidos enseñables, y ofrece un enmarcamiento igualmente fuerte, que deja limitada opción de flexibilidad y transformación a los profesores

y a los alumnos. Al clasificar y regular fuertemente el qué de lo que transmitirá, al establecer su ordenamiento y jerarquización está asegurando no solo el control del conocimiento, sino que también asegura una distribución equitativa y universal del conocimiento, lo que se vincula estrechamente con la "equidad con calidad del currículum".

El currículum de integración o integrado, por su parte, se caracteriza por una clasificación y un enmarcamiento débil. Este currículum permite la flexibilidad y la combinación de categorías en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se define por la "subordinación de asignaturas o curso previamente aislados a una idea relacional, la cual diluye los límites de las disciplinas de estudio o asignaturas" (Bernstein, 1988, p. 88). La integración puede estar dada por el propio profesor, quien opta por reorganizar la distribución del tiempo y el contenido, o bien puede estar basada en el estudiante, cuando, por ejemplo, el alumno se relaciona con varios profesores de materias distintas que comparten un mismo problema.

