

.Mesa 1

Moderadora: Jimena Durán Prieto

LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO: ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Autores:

Corvalán, Felipe; Muñoz, Gabriela; Veas Verónica

Correo electrónico:

fecorva@u.uchile.cl; gamunoz@uchile.cl; vvea@uchile.cl

Sede de investigación:

Departamento de Arquitectura, FAU, Universidad de Chile

Procesos formativos en el contexto contemporáneo. Desafíos y oportunidades.

El desafío de una aproximación analítica a los procesos formativos en el contexto contemporáneo, está directamente relacionado con la comprensión de las transformaciones culturales experimentadas por nuestra sociedad. Tal como es planteado por Zygmunt Bauman, hoy nos enfrentamos a un reto histórico: actualizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en un contexto marcado por la sobreabundancia, por la saturación de información.¹ Un escenario que, siguiendo la línea argumental de Bauman, modifica la habitual estabilidad del campo educacional, fundamentalmente en lo que dice relación con las estrategias pedagógicas tradicionales, históricamente asociadas a la entrega de conocimientos “duraderos” y que hoy deben enfrentarse a un mundo fluctuante, en el cual la capacidad de adaptación no sólo parece necesaria sino más bien imprescindible.

En estas condiciones, la presente propuesta de investigación plantea la necesidad de establecer una reflexión en torno al proceso formativo del arquitecto y su vinculación con los requerimientos propios del contexto contemporáneo. Una instancia formativa que para responder a tales requerimientos, deberá tender hacia la integración, hacia el diálogo permanente entre las distintas líneas de desarrollo que conforman la disciplina arquitectónica. Una integración que a su vez podrá dar paso a un *aprendizaje significativo*², construyendo un espacio de relación permanente entre el conocimiento y la experiencia del estudiante como sujeto sensible, quien cotidianamente se enfrenta a la realidad y a los desafíos que ésta nos plantea.

En términos específicos, planteamos una revisión de aquellas estrategias que permiten la movilización del conocimiento abstracto hacia escenarios concretos. Tomando como referencia el caso específico de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Chile, intentaremos dar cuenta de la necesidad de consolidar instancias formativas que propicien un aprendizaje significativo, para de esta manera enfrentar la complejidad que nos propone la realidad contemporánea. Con este objetivo, no sólo indagaremos en el alcance conceptual de los términos involucrados, sino que también, daremos cuenta de una experiencia concreta al interior de la Carrera (asignatura *Análisis Patológico del edificio*), que nos permitirá ejemplificar como la integración disciplinar puede ser entendida como un camino hacia la aprehensión significativa del conocimiento por parte de los estudiantes. ¿Cómo propiciar la integración entre las distintas líneas disciplinares de la Carrera?; ¿Cómo evitar una excesiva fragmentación de las distintas instancias

¹ Al respecto Bauman sostiene: “En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con la que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas (...) Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.” (2007. p. 46).

² El aprendizaje significativo está asociado al vínculo que se produce entre el conocimiento y los saberes previamente adquiridos por el estudiante. En este contexto, se espera que el estudiante logra relacionar entre sí los conceptos aprendidos, dándoles un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Al respecto David Ausubel plantea: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”. (1983, p.1).

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

formativas? y fundamentalmente ¿cómo estimular un aprendizaje significativo? , constituyen las preguntas que orientan esta investigación, entendiendo que la consolidación de un proceso de aprendizaje significativo requiere de acciones concretas que lo provoquen, orientes y estimulen, incorporando estrategias conscientes para su consecución.

Hacia un aprendizaje significativo: Vínculo entre el estudiante y la realidad compleja.

La diversidad y fragmentación del mundo contemporáneo nos enfrenta a una realidad caracterizada por una creciente complejidad. Pues bien, al interior de tal escenario, resulta necesario construir procesos de aprendizaje que eviten una excesiva simplificación de variables, instando al estudiante a observar la realidad de manera holística. En otras palabras y tal como es planteado por Edgar Morin, si nos enfrentamos a un mundo complejo es necesario desarrollar y apostar por un pensamiento también complejo y multidireccional.³ Bajo esta mirada, el conocimiento es entendido como un sistema que se hace efectivo a partir de la interacción entre las partes y que en el caso de los procesos educativos, exigirá un vínculo permanente entre estudiante, profesor, conocimiento y realidad (fig.1).

Una mirada que podemos asociar con la generación de estrategias de integración del conocimiento, que pueden ser pensadas inicialmente al menos en dos escalas. Primero, en función de una movilidad permanente del conocimiento y sus fuentes, desde lo general a lo específico y viceversa, así como también entre las distintas líneas de desarrollo disciplinar. Y en segundo lugar, a partir del tránsito permanente entre el aula y la realidad cotidiana, entre la experiencia previa del estudiante y el conocimiento adquirido por éste en el proceso formativo formal. Dos instancias que además requieren de un ejercicio permanente de adaptación y flexibilidad, que en el caso de una disciplina como la arquitectura también deberán propiciar una aproximación creativa.

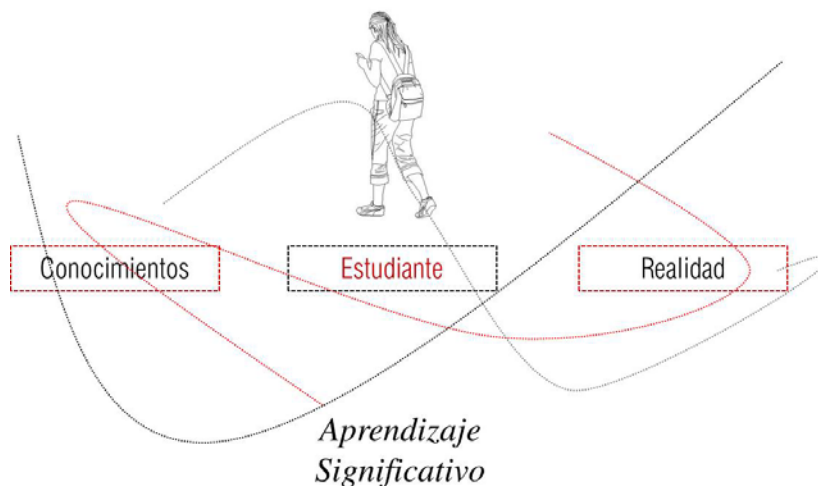


Fig. 1 Esquema Aprendizaje Significativo como resultado de la interacción conocimiento + estudiante + realidad. Fuente: Elaboración propia.

Lo anteriormente señalado es clave para valorar la importancia del término aprendizaje significativo. Bajo esta concepción el estudiante se forma en y con el mundo, en la medida en que el sentido y significado del conocimiento se produce a partir de la construcción de relaciones derivadas de su experiencia previa.⁴ Por tanto, el conocimiento no es solamente la incorporación de información nueva, sino más bien, una acción exploratoria⁵ que permite reconocer o descubrir sentidos, contextualizando el conocimiento a partir de la experiencia del estudiante. De esta manera, es posible plantear que el proceso formativo del futuro profesional sólo se completa en la medida en que éste es capaz de contrastar y/o vincular la información adquirida con la realidad, lo que podrá posibilitar una posterior

³ Edgar Morin sostiene "Será necesario, finalmente, ver si hay un modo de pensar, o un método, capaz de estar a la altura del desafío de la complejidad. No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real." (2007, p. 22).

⁴ "Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significado como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera-un concepto, una explicación de fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.-cuando es capaz de atribuirle un significado". (Coll, 1988, p.134).

⁵ Tal como es explicado por Cesar Coll "la actividad exploratoria se convierte en un poderoso instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos. Desde un punto de vista pedagógico, esto conduce a la propuesta de confrontar al alumno con situaciones que poseen una serie de características (novedad, complejidad, ambigüedad, incongruencia, etc.) susceptibles de activar la motivación intrínseca (...)." (1988, p.132).

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

transformación crítica de ésta. El aprendizaje significativo da cuenta de una aprehensión profunda de los contenidos y saberes construidos entre docentes y estudiantes, estimulando una reflexión permanente en torno a la pertinencia en la elección y movilización de recursos para dar respuesta a los problemas enfrentados.

En el caso de la Universidad de Chile, su responsabilidad formativa no sólo radica en la formación de profesionales de excelencia. El sello misional de una institución pública exige la formación de egresados altamente comprometidos con las necesidades y dinámicas de cambio del país, cuestión que sintoniza con la necesidad de consolidar y fortalecer instancias de aprendizaje significativo. Particularmente, en lo que dice relación con la arquitectura, pese a que podemos reconocer una suerte de tradición formativa asociada a la interacción de variables, resulta evidente la falta de integración entre las distintas asignaturas que dan forma al proceso formativo. Como veremos a continuación, un factor relevante en esta falta de diálogo e interacción se produce a partir de la distancia entre instancias formativas de tipo prácticas y aquéllas de orientación teórica. Una desvinculación que resulta paradójica, al reconocer la naturaleza teórica-práctica que define a la disciplina arquitectónica a lo largo de su historia.

Estrategias de Integración: Diálogo entre la teoría y la práctica.

Si analizamos el itinerario formativo de distintas áreas del conocimiento al interior de las universidades, podemos reconocer un punto de conflicto entre las actividades de orden teórico y aquellas de orden práctico, pese a que ambas constituyen ámbitos esenciales en cualquier proceso de construcción del conocimiento.⁶ Una tensión determinada por la disociación, por el intento de subordinación de un ámbito sobre otro y por la consolidación de jerarquías y metodologías de enseñanza basadas en la autonomía.⁷ En este panorama, es frecuente observar que al interior de los planes curriculares la teoría y la práctica se desplazan por caminos independientes entre sí, solo comunicándose de manera coyuntural o azarosa, sin una planificación establecida que enfatice los objetivos de su encuentro o interacción. Enfrentados a este contexto adverso y difuso es posible plantear la pregunta *¿por qué es necesario estimular el vínculo entre teoría y práctica?* Una interrogante aún más atinente en el contexto educativo contemporáneo, que a partir de la creciente disponibilidad y circulación de información, cuestiona nuestros modos habituales de entrega de conocimientos (teoría), demandando a su vez una movilización crítica de tales conocimientos (práctica).

A nuestro modo de ver, la relación entre la teoría y la práctica es fundamental para un adecuado desarrollo de la interacción enseñanza-aprendizaje, en la medida en que le otorga coherencia al proceso formativo, permitiendo una debida correspondencia entre el hacer y el pensar, instancias claves en el desarrollo disciplinar y profesional de los estudiantes. Pese a la evidente distancia entre teoría y práctica que hoy reconocemos en los planes formativos, es posible plantear que el aseguramiento de espacios de integración entre ambas instancias permite a los estudiantes aproximarse a un aprendizaje significativo, que posteriormente podrá ser traducido en el desarrollo de profesionales con una mirada integral sobre la disciplina, atentos a las particularidades de la realidad en la cual se desenvolverán. En otras palabras, es posible plantear que la construcción y consolidación de espacios de integración favorece el aprendizaje significativo.

Ahora bien, pese a la dispersión y fragmentación de contenidos presentes en la actual estructura curricular de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Chile, es posible evidenciar un conjunto de acciones formativas que dan cuenta de la necesidad natural de construir espacios de integración disciplinar. El diálogo entre profesores de distintas líneas disciplinares de la Carrera, así como el interés y participación de los estudiantes, han dado paso a exitosas experiencias docentes, marcadas por las convergencia de saberes que vuelven a plantear la necesidad de fortalecer espacios de integración disciplinar. Bajo esta mirada, la estructura curricular no es solamente la acumulación de adecuados conocimientos y buenas prácticas, sino más, bien un campo de interacción entre *saber y hacer*, a partir del cual el alumno logra identificarse significativamente con lo aprendido.

Como veremos a continuación, la experiencia de la asignatura *Análisis Patológico del edificio*, nos permite reconocer una intención consciente de estimular la integración disciplinar en el proceso formativo del futuro arquitecto. Un espacio que además, con el transcurso del tiempo, ha intentado incorporar de manera activa los distintos requerimientos de los estudiantes, quienes en muchas ocasiones han logrado identificar y solicitar a los docentes aquellas herramientas necesarias para resolver los problemas enfrentados.

⁶ Una mirada que podemos reconocer en la línea argumental de Vygotsky, quien sostiene que "El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual -que da nacimiento a las formas humanas más puras de la inteligencia abstracta y práctica- ocurre cuando el discurso y la actividad práctica -dos líneas de desarrollo completamente independientes- convergen." (Vygotsky, 1979, p.48).

⁷ "En el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (...) encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo este quiebre una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje". (Álvarez, 2012, p.383).

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

Análisis Patológico del edificio: una asignatura para la integración.

A modo de contextualización del caso de estudio que a continuación se analizará, es necesario describir algunos elementos básicos de la estructura curricular de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de Chile. En términos generales, el itinerario formativo se organiza en función de cuatro líneas principales: historia, urbanismo, construcción y estructura. A partir de cada una de estas líneas se definen tres cursos obligatorios, distribuidos entre el tercer y el séptimo semestre de la carrera. A su vez, de cada una de estas asignaturas se desprenden cursos electivos, organizados linealmente. Es decir, a partir del curso *Historia 1* surge *Historia avanzado1*, a partir del *Urbanismo 1* surge *Urbanismo Av. 1* y así sucesivamente, tal como indica la figura 2. En este marco, una de las primeras acciones de integración realizadas por la asignatura *Análisis Patológico del edificio* es romper con la linealidad antes descrita, proponiendo una asignatura electiva en la que confluyen más de una línea disciplinar, en este caso específico construcción y estructura.

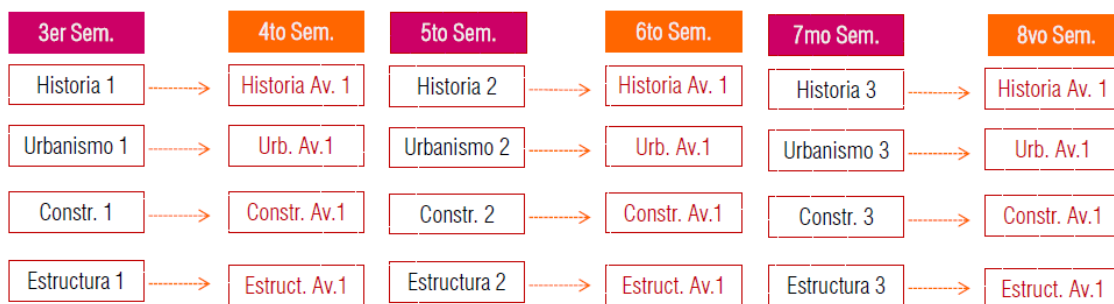


Fig. 2 Esquema relación asignaturas obligatorias y electivas, actual malla curricular, Carrera de Arquitectura UCH. Fuente: Elaboración propia.

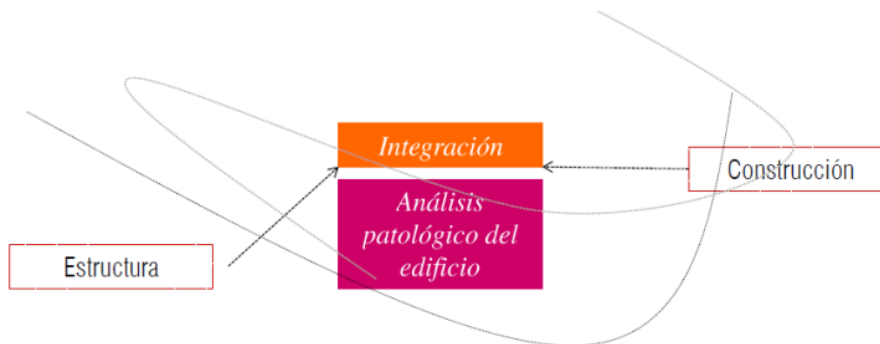


Fig. 3 Análisis patológico del edificio como espacio de integración, Carrera de Arquitectura UCH. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la investigación Transversalidad disciplinar aplicada a las asignaturas del departamento de Ciencias de la Construcción-Propuesta de asignatura experimental electiva con la utilización de tecnologías de información y comunicación (tic) del año 2005, surgió la necesidad de establecer un espacio de aprendizaje que superara la rígida correlación entre asignaturas obligatorias y electivas, anteriormente descrita. En este contexto, el desafío fue la generación de un espacio de integración entre líneas disciplinares distintas pero complementarias, materializada en la creación de la asignatura Análisis Patológico de edificio, ubicada en el tercer año de la Carrera de Arquitectura. Una asignatura que en términos específicos, busca capacitar a los alumnos en una metodología para desarrollar expedientes técnicos, que a su vez permitan la intervención fundada sobre edificios existentes. De esta manera, se busca incentivar en los estudiantes una visión integradora en el estudio, descripción, análisis y definición de propuestas, tradicionalmente abordada de manera parcial y desconectada entre sí.

Es importante señalar que la creación de este espacio, que vincula las líneas de construcción y estructura, surge inicialmente a partir de la contingencia del terremoto del año 2005 en el norte de Chile. Un antecedente no menor pues, de acuerdo a lo planteado, resulta fundamental la vinculación entre el estudiante y la realidad para promover un aprendizaje significativo. En tal sentido, la participación y motivación de los alumnos en la asignatura es un insumo fundamental, directamente relacionado con el potencial significativo del encargo o problemática a trabajar. En otras

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

palabras, en la medida en que el equipo docente logra plantear un problema desafiante existen más posibilidades de cumplir las expectativas de un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Ahora bien, junto con reconocer el camino recorrido, la evolución en el tiempo de la asignatura plantea desafíos importantes. Lo que en un comienzo fue suficiente para movilizar recursos –conocimientos y habilidades– y el caudal del estudiante, con el paso del tiempo ha requerido de una permanente adaptación, en la medida en que la integración deja de ser una novedad y se hace presente en otras asignaturas o instancias formativas. Es así como el estudiante empieza a demandar otros elementos que han debido ser incorporados en la planificación de la asignatura. Si en un comienzo la asignatura estaba directamente asociada a un espacio formativo de “acción”, hoy los alumnos vuelven a demandar una mayor complementación teórico-práctica, tal como se puede observar en los comentarios realizados por los estudiantes en las evaluaciones docentes de la asignatura.⁸ La tallerización⁹ de las asignaturas y el predominio de lo práctico por sobre lo teórico parece no satisfacer a los estudiantes, quienes reiteradamente solicitan un equilibrio entre tal práctica y el marco teórico que la sustenta. Tal como se señaló anteriormente, los estudiantes tienen la capacidad de reconocer las herramientas que necesitan para dar respuesta a las problemáticas enfrentadas, por tanto resulta fundamental tener claridad respecto a las características del grupo de estudiantes y sus conocimientos previos, para de esta manera diseñar apropiadamente las estrategias que permitan una óptima movilización de recursos.



Fig. 4 y 5. Trabajo en terreno de la asignatura Análisis patológico del edificio, Carrera de Arquitectura UCH. Norte de Chile, año 2008. Fuente: Elaboración propia.

Una vez conseguido el objetivo de la integración curricular, resulta necesario dotar a este espacio de un contenido intencionado, asegurando que las integraciones ocurran efectivamente. El diseño de la asignatura requiere de la concurrencia de problemas desafiantes. Si anteriormente, la sola creación de este espacio suponía un aporte al itinerario formativo de los estudiantes, una vez conquistado este espacio de integración y acción práctica con compromiso, es necesario asegurar su renovación permanente. En tal sentido, el diseño del planteamiento del

⁸ “Es un muy buen curso, que logra integrar varios aspectos que por lo general se enseñan por separado en nuestra carrera y nos permite hacer trabajos de alto nivel, casi profesional.” Comentario en la Evaluación Docente de la asignatura realizada el semestre primavera 2008.

“El ramo es excelente, gracias a un equipo docente que maneja de gran manera los temas tratados en el curso, creo q los tres profesores junto con el equipo de apoyo que usan son de lo mejor que hay en la facultad, muy muy satisfecho con el ramo, mezcla a la perfección la teoría con la práctica, muy buen acercamiento a la realidad de la disciplina y del patrimonio nacional, tanto constructivo como social.” Comentario en la Evaluación Docente de la asignatura realizada el semestre primavera 2009.

“A pesar de que es un buen curso, que cuenta con la participación de 3 buenos profesores; siento que falta un cuarto para que sea un curso realmente bueno, alguien que logré aunar la construcción y la estructura mediante hilo histórico-teórico, del cual ahora carece, que encauce el trabajo que se realiza para que este pueda convertirse en un conocimiento significativo para el estudiante.” Comentario en la Evaluación Docente de la asignatura realizada el semestre primavera 2010.

“Un ramo muy técnico con una metodología dirigida a desarrollar el auto aprendizaje, lo que lo hace menos aburrido y mucho más interesante.” Comentario en la Evaluación Docente de la asignatura realizada el semestre primavera 2010.

“No hay una estructura del ramo. Cada semana era “avanzar” lo que se pueda y presentar un avance. pero no hay muchos “CONTENIDOS” que pasar. El ramo debería centrarse no solo en hacer el documento final, si no también tener más ejercicios teóricos o prácticos o por último que nos pasen ALGO de materia. Mi cuaderno está vacío.” Comentario en la Evaluación Docente de la asignatura realizada el semestre primavera 2013.

⁹ Lo que implica una fuerte incorporación de aspectos prácticos en asignaturas que en principio son de tipo teórico.

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

problema debiera sugerirse como una problemática integral, que requiera para su solución la convergencia de miradas disciplinares amplias y diversas. Por otra parte, para una aprehensión más efectiva del conocimiento, estas problemáticas deben guardar relación con la contingencia de los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo. En este caso, se puede destacar la inclusión de situaciones vinculadas con los problemas país, en directa relación con el sello formativo de la Universidad de Chile, que se caracteriza por su responsabilidad social en función de su condición de institución pública.

La integración y por tanto el aprendizaje significativo son favorecidos por la aproximación a demandas provenientes de comunidades locales o bien a partir de situaciones coyunturales con las cuales los alumnos se identifican. Sin embargo, estas deben ser abordadas de manera equilibrada, para lo cual la orientación de sentido estimulada por el equipo docente es fundamental. Las contingencias propician la pertinencia y compromiso de los estudiantes con el trabajo en desarrollo, pero es necesario estar atentos a los estudiantes, pues sus intereses también forman parte de un campo dinámico. Por otra parte, es muy importante encausar estas actividades con un debido marco de responsabilidad social, pues en la medida en que los estudiantes se vinculan con la contraparte que demanda soluciones (mandante, comunidad, etc.) se pierde efectividad en la construcción de un aprendizaje significativo, más allá de la evidencia de un buen resultado académico y del cumplimiento de los productos esperados.

Conclusiones: la integración como estrategia para lograr un aprendizaje significativo.

Como ha quedado en evidencia a partir del caso de la asignatura *Análisis Patológico del edificio*, las acciones docentes vinculadas con problemáticas comunitarias o bien provenientes de la realidad, dan paso a espacios formativos que exigen la movilización integrada de recursos teóricos y prácticos, permitiendo una vinculación significativa entre los estudiantes y el mundo. De esta manera, es posible empezar a construir la relación antes propuesta entre estudiantes, conocimiento y realidad. Un desafío que nos permite plantear la necesidad de estimular y consolidar de manera articulada este tipo de encuentros, incorporando en los planes formativos espacios de convergencia que aseguren la interacción entre diversas fuentes de conocimiento.

Es precisamente esta integración la que permitirá la formación de profesionales reflexivos, que *actúan pensando y piensan actuando*, tal como es sugerido por Donald A. Schön.¹⁰ Una mirada necesaria para disciplinas de carácter proyectual, como es el caso de la arquitectura, en la medida en que es posible plantear que el proyecto es en sí mismo un ejercicio de reflexión y acción, que demanda en los estudiantes la capacidad de reconocer la singularidad de las problemáticas enfrentadas, para de esta manera movilizar los recursos pertinentes y así explorar soluciones. Por otro lado, al pensar la formación desde la generación de estrategias de integración, se intenta plantear que las estructuras curriculares no son organizaciones abstractas, pues el sentido que estas tendrán dependerá de la orientación que a estas estructuras se les dé al interior del proceso formativo, para lo cual es fundamental el reconocimiento de las inquietudes y necesidades de los estudiantes. Tal como es planteado por Cesar Coll, el aprendizaje significativo implica una permanente construcción de sentido, que requiere la participación de todos los actores involucrados en el proceso formativo. El aprendizaje significativo no es fruto del azar, no se produce de manera espontánea. Para que los estudiantes aprendan de manera significativa es necesario que las estructuras curriculares declaren como objetivo tal resultado de aprendizaje, lo que deberá ser traducido en estrategias pedagógicas concretas, sistemas de evaluación y monitoreo que aseguren un buen resultado. Del mismo modo, la transmisión de saberes ya no puede ser pensada con la lógica *maestro-discípulo*, pues un buen profesional no es necesariamente un buen docente, cuestión que exige la profesionalización de la docencia universitaria.¹¹ Bajo esta mirada, un buen comienzo es incorporar en las estrategias docentes el conocimiento previo del estudiante¹², para de esta manera propiciar relaciones no arbitrarias entre su experiencia personal, las fuentes del conocimiento y la realidad. Junto con valorar la emergencia de instancias específicas de integración, como es el caso de *Análisis Patológico del edificio*, es necesario entender que el aprendizaje significativo requiere ser pensado como un proceso que se despliega a lo largo de todo el proceso formativo del arquitecto¹³, demandando la construcción de

¹⁰ Schön sostiene: "De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente-un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos-nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que en casos como éste, estamos reflexionando en acción". (Schön, 2010, p.37).

¹¹ Una situación que ha sido debatida en distintas áreas del conocimiento, incluyendo a la arquitectura, tal como es sugerido por Steve Parnell: "the idea that good architects also automatically make good teachers is rarely questions and yet as understanding of pedagogical theory should be as important to teachers of architecture as an understanding of architecture theory" (2013, p.18).

¹² Al respecto Coll sostiene "(...) para que un alumno determinado construya significados a propósitos de este contenido es necesario, además, que pueda ponerlo en relación no arbitraria con lo que ya conoce, que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje..."

¹³ "Quiere decir esto que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizás sería más adecuado intentar que los aprendizajes que llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posibles". (Coll, 1988, p.134).

Unidad DIDÁCTICA DE PROYECTO

relaciones y sentidos en el tiempo. Una condición que resulta fundamental en los procesos de evaluación, pues en cada asignatura debiéramos propiciar el mayor grado de significación posible, entendiendo que tal sentido será reiteradamente actualizado por el alumno, articulando un proceso progresivo de construcción de significados. Si bien no se trata de un término o estrategia reciente, creemos que el aprendizaje significativo sigue constituyendo una mirada apropiada para enfrentar los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto contemporáneo. En esta dirección, junto con la necesidad de fomentar un rol activo del estudiante en su propio proceso formativo, es fundamental que el conocimiento entregado y las problemáticas sugeridas por parte de los docentes sean potencialmente significativos. Es muy importante establecer una interacción no arbitraria entre el conocimiento y la realidad, para de esta manera propiciar una significación consciente por parte de los estudiantes. En esa dirección. Creemos que la integración de conocimientos y acciones con figuras un espacio propicio para tal significación, en la medida en que estimula al estudiante a construir sentido, a establecer relaciones, transformando la experiencia formativa en un campo dinámico, en permanente interacción.

Bibliografía

- Ausubel, David, Novak, Joseph, Hanesian, Helen. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. 1983.
Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2007.
Le Boterf, Guy. *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión. 2000.
Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Editorial Gedisa. 2007.
Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona Editorial Graó. 2004.
Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. España. Paidós. 2010
Senge, Peter. *The Fifth Discipline*. EE.UU. MIT. 1994.
Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1979.
Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. España: Paidós. 1997
Álvarez, Carmen. *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En *Revista Educatio Siglo XXI*. Vol. 30, N° 2, 2012.
Coll, Cesar. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. N° 41. 1998.
Parnell, Steve. *Summit or nothing?* En *Architectural Review*. Vol. 234, pp. 17-18. 2013.

GENEALOGÍA PROYECTUAL: ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA UNA DIDÁCTICA DESDE LA INVESTIGACIÓN PROYECTUAL

Autores:

Negro, Juan Pablo; Pérez Wodtke, Mercedes; Solari, Lucía; Imperatore, Paula; Rodríguez *Chatruc, Luz; Gril, Sebastián; Solari, Lucía; Avini, Lucas; Cristiano, María José; Mendoza, Christie; Moroni, Christian; Pedreira, Brenda; Sirabo, Bruno; Medina, Roberto.*

Correo electrónico:

juanpablonegroarq@gmail.com; mercedeswodtke@gmail.com

Sede de investigación:

Centro POIESIS / Instituto de Espacialidad Humana / Programa de Hábitat Inclusivo, FADU, UBA

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación denominada "Genealogía Proyectual: una didáctica desde la Investigación Proyectual y la cultura arquitectónica" radicada en la Secretaría de Investigación FADU-UBA a través del Concurso para Jóvenes Investigadores.

El propósito es presentar los avances de la investigación y su inserción en diferentes ámbitos de docencia tanto en FADU-UBA como en otras universidades donde se comenzaron a tender relaciones a partir de los casos de estudio. Este estudio surgió desde un posicionamiento crítico sobre las prácticas de enseñanza de la arquitectura basadas en la repetición de modelos ya instalados y en la utilización acrítica de referentes. A partir del estudio de varios casos de docencia de grado en materias ligadas a lo proyectual y en diferentes contextos de actuación, se explicitaron y analizaron tanto las pautas pedagógicas como los productos en desarrollo y los ya finalizados. Dicho conocimiento nos ha permitido hipotetizar que, en un alto porcentaje de casos, la propuesta docente se basa en una mera práctica