



Universidad Nacional de La Plata
Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas
en la formación universitaria:**

**Implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica
en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales
de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.**

Alumna: Arq. María Gabriela Dellavedova

Directora: Mg. Prof. Glenda Morandi

Co-director: Arq. Prof. Omar Yantorno

Facultad de ARQUITECTURA y URBANISMO

octubre, 2014

CONTENIDO DEL TRABAJO

1. Presentación del Tema	1
2. Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto	3
2.1 Situación en la cual se desarrolla la propuesta.	
3. Diagnóstico inicial	6
3.1. El marco curricular: el Plan de Estudios VI y la Propuesta Pedagógica.	
3.2. Consulta docente.	
4. Objetivos	17
Objetivo General.	
Objetivos Específicos.	
5. Marco conceptual	18
5.1. El Taller como modalidad de estructuración pedagógico-didáctica de los procesos de formación.	
5.2. El proceso de construcción metodológica de una propuesta de formación	
6. Desarrollo del Proyecto de Intervención a realizar	60
6.1. La enseñanza y aprendizaje en acción.	
6.1.1. Caracterización del contenido de Teorías Territoriales.	
6.1.2. La coordinación del grupo y las tareas.	
6.1.3. La estrategia metodológica.	
6.2. El diseño de los Trabajos Prácticos propuestos.	
6.2.1. Desarrollo de las categorías operativas para cada Trabajo Práctico propuesto:	
Secuencia organizada de etapas para el Trabajo Práctico 1.	
Secuencia organizada de etapas para el Trabajo Práctico 2.	
Secuencia organizada de etapas para el Trabajo Práctico 3.	
Secuencia organizada de etapas para el Trabajo Práctico 4.	

6.3. Estrategias de seguimiento y evaluación de la propuesta presentada en el presente T.F.I.

6.3.1. Seguimiento y Evaluación para cada Trabajo Práctico.

7. Consideraciones finales115

8. Fuentes bibliográficas117

ANEXO 1: CONSULTA DOCENTE..... I

ANEXO 2: BIBLIOGRAFÍA TRABAJOS PRÁCTICOS 1, 2 y 3..... V

En un artículo publicado en 1959 titulado “Si tuviese que enseñar arquitectura”, Le Corbusier expresó lo siguiente: “Trataría de inculcar en mis alumnos un sentido preciso de control, de juicio imparcial y del “como” y del “por qué”... Los entusiasmaría para cultivar este sentido hasta el día de su muerte. Pero quisiera que lo basaran sobre una serie de hechos objetivos. Los hechos son fluidos y cambiables especialmente hoy en día, así que les enseñaría a desconfiar de las fórmulas y les trataría de hacer entender que todo es relativo.”

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a mis afectos más profundos: a mis padres Luis y Susana, quiénes me transmitieron el orgullo de pertenecer a la U.N.L.P.

A Eli quién con amor me enseñó a estudiar.

A Marcelo quién me acompaña y alienta cada momento de mi vida.

A mi hija Maggie, mi amor, a quién deseo legarle la vocación de seguir superándose siempre en la vida.

A mis profesores, quienes me “enseñaron a enseñar” y me brindaron la oportunidad de ser docente: Miguel Ángel Vigliocco, Raúl Meda y Osvaldo Altamirano.

Finalmente deseo expresar un agradecimiento muy especial a mi

Directora Glenda, quién me brindó toda su experiencia y dedicación.

Y especialmente a mi co-Director Omar, por sus valiosos aportes, sugerencias y compromiso a lo largo de este proceso.

1. Presentación del Tema.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible distinguir dos componentes articulados: el campo del conocimiento o saber, objeto de la formación, del cual el alumno se apropia bajo la orientación y ayuda del docente; y la dinámica a partir de la cual se materializan las prácticas que hacen posible ese aprendizaje. En la Facultad de Arquitectura y Urbanismo la estructuración didáctica de las clases se organiza bajo la modalidad de Taller. Éste se caracteriza por ser un espacio pedagógico que promueve el trabajo en equipo, con sentido participativo, focalizado en el aprendizaje grupal y basado en la idea de construcción colectiva del conocimiento.

Además del tradicional Taller vertical de Arquitectura, existen también en la carrera otro tipo de espacios curriculares, como son las asignaturas teóricas-prácticas. Sin embargo, incluso en aquellas de amplio contenido "teórico", las clases de formación práctica adoptan igualmente esta modalidad organizativa de Taller. Si bien la estructura pedagógica de las clases plantea la integración entre teoría y práctica, existe una creciente predisposición por parte de los alumnos en sostener la concepción de que es únicamente el "conocimiento práctico" el que resuelve los problemas o desafíos que plantea la disciplina y la tarea arquitectónica. Precisamente, es ahí donde se presentan algunas dificultades en la vinculación pedagógica a la hora de enseñar una materia de gran contenido teórico, como es Teorías Territoriales, objeto de intervención del presente Trabajo Final. Por lo tanto, fundamenta la importancia y el desafío de introducir innovaciones destinadas a una mejora del proceso de formación académica, a partir de la búsqueda superadora en la desarticulación que existe entre teoría y práctica.

Ante la implementación del nuevo Plan de Estudios en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, y la incorporación de Teorías Territoriales como una nueva materia, se presenta una importante oportunidad para incorporar las modificaciones necesarias que puedan ayudar a resolver aquellas situaciones problemáticas que se enfrentan en el aula. Frente a estos procesos de cambio que se experimentan en nuestra Facultad, surgen inevitablemente algunas revisiones metodológicas que luego se traducen en innovaciones, pensadas con el fin de superar algunas dificultades críticas. De esta manera es posible detectar, analizar y elaborar nuevas conceptualizaciones en torno al enseñar y el aprender en las aulas, con el fin de

mejorar aquellas situaciones que hoy se presentan como conflictivas. Al reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, es posible identificar los problemas relevantes y buscar de esta manera, los fundamentos teóricos que justifiquen y argumenten los cambios que se proponen.

El presente Trabajo Final Integrador plantea generar una propuesta que permita configurar una adecuada articulación entre teoría y práctica, entendida como proceso dialéctico permanente en la construcción del conocimiento, reformulando la forma en que actualmente se concibe el aprendizaje de la teoría, es decir, aislada en sí misma, y no como sostén y soporte conceptual, referente del aprendizaje de los procedimientos prácticos.

El proyecto de intervención que se propone, consiste en la elaboración del diseño de propuestas metodológicas para las clases denominadas “prácticas” de la asignatura Teorías Territoriales, que partan de experiencias de trabajo con el conocimiento que requiera la puesta en juego de las categorías teóricas abordadas en el marco de la misma. Esto supone también la revisión de los modos en que se desarrolla el espacio de las clases “teóricas”, sobre las que se generan asimismo interrogantes y preguntas que desafían a esta integración.

La Universidad atesora el compromiso de producir y transmitir conocimientos con un alto valor científico, artístico y técnico; y la enseñanza constituye una de sus funciones nodales. La actividad de enseñar requiere del dominio de recursos y conocimientos particulares necesarios para actuar con pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes participan del proceso educativo. La enseñanza como práctica social no debe comprenderse como el resultado de decisiones individuales, sino de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales dentro de un contexto particular. La Especialización Docente promueve un espacio de reflexión y crítica sobre los procesos de formación universitaria. Es precisamente ese ámbito, el escenario ideal para abordar las problemáticas existentes en el aula universitaria, recreando y proponiendo nuevas estrategias.

En este sentido, el presente Trabajo Final Integrador propone desarrollar el diseño de un Proyecto de Intervención desde una dimensión pedagógica-didáctica, que constituya un aporte innovador al desarrollo de la práctica docente en la Universidad.

2. Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto.

2.1. Situación en la cual se desarrolla la propuesta.

Como docente he aprendido a llevar a cabo, de manera intuitiva, cierta capacidad operativa en el ámbito del aula universitaria, que lejos de ser el fruto de un posicionamiento didáctico-pedagógico, ha sido el resultado de mi experiencia frente a los alumnos. Es verdad, que el proceso de desarrollo de mi profesionalidad docente, adquirida a lo largo del tiempo de ejercicio y como fruto de esa experiencia, me ha permitido generar un aporte progresivo en la calidad de las prácticas pedagógicas, mejorando mi propia competencia con el correr de los años. Pero a su vez, he sabido comprender que la experiencia no debe dissociarse de la reflexión que se haga sobre ella. De la experiencia no solamente he podido extraer el conocimiento práctico a la hora de enseñar frente a una clase, sino también he sabido descubrir mis propias equivocaciones. Gracias a los aportes conceptuales y metodológicos que la Especialización en Docencia Universitaria me ha brindado, he sabido avanzar de manera reflexiva y sobre todo crítica, respecto de las cuestiones que emergen en el proceso de enseñanza.

En la profunda convicción de que una educación equitativa y de calidad requiere de un docente con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas, también mejorar la educación, depende en buena medida de que se cuente o no con docentes competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación.

La detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción provoca cierta preocupación, también moviliza tras la búsqueda de una resolución. En ese momento preciso, se comienza a cuestionar desde una perspectiva didáctica compleja y crítica, los contextos de formación, los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, la tarea docente; así como también el rol asignado y asumido por parte del estudiante en el proceso formativo.

En este sentido, resulta imprescindible comenzar por comprender cómo es la cotidianeidad pedagógica en nuestra Facultad, y así poder señalar, como sostiene Lucarelli que al observar esa cotidianeidad, "...se puede advertir como situación habitual, la separación, cuando no la oposición, entre la teoría y la práctica en múltiples manifestaciones, que hacen tanto a la gestión didáctico curricular de la

clase y del perfeccionamiento docente, cuanto a la producción del conocimiento científico en tomo a la educación.”¹

Al analizar la práctica educativa cotidiana, se buscan resolver los cuestionamientos que se plantean al abordar nuevas estrategias superadoras que se proponen en el presente trabajo.

Sumergidos en la tarea cotidiana, los docentes muchas veces olvidamos que en cada acción hay siempre una teoría. El espacio que proporcionan los Talleres debiera facilitar la reflexión y la toma de conciencia del sustrato científico y también ideológico que guía nuestra práctica docente. Es decir, los docentes que ejecutan “actividades rituales” en su práctica en el aula, que adaptan técnicas como prescripciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, muchas veces impidiendo que se produzca en el alumno el proceso operativo de apropiación del conocimiento, son interpretados por Lucarelli como la manifestación de sentimientos de inseguridad que producen el “statu quo” en algunos individuos. “Si bien el mantenimiento y repetición de las mismas conductas en forma de rituales evitan la ansiedad que suponen los cambios, el precio de esa tranquilidad constituye un bloqueo para la enseñanza y el aprendizaje.”²

De allí que el enfoque de la innovación en los procesos pedagógicos que plantean una ruptura de un modelo estereotipado de enseñanza y aprendizaje, se convierte en una preocupación permanente en la reflexión pedagógica, especialmente en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. En el contexto pedagógico, las innovaciones son abordadas desde la capacidad que tienen para producir un mejoramiento sensible, mensurable y duradero, que implica el desarrollo de recursos diferentes a los que utilizamos cotidianamente, en función de mejorar una situación que puede presentarse como conflictiva. Si bien las innovaciones plantean la ruptura con el statu quo cotidiano, esto supone la necesidad de construir nuevas estrategias pedagógicas que faciliten la integración a otras prácticas existentes.

Por otro lado, la comprensión de la innovación como factor contribuyente al mejoramiento de la calidad en la educación, permite considerar lo que se espera de

¹ LUCARELLI, E. (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”. Serie: cuadernos de Investigación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – U.B.A. Pág. 13.

² LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Pág. 14.

la actualización y del perfeccionamiento docente, pero además, también le permiten al docente reflexionar críticamente sobre su propia experiencia, poniendo en juicio su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La cotidianeidad pedagógica muestra la persistencia de acciones rutinarias de enseñanza y aprendizaje, dentro de las cuales se observa como hecho habitual la separación, pero también la oposición, entre la teoría y la práctica. Estas son generalmente entendidas como tareas excluyentes, desarrolladas una al margen de la otra. Esta posición antinómica remite a la necesidad de plantear la articulación de los teóricos y prácticos, como estrategia significativa del proceso que conduzcan a abordar nuevas estrategias superadoras de esta situación de base. Asimismo, su articulación debe ser interpretada como proceso dialéctico de construcción del conocimiento a través de la interacción de ambos elementos, que aunque difieren entre sí, se compenetran con interdependencia. Es lícito afirmar que la ausencia de un debate epistemológico sobre la relación teoría-práctica en nuestra Facultad, ha condicionado la posibilidad de reconocer que el conocimiento puede ser perfeccionado, enriquecido o revisado por la teoría y viceversa.

La elección del tema para el presente Trabajo Final Integrador, parte de una interpelación personal sobre mi experiencia en la práctica docente, pero también surge de la necesidad de preguntarse si las propuestas sobre la enseñanza responden a las problemáticas que se plantean en el aula. Quizá estos interrogantes encuentren una primera respuesta en las demandas de cambio que durante muchos años se han planteado en nuestra Facultad y que devinieron en la modificación del Plan de Estudios.

Las estrategias didácticas que se incorporen, podrán ser implementadas en el desarrollo de los Trabajos Prácticos de la asignatura Teorías Territoriales, de la que soy Jefa de Trabajos Prácticos, con el fin de propiciar una mejora en la relación de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, es importante comprender la importancia que asumen las prácticas en relación a los saberes teóricos en los que se inscribe la materia. Pero también es imprescindible buscar estrategias que permitan incorporar el sustento teórico como construcción intelectual que se enriquezca de los aportes prácticos.

Por otro lado, cabe señalar que plantear un diseño que experimente cambios sobre la práctica en el Taller, también implica entender que las formas de aprender de los

alumnos en los últimos años, han cambiado. Significa ser perceptivo y receptivo para comprender que nuevas proposiciones pueden construir dispositivos pedagógicos que permitan elaborar actividades de acompañamiento del alumno. Pero además reconocer que la capacitación de la mayoría de los docentes en los campos disciplinares, como lo es Arquitectura, se basa sólo en la experiencia profesional, que sin ser menor, adolece de una formación específica que pueda colaborar en mejorar las condiciones de enseñanza. Este trabajo, aspira a nutrirse de las opiniones y valoraciones de los docentes de nuestra cátedra, pretendiendo generar una experiencia colaborativa entre todos.

La modalidad “Taller” en la enseñanza de la Arquitectura supone un espacio de interacción entre docentes y alumnos, donde la construcción del conocimiento se plasma a través de un proceso de planificación y diseño de un proyecto urbano o arquitectónico, que no se lleva a la realidad, que no se materializa, pero que se desarrolla en forma similar a la llevada a cabo en la práctica profesional.

Esta modalidad de enseñanza y de aprendizaje demanda, a diferencia de otras carreras, la incorporación de estrategias particulares en el diseño de la práctica, formalizadas como un proceso creativo y evolutivo continuo, que sigue su desarrollo hasta la concreción final del proyecto.

Así, constituirse como elemento disparador para reflexionar sobre las características que tienen sus prácticas en el Taller, como puente entre la lógica del aprendizaje de los alumnos y los dispositivos de enseñanza que se ponen en juego en el aula. De esta manera, replantearse qué “configuraciones didácticas”, utilizando el término de Litwin³, son necesarias para afrontar las innovaciones que den cuenta de las nuevas formas de aprender, que entre otras variables, torna imprescindible interpretar este clima de época, en donde la tecnología atraviesa nuestra vida cotidiana.

3. Diagnóstico inicial.

La propuesta planteada para la elaboración del TFI, ubicada en el tipo intervención educativa, surge frente a la necesidad de diseñar los Trabajos Prácticos de una nueva asignatura, incluida asimismo en el Plan de Estudios VI recientemente aprobado, con el fin de incorporar innovaciones que mejoren una situación áulica

³ Litwin, E. (2008). “Las configuraciones didácticas”. Buenos Aires. Editorial Paidós.

que hoy presenta algunas problemáticas y que serán abordadas en el desarrollo del presente apartado.

En primer lugar, con el propósito de indagar y profundizar las estrategias pedagógicas actuales que permitan plantear una propuesta para mejorar la calidad del proceso de formación en el desarrollo de la práctica en el ámbito del aula, se torna necesario comenzar por caracterizar la enseñanza en la Facultad, a través de una breve reseña del marco curricular en la que se inserta la asignatura Teorías Territoriales, es decir, sobre el Plan de Estudios VI y la Propuesta Pedagógica de la Cátedra a la que pertenezco.

Luego, en segundo lugar, se plantea focalizar el análisis para conocer con más profundidad, la forma en que actualmente se desarrollan las clases prácticas en el Taller y así reflexionar sobre su dinámica, los saberes que se priorizan, la disposición de los docentes, la predisposición de los alumnos y el funcionamiento de la dinámica grupal, entre otros aspectos. En función de ello se contempla en este apartado la formulación de una consulta a los docentes de la Cátedra, a través de la cual se posibilite la construcción de una propuesta de intervención diferente, que refleje el intercambio de experiencias, de distintas posturas, enfoques y posiciones sobre la enseñanza en nuestro Taller.

Motiva esta consulta, la firme convicción de que el diálogo, el acceso a variedad de experiencias y la interacción con otros docentes permitirá generar la construcción de nuevos esquemas teóricos y prácticos que favorezcan el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo y cooperativo entre docentes.

3.1. El marco curricular: el Plan de Estudios VI y la Propuesta Pedagógica.

Para poder comprender los alcances de la Carrera, considero relevante comenzar con la caracterización del nuevo Plan de Estudios⁴ de la Facultad. Punto de partida que ha conducido a la implementación de cambios, que permitieron dar respuesta a los numerosos dilemas que durante tantos años se venían planteando. Sin lugar a dudas, ha sido la redefinición del perfil profesional actual lo que ha provocado el comienzo de los procesos de cambio, pero también la determinación de los contenidos formativos que organizan el conocimiento en torno a saberes integrados y orientados a la formación profesional dentro de la carrera.

⁴ Plan de Estudios VI, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, U.N.L.P. (2008)

El nuevo Plan de Estudios estructura la carrera en tres Ciclos y cinco Áreas de conocimientos específicos, que configuran un sistema de coordinación horizontal y vertical de los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas. Los Ciclos de Formación, que se presentan como instancias intermedias a lograr en el desarrollo del recorrido formativo del alumno, se dividen en tres niveles: Inicial (introdutorio), Medio (formativo) y Superior (profesional). A su vez, las Áreas de Conocimiento contienen los distintos campos del saber de la carrera donde se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad. Estas son Arquitectura, Planeamiento, Comunicación, Ciencias Básicas, Tecnología-Producción-Gestión e Historia de la Arquitectura. El área de Planeamiento está compuesta por las siguientes asignaturas: Teorías Territoriales y Planificación Territorial I y II, que corresponden a 3^o, 4^o y 5^o año de la carrera, respectivamente. Tanto la primera como Planificación Territorial I corresponden al Ciclo Medio de Formación, mientras que Planificación Territorial II pertenece al Ciclo Superior.

En relación a la organización curricular de la carrera, la materia Teorías Territoriales tiene como objetivo principal generar un espacio de reflexión sobre las distintas teorías y enfoques emergentes en los campos disciplinares que abordan la cuestión urbana y territorial desde una perspectiva histórica y contemporánea. Los niveles I y II de Planificación Territorial presentan el desarrollo del método, el proceso y las técnicas de la disciplina a nivel urbano y regional, abarcando desde el plan general a los planes de detalle, es decir la escala de diseño urbano con la participación social en los procesos de producción del espacio territorial. Cabe destacar la relevancia que Teorías Territoriales posee dentro del área de Planeamiento, toda vez que brinda los fundamentos teóricos de las otras dos asignaturas.

El nuevo Plan de Estudios define claramente su posición frente a la formación profesional que propende: “Al finalizar el presente Plan de Estudios el alumno estará en condiciones de: Dominar con nivel profesional los conocimientos, recursos técnicos y metodológicos del campo de la Arquitectura y el Urbanismo.”⁵ Además de estimular actitudes de aprendizaje permanente y de actualización apropiadas para operar en un mundo en constante transformación y desarrollo tecnológico. En este sentido, busca alcanzar una sólida formación integral que por medio de la

⁵ Plan de Estudios VI. Op. Cit. Pág. 22.

interpretación con juicio crítico, permita intervenir sobre las problemáticas socio-políticas contemporáneas. Como así también el “valorar el aporte interdisciplinario que otorgan las disciplinas afines al núcleo relacionado con la interpretación y transformación integral del hábitat humano.”⁶

Siguiendo la misma concepción ideológica, la Propuesta Pedagógica de nuestra Cátedra plantea la enseñanza desde una visión global de conocimientos, habilidades y disposiciones en distintos campos de la actividad y su rol profesional específico, brindando los contenidos necesarios para garantizar el solvente desempeño del futuro profesional Arquitecto en tareas de planeamiento urbano y regional. Esta integralidad de formación se articula mediante una “coalición” que fusiona de manera vertical con las materias que componen el Área de Planeamiento: Teorías Territoriales, Planificación Territorial I y II. Sin embargo cada una de ellas posee su propio eje de desarrollo, conformando una unidad entre los tres. Cada nivel plantea sus objetivos, contenidos curriculares y pedagógicos. El hilo conductor ideológico es común tanto en relación al campo disciplinar como a su modalidad de enseñanza. Cabe señalar que la elección de los contenidos que se abordan, toma en cuenta los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad territorial, que permitan adecuarse a las necesidades y exigencias orientadas a la construcción de futuros escenarios. Como señala la propuesta pedagógica, “... el proceso pedagógico se orienta a futuros arquitectos que han de desempeñarse en su campo de competencias específicas, comprendiendo la incidencia de su accionar en contextos más amplios, y participando en la formación del hábitat humano en todas sus escalas, niveles e implicancias.”⁷, que brinda al alumno la visión global de conocimientos, habilidades y disposiciones de distintos campos de actividad y su rol profesional específico en los mismos.

En el espacio del Taller, la producción del estudiante se constituye en ejes del proceso formativo, conjuntamente con la toma de conciencia de los aspectos implicados en la misma, tanto conceptuales como prácticos y creativos. Se establece “... como una particular forma de vinculación de los docentes con los alumnos, de los alumnos entre sí, en torno del análisis y la resolución de un caso de referencia que se constituye en objeto del intercambio cognitivo, en un diálogo continuo entre lo

⁶ Plan de Estudios VI. Op. Cit. Idem.

⁷ Concurso Nacional de Oposición y Antecedentes del área Planeamiento. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, U.N.L.P., Cátedra Arquitectos Raúl Meda, Osvaldo Altamirano, Omar Yantorno (2010). Pág. 16.

general y lo particular; lo abstracto y lo concreto; lo teórico y lo práctico.”⁸. Se crea una experiencia de enseñanza y aprendizaje realizada de forma grupal, en un ámbito que involucra la interacción continua entre docentes y alumnos para el análisis e intervención, en torno de las distintas dimensiones, fenómenos y problemas disciplinares, en el que las modalidades de trabajo son siempre en equipo y participativas.

Es en la organización grupal donde se potencia el ámbito de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto enriquece la generación de zonas de construcción del conocimiento, favorece los vínculos cooperativos, los enfoques interdisciplinarios, el pluralismo, etc. Reconocer la importancia de la actividad en grupo dentro del aula, implica la necesaria inclusión de la didáctica grupal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tema que será abordado en el presente trabajo.

3.2. Consulta docente.

Por medio del relevamiento de opiniones dirigida a los docentes de la Cátedra, se plantea indagar sobre algunos aspectos básicos de la enseñanza, del aprendizaje y del comportamiento de los alumnos, con el objeto de comprender como enseñamos en nuestro Taller.

La consulta fue suministrada a un total de 18 docentes, de los cuales más de la mitad cuenta con una experiencia académica de más de 10 años.

Las principales dimensiones exploradas en la consulta versan sobre:

- la planificación y programación de la enseñanza.
- el proceso de aprendizaje en las clases prácticas.
- el proceso de enseñanza en las clases prácticas.
- la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

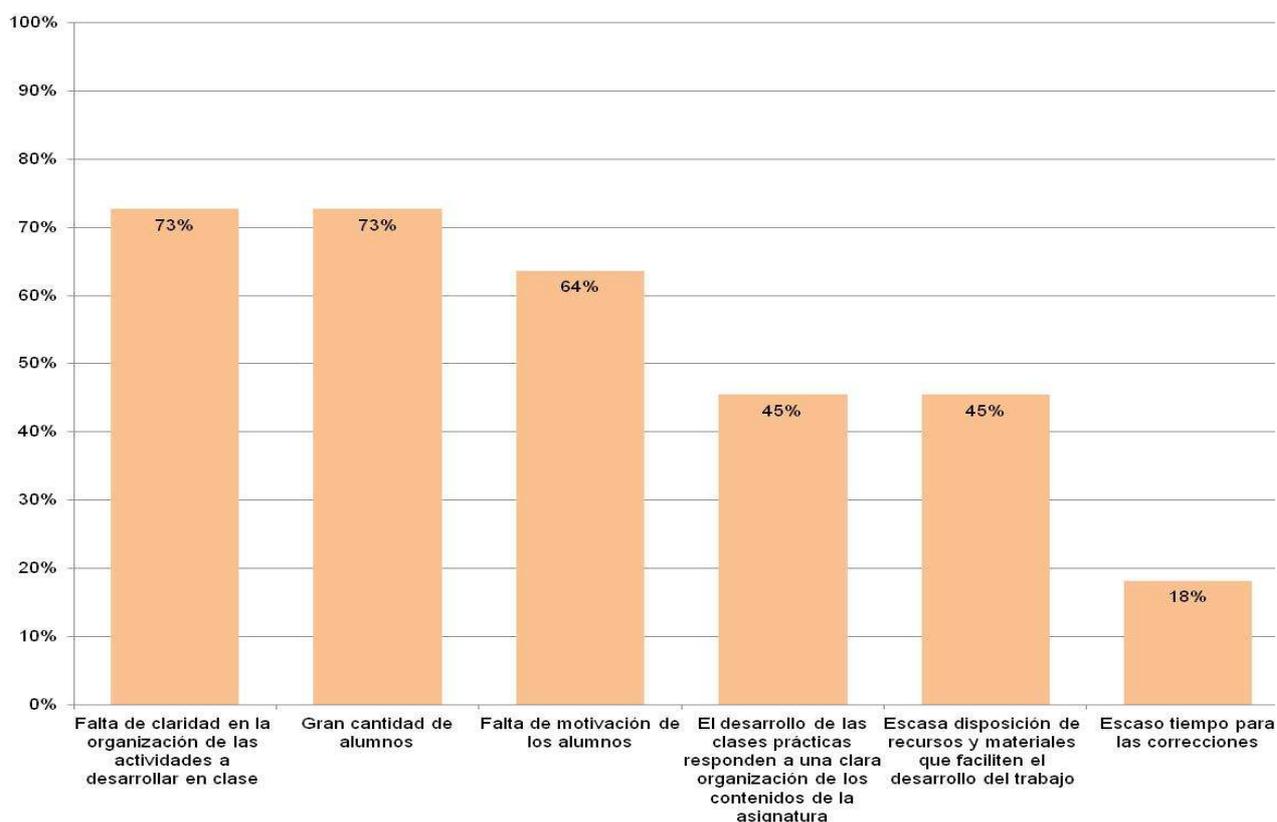
A cada docente consultado se le proporcionó un cuestionario con 9 preguntas, para que escojan sobre una serie de opciones. Los cuestionarios fueron de respuesta escrita, sin intervención del encuestador. Se optó por realizar preguntas cerradas, eligiendo para la valoración de las respuestas las variables categóricas: Si-No; y a su vez las variables numéricas.

Se adjunta el modelo de la consulta docente en ANEXO 1.

⁸ Plan de Estudios VI. Op. Cit. Pág. 26.

A continuación se presenta la sistematización de los resultados arrojados, como así también las reflexiones que resultan de sus análisis.

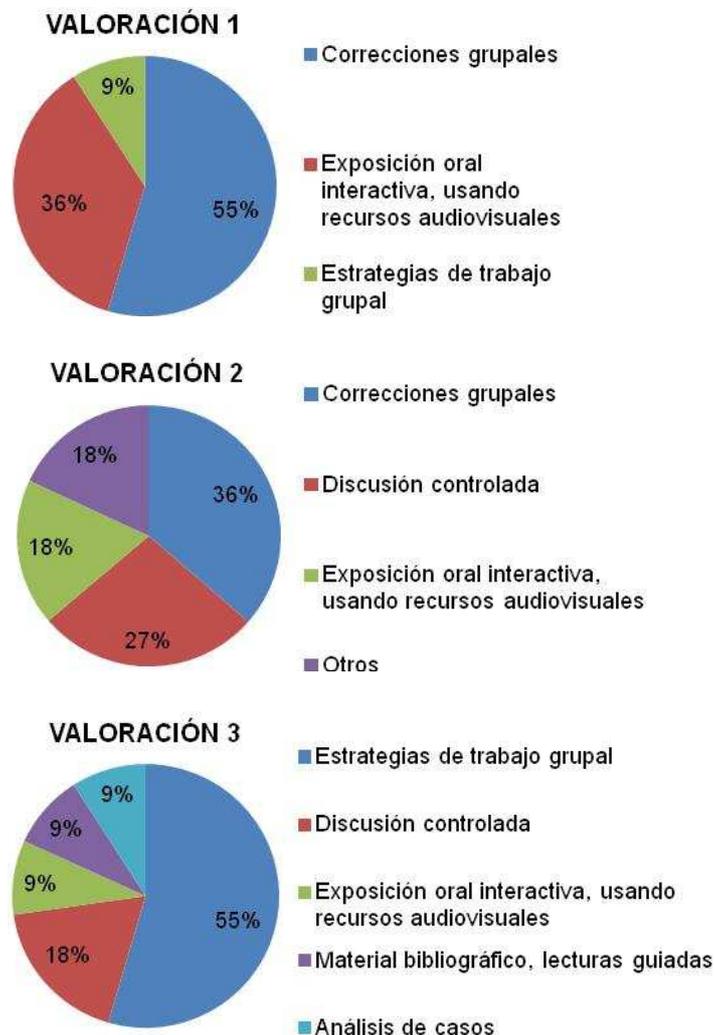
En relación a la planificación y programación de la enseñanza, los docentes consultados consideran que los obstáculos que encuentran para desarrollar la clase práctica, tienen su origen en ciertas dificultades que se presentan en el planteo de la organización de actividades y de contenidos para su desarrollo. El 73% de ellos, resaltan el inconveniente que arroja la gran cantidad de alumnos por comisión. En este punto algunos lo relacionan con el inadecuado espacio del aula para realizar las clases prácticas, que a su vez se agrava por una pésima acústica. Por otro lado, consideran que la falta de motivación que observan en los alumnos se refleja en una actitud pasiva. (Pregunta 1).



Con el fin de analizar los resultados sobre las estrategias didácticas que los docentes consideran más enriquecedoras, se les pidió que las enumeraran según un orden de prioridad, que contemple el grado de importancia que cada uno asigna a las distintas opciones presentadas. De este modo se ponderaron las tres primeras y se elaboraron las valoraciones que reflejan los resultados obtenidos.

En los tres niveles de Valoración, se observa que los docentes se inclinan por elegir opciones que reflejan estrategias de desarrollo grupal, como son las Correcciones

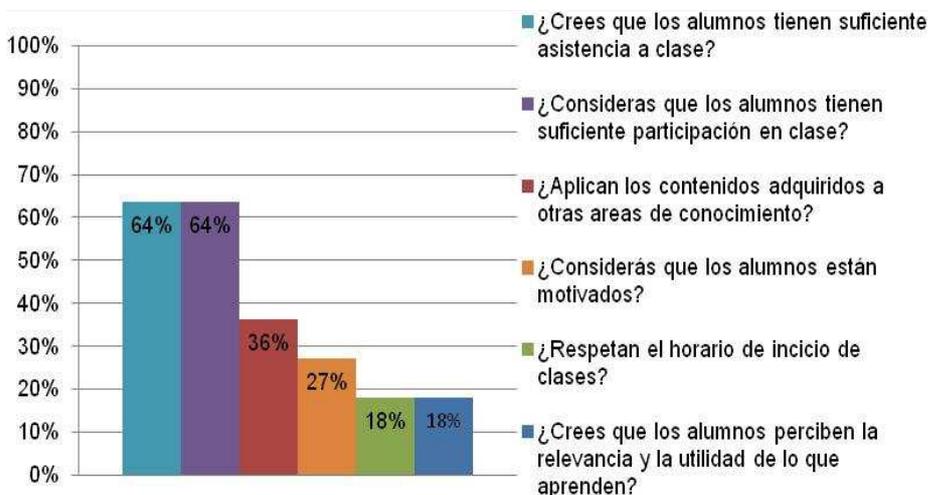
grupales y Estrategias de Trabajo grupal (ej. lluvia de ideas, juego de roles, otras), que a su vez se corresponden con la modalidad de Taller, muy arraigada en nuestra Facultad. Por otro lado, eligen la Exposición oral interactiva, el Material bibliográfico, lecturas guiadas y el Análisis de casos, que se corresponden con estrategias didácticas vinculadas a la construcción de un conocimiento más teórico. La elección de estas estrategias por los docentes, no deben interpretarse desvinculadas de aquellas que se agrupan dentro de una construcción práctica, como son la Discusión controlada del alumno en coloquios, debates, etc., o las Estrategias de Trabajo grupal, como lluvia de ideas, juego de roles, etc., que demandan un trabajo basado en un razonamiento reflexivo de los alumnos, y que exige la participación colectiva de docentes y alumnos. La opción elegida en menor medida es el Análisis de casos. Finalmente, es importante considerar las estrategias que no han sido elegidas por los docentes consultados son: Trabajo del alumno tutorizado, Entornos virtuales (video conferencias, clases on-line, etc.), y la Colaboración de algún experto externo a la asignatura. (Pregunta 2).



El segundo grupo de preguntas busca indagar sobre el proceso de aprendizaje en las clases prácticas y sobre la disposición actitudinal de los alumnos frente a ellas. Los docentes encuentran las siguientes debilidades: solo el 18% consideran que los alumnos perciben la relevancia y la utilidad de lo que aprenden, mientras que el 36% de los consultados consideran que los estudiantes aplican los contenidos adquiridos a otras áreas de conocimiento. En relación a la actitud motivacional de los alumnos, las dificultades halladas demuestran un interés relativo del tema que se aborda, situación que se relaciona al interpretar la falta de comprensión en la relevancia de

lo que aprenden. Sin embargo, al ser consultados sobre el comportamiento de los alumnos en las clases, el 64% de los consultados considera que tienen suficiente participación en clase y que además no presentan problemas críticos de inasistencia. En este

sentido no se puede obviar, que la concurrencia a clase debería arrojar un número más alto, sobre todo cuando se la interpreta relacionándola con



que el 18% de los docentes consideran la impuntualidad de los alumnos como un problema a resolver. Una dificultad que también se observa, y que posee una relevancia significativa es la falta de motivación de los alumnos: solo el 27% de los docentes perciben que sus alumnos se encuentran motivados (Pregunta 3).

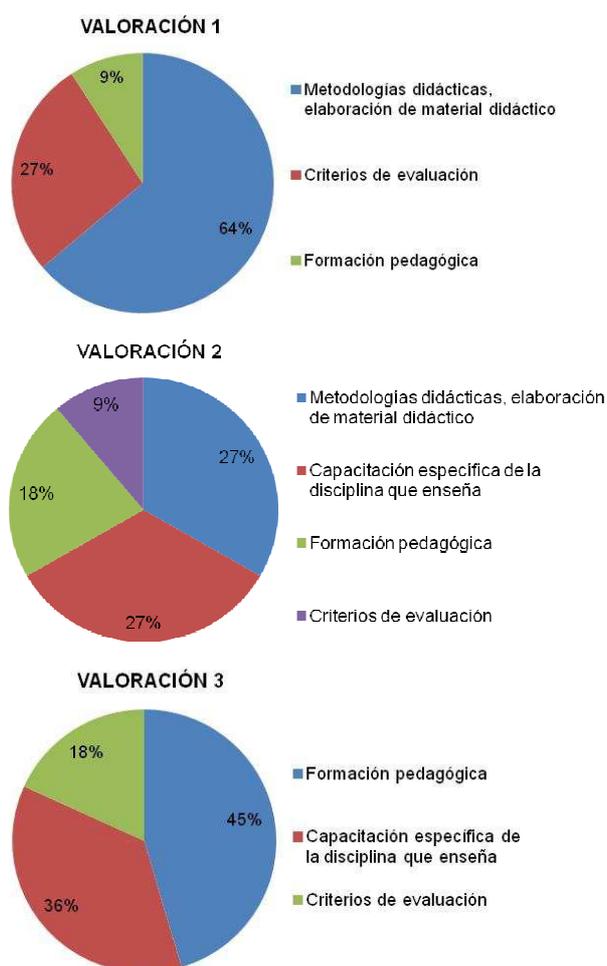
En este sentido, al consultarlos sobre las acciones que pueden fomentar la motivación de los alumnos, los docentes eligen en primer lugar: resaltar la importancia de lo que se les enseña en la aplicación de su futuro profesional;



motivarlos a pensar haciéndoles preguntas de reflexión e incentivando su participación y finalmente estimular la inteligencia emocional, conociendo sus motivaciones para promover su trabajo y valorar su esfuerzo. (Pregunta 4).

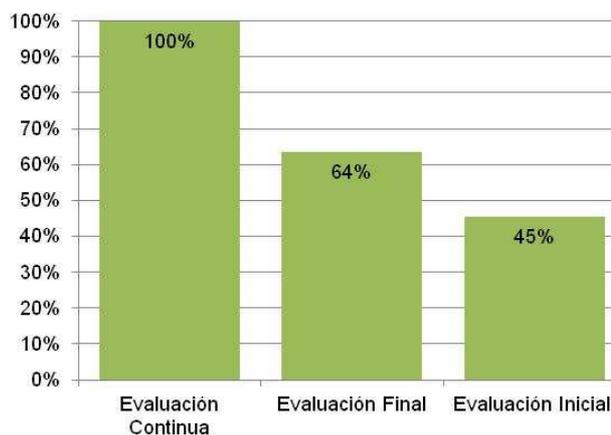
En relación al proceso de enseñanza en la clase práctica, las afirmaciones expresadas por los docentes permiten representar las siguientes fortalezas: se destaca que el 82% declara realizar una autoevaluación de su propio desempeño docente. En función a los Trabajos Prácticos, el 73% de los docentes consultados afirman comunicar a los alumnos los objetivos que se deben alcanzar, respetando el plan de trabajo previsto. Por otro lado, se detectan las siguientes debilidades: sólo el 18% de los consultados consideran que existen dificultades en la organización y claridad en la estructura de las consignas de las clases prácticas. Por otro lado, afirman que antes de comenzar la clase siguiente, no plantean recuperar o resumir los contenidos adquiridos por los alumnos en la clase anterior, ejercicio que favorece la incorporación de nuevos conocimientos. (Pregunta 5).

Al ser consultados en cuales aspectos didácticos deberían formarse como docentes, se procedió a ponderar las tres primeras opciones según el orden de prioridad que cada uno le fue atribuyendo a cada respuesta. Las siguientes valoraciones reflejan los resultados obtenidos que se muestran en el gráfico. Se destaca la importancia de capacitarse en herramientas que estén orientadas al proceso de enseñanza, como son las Metodologías didácticas y la Formación pedagógica. A su vez, consideran relevante la capacitación en los Criterios de evaluación, y la Capacitación específica de la disciplina que enseñan. Representa una fortaleza que se valore el carácter instrumental de la formación didáctica, ligada a las dimensiones que favorecen la tarea de enseñar y a la programación como medio de acción para acompañar el proceso de enseñanza y



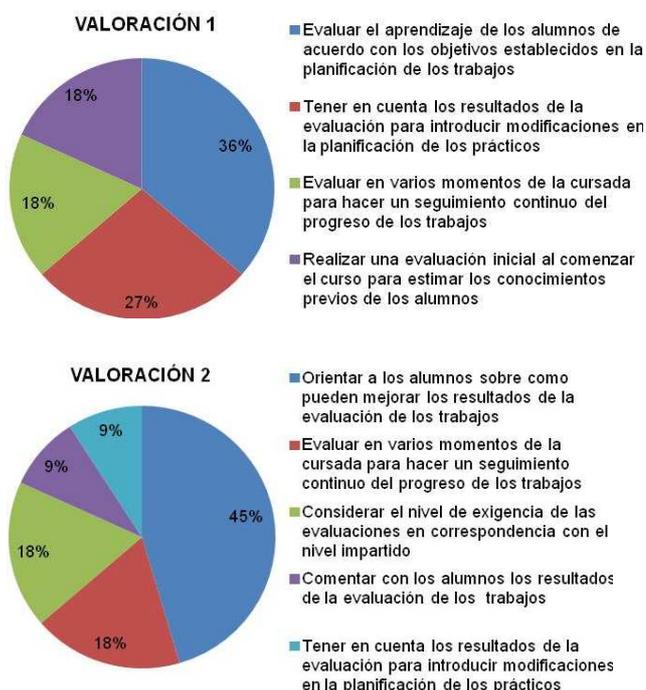
aprendizaje. Asimismo destacan la importancia de la evaluación como sistema regulador del proceso de enseñanza. A su vez, eligen capacitarse en la especificidad de la disciplina, lo que permite una continua formación y actualización de conocimientos. Curiosamente, las opciones menos elegidas por los docentes consultados han sido: las Dinámicas de grupo, la capacitación en Nuevas tecnologías y en técnicas de Comunicación oral. (Pregunta 6).

Finalmente al responder sobre la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la totalidad de los encuestados opta por realizar una Evaluación continua a través de observación, correcciones, exposiciones orales, trabajos prácticos, parciales, asistencia, participación en clase, etc.

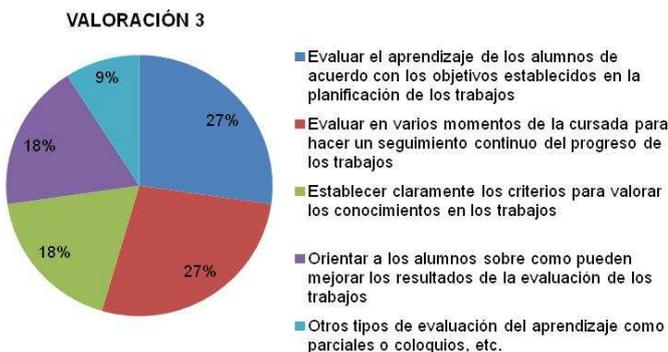


En segundo lugar eligen la Evaluación final y por último optan por la realización de una Evaluación Inicial o de conocimientos previos. Ésta última corresponde a una modalidad poco frecuente en nuestra Facultad. En este sentido, al consultarlos sobre qué factores ponderan al evaluar el aprendizaje de los alumnos, el 55% de los docentes considera más importante evaluar el Conocimiento de contenidos adquiridos mientras que el otro 45% opta por priorizar el Esfuerzo y la iniciativa. (Preguntas 7 y 8).

Consultados sobre los aspectos que consideran relevantes a la hora de evaluar los Trabajos Prácticos, las respuestas se agrupan en 3 grados de valorización que ilustran el orden de prioridad asignado para cada opción. Consideran a la evaluación como parte del proceso formativo y como reguladora del sistema de enseñanza, por eso resaltan la importancia de evaluar en distintas instancias de ese proceso. También observan que es un



importante instrumento para diagnosticar el desarrollo del progreso alcanzado y que ayuda a tomar las decisiones necesarias para hacer ajustes. En ese sentido, consideran que la evaluación debe ser planificada conjuntamente con las otras actividades de la enseñanza. Además entienden que puede orientar a los alumnos a mejorar el resultado; de ahí la relevancia como herramienta para comunicar los logros alcanzados. Los docentes valoran evaluar en función de los objetivos obtenidos por los alumnos, y poder así continuar con la secuencia de aprendizaje. Entre las opciones más ponderadas eligen realizar una Evaluación inicial, que permita conocer con anticipación el conocimiento previo de los alumnos. (Pregunta 9).



Para comprender los resultados obtenidos en la consulta docente, se ha procedido a la interpretación y el análisis de las respuestas. La interpretación ha permitido describir el contexto, puntualizar sobre las interacciones establecidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, establecer las vinculaciones que existen en la clase práctica y conocer las diferentes argumentaciones de los docentes de la Cátedra. Gracias a ello, ha sido posible hacer explícitos los supuestos o creencias de las dificultades que problematizan las prácticas en nuestro Taller.

En este sentido, se hallaron ciertos problemas que se detallan a continuación, que justifican y argumentan la incorporación de algunas innovaciones:

Se han observado problemas de aprendizaje de los alumnos, como falta de interés y motivación que se traduce en bajo rendimiento académico o dificultades para establecer relaciones entre teoría y práctica profesional. Esto conduce a la necesidad de adecuar ciertos contenidos a la dinámica disciplinar, proponer nuevas estrategias metodológicas, incorporar nuevas tecnologías a la enseñanza y generar una estrecha vinculación con el perfil del egresado profesional. Asimismo, se pudieron observar los problemas que trae contar con una matrícula muy alta; como consecuencia de ello, se plantea una elevada relación docente-alumno, que se agudiza por el inadecuado e insuficiente espacio físico del aula, dificultando el trabajo en grupo.

Se han detectado algunas debilidades en las prácticas de enseñanza, circunscriptas a la organización de las actividades y contenidos planteados para desarrollar la clase práctica. De ello surge la necesidad de desarrollar innovaciones vinculadas a las modalidades de trabajo docente y a la planificación de actividades y nuevos modos de organizar sus tiempos y espacios. Fundamentalmente propiciar algunos cambios de rutinas en el aula que incluyan nuevas estrategias didácticas. En relación a la evaluación, claramente se pondera la valoración continua del proceso de enseñanza.

Finalmente, quisiera destacar la objetividad de las respuestas de los docentes consultados, y su desinteresada colaboración, que se traduce en el entusiasmo y las ganas de mejorar el desarrollo de las clases prácticas, propiciando una excelente oportunidad para poder implementar la presente propuesta.

4. Objetivos.

- **Objetivo General:**

- Elaborar una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de las clases de formación práctica de la asignatura Teorías Territoriales, sostenida en una concepción de la relación entre teoría y práctica como proceso dialéctico de construcción del conocimiento.

- **Objetivos Específicos:**

- Diseñar estrategias didácticas para el desarrollo de las actividades prácticas en el Taller que propicien una articulación teoría/práctica compleja y dialéctica.
- Elaborar una propuesta metodológica para la asignatura Teorías Territoriales a fin de generar condiciones desde la dimensión áulica que faciliten la comprensión integral del proceso de construcción del espacio urbano y regional.
- Elaborar una propuesta didáctica que tienda a la formación integral del profesional Arquitecto en el campo del Urbanismo y de la Planificación Territorial, con el propósito de desarrollar conocimientos, aptitudes y habilidades que lo capaciten para su desempeño laboral.

5. Marco Conceptual.

En el presente apartado se abordarán algunas conceptualizaciones y reflexiones teóricas que permitirán enmarcar el posicionamiento desde el cual se parte para la realización de la presente propuesta, y constituirán los argumentos teóricos que permitan construir el conjunto de proposiciones que se desarrollan en la elaboración del TFI.

Una de las problemáticas que suele reconocerse como central en los abordajes sobre la formación universitaria, alude a la cuestión de la forma en que tanto la estructuración institucional y curricular, como las prácticas de enseñanza, configuran particulares formas de abordaje del conocimiento, en las que la relación teoría y práctica asume rasgos de desarticulación o desintegración. Sin lugar a dudas, esa relación se presenta como un tema de gran importancia en la educación, central en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje, y constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora en la calidad en la educación y el desarrollo profesional docente. Ambas construyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se encuentran en permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran y compiten una con la otra. Por ello, resulta fundamental reconocer el aporte que cada una realiza a la acción didáctica, para entender de qué manera se pueden establecer relaciones entre ambas.

Todo análisis que se haga sobre la educación y su problemática, no puede ignorar la doble dimensión en la que se haya contextualizada: por un lado, la práctica de la enseñanza entendida desde la perspectiva áulica y el vínculo entre docentes y alumnos; y por el otro, desde una mirada globalizadora, desde un marco teórico que intenta dar respuestas a la dinámica del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Resulta propicio, entonces comenzar por introducir algunas definiciones que ayuden a ilustrar los conceptos de teoría y de práctica, y que a su vez permitan posicionar un marco teórico al respecto:

Desde una conceptualización general, la teoría es la fuente de conocimientos que determinan las prácticas, pero a su vez, son las prácticas las que luego son conceptualizadas y a través de las cuales se generan teorizaciones.

Según Clemente, “La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. (...) En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer”⁹

En este mismo sentido, la teoría educativa se puede definir como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en el contexto de las aulas, que deriva en la aplicación de normas y técnicas, y surgen del conocimiento científico aplicado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento.

Toda vez que se intenta reflexionar acerca del papel que juega la articulación teoría-práctica se pone énfasis en procurar acciones innovadoras tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. Estas afectan puntos nodales que operan en distintos planos: el didáctico curricular, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la construcción del objeto de estudio disciplinar, las formas alternativas de actualización docente; todos aspectos sustantivos que hacen al proceso de gestación y desarrollo de una propuesta de innovación curricular.

La referencia al contenido curricular exige examinarlo de manera tal que posibilite al estudiante un doble análisis. En primer lugar que permita comprender la especificidad disciplinar y por otro lado la incidencia de las estrategias que se seleccionen en la construcción del objeto de estudio disciplinar. En ambos casos juega un papel significativo la manera de entender la articulación entre los aspectos teóricos y prácticos en el aprendizaje.

Al abordar la tensión que existe entre teoría y práctica, María Cristina Davini¹⁰ resume algunas consideraciones que diferentes autores presentan al respecto. La teoría corresponde con aquel conocimiento que se deriva de la investigación científica, pero también está referida al marco conceptual o teórico desde el que se posiciona para hacer frente a las actividades profesionales. (Carr, 2002). Por otro lado, entiende a las prácticas como acciones que están dirigidas por fines, es decir,

⁹ Clemente, M. (2007). “La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación.” En Teoría de la educación. Pág. 28. En Álvarez Álvarez, C. (2012): “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.” Ediciones de la Universidad de Murcia Revista Educatio Siglo XXI vol. 30 N^o2. Pág. 385.

¹⁰ Davini, M.C. (1995). “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Capítulo 5: Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente. Editorial Paidós. Buenos Aires.

el fin es lo que da sentido a la acción. No se trata de poner en marcha una máquina automática sino de actuar con un propósito. (Dewey, 2004). A su vez, distingue dos tipos de situaciones prácticas: en primer lugar existen las situaciones conocidas, en donde los problemas están bien definidos y su resolución es abordable a partir de la implementación de acciones de rutina y la aplicación de reglas derivadas del conocimiento profesional; pero también existen las situaciones no conocidas, donde los problemas no están claros y el conocimiento tanto de teorías como de procedimientos no tienen un correlato evidente con la situación problema (Schön, 1992). Davini sostiene con cierta preocupación que la inconciliable relación entre la teoría y la práctica, muy frecuentemente es producto de lo que define con la renombrada frase “bajada a la práctica”, por la cual los docentes quedan como los implementadores en la práctica de aquellos conocimientos teóricos formulados desde quienes realizan las investigaciones pedagógicas. Es decir, los docentes como “prácticos” reclaman a los especialistas como “teóricos” la imposibilidad de dar respuestas a los problemas concretos; mientras que los conocimientos producidos por los docentes son reivindicados al punto de tomar las intervenciones exitosas como modelos a imitar. Para Davini, lo que se debería lograr es un equilibrio que supere la tendencia aplicacionista, ubicando la práctica al final de la clase, como también la tendencia ejemplificadora, de presentar la práctica al principio de la clase; buscando la capacidad reflexiva de los docentes para evaluar las situaciones de las prácticas y tomar decisiones autónomas y coherentes. (Diker y Terigi, 2009).

En función de acercar algunas conceptualizaciones teóricas que posibiliten encuadrar un tema tan complejo, el presente trabajo propone focalizar la atención en las aulas universitarias e intentar de ese modo, comprender en primer lugar y posteriormente intervenir, sobre los modos en que estos aspectos se relacionan en las situaciones concretas de enseñanza universitaria.

Abordando el problema desde la formación académica y las relaciones entre teoría y práctica en el aprendizaje profesional en la universidad, Glenda Morandi junto a Ana Candreva señalan la existencia de un problema que se centra en la falta de preparación de muchos egresados universitarios, para resolver las dificultades que se les presentan en sus primeros ejercicios profesionales. Las autoras observan que entre otras razones, puede relacionarse con la escasez de espacios de práctica en la formación, “...entendida ésta como la oportunidad para desarrollar en instancias

formativas las destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional”¹¹. Pero por otro lado, también consideran que la práctica debe ser comprendida como un ámbito de trabajo privilegiado tanto para el acceso, como para el afianzamiento del conocimiento adquirido. En este sentido, proponen analizar de qué manera se ha ido configurando la valoración de la práctica y su distanciamiento de la teoría, abordando la relación teoría-práctica desde la progresiva institucionalización en un sistema formal de educación, que para su comprensión es recorrido a través de la dimensión histórica por la que fue avanzando este proceso. Partiendo del trabajo de Antonio Santoni Rugio, sobre las Asociaciones de Artesanos y Mercaderes europeos entre el siglo XII a XIV, se reconoce que “...existe un hilo que une el desarrollo de la pedagogía de los dos últimos siglos, aproximadamente, y es un hilo muy importante; la nostalgia de la formación artesanal (...) La nostalgia del tipo de educación simbolizada por el maestro de artes y oficios es, por consiguiente, un hilo invisible pero muy presente en los grandes innovadores pedagógicos...”¹² Esta caracterización de las Asociaciones de Artesanos, da cuenta de que funcionaban como verdaderas “ligas profesionales”, que garantizaban no solamente sus derechos y deberes particulares, sino por sobre todo, la enseñanza de la actividad propia y la preciada inserción de los aprendices en el mercado laboral. A partir del siglo XII es posible distinguir una diferenciación entre las artes “mecánicas” de los talleres y las “intelectuales” de las escuelas o universidades, igualando la categoría de los artesanos a la de los intelectuales. Santoni Rugio destaca un rasgo común que resalta el valor pedagógico: “... en ambos casos la educación estaba dada por el aprendizaje de una “tradiño”¹³ hecha de conocimientos más habilidades profesionales específicas...”¹⁴ Según Santoni, para referirse al arte se empleaban indistintamente dos términos: “mestiere” que significa menester y “mysterium”, proveniente del latín, que significa misterio. Ambas acepciones se presentan como sinónimos cuando se hace referencia a cómo se enseñaba el arte: como una actividad rígidamente organizada (menester) y de un hacer casi secreto (misterio). Como se señala en el trabajo de Morandi y Candreva, “Esta caracterización, de la

¹¹ CANDREVA, Ana; MORANDI, Glenda (1999). “El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica”. En Un curriculum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. España. Diada Editora S.L.

¹² SANTONI RUGIO, A.(1994). “Nostalgia del maestro artesano”. C.E.S.U. México. Pág. 36. En CANDREVA, A.; MORANDI, G. (1999). “El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica”. En Un curriculum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. España. Diada Editora S.L. Pag.250.

¹³ Tradiño, del latín: tradición, “Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación. Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos.” (D.R.A.E.)

¹⁴ SANTONI RUGIO, A.(1994). Op. Cit. Pág. 52. En CANDREVA, A.; MORANDI, G. (1999). Op. Cit. Pág. 251.

génesis de las agrupaciones profesionales y de los modos de enseñar y aprender una profesión, puede, por sí sola, aportarnos elementos que nos permitan comprender algunos de los problemas relacionados con las dificultades para el aprendizaje de una práctica profesional.”¹⁵

Cuando se revisa este antecedente histórico, se hace más que evidente que la problemática relación entre teoría y práctica no es un tema exclusivo de nuestras universidades, nuestra sociedad o propio de nuestro tiempo.

Al referirse a este tema tan acuciante en la enseñanza universitaria, Lucarelli afirma que “...teoría y práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social muy diferentes.”¹⁶

En su trabajo sobre las innovaciones didáctico-curriculares en asignaturas de grado en diferentes universidades nacionales, Lucarelli aborda el tema de la articulación teoría-práctica, comenzando con algunos cuestionamientos que retomo y hago propios: “¿Por qué esta imagen que presenta a la teoría y a la práctica en el proceso dialéctico curricular como elementos independientes, casi antinómicos?, ¿a qué paradigma del conocimiento y del aprendizaje está respondiendo esta configuración?, ¿cómo abordar con estrategias superadoras estos planteamientos que siguen siendo en la actualidad, fuentes manifiestas o encubiertas de conflictos ideológicos?”¹⁷

Lucarelli propone una primera aproximación para poder comprender el problema: tanto en la teoría como en la práctica pueden reconocerse dos posiciones bien diferenciadas frente al conocimiento. La primera se presenta como una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y “compartamentalizada”, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento. Esta concepción se remonta a la división aristotélica de las disciplinas, en teóricas (cuya finalidad se centra en el conocimiento, ej. metafísica, matemática, ciencias naturales), en prácticas (orientadas hacia el actuar y la toma de decisiones: ej. la ética, la política), y en productivas (que se ocupan del hacer: las bellas artes, las artes aplicadas, la ingeniería). Al seguir esta concepción para la organización

¹⁵ SANTONI RUGIO, A. (1994). Op. Cit. Idem. En CANDREVA, A; MORANDI, G. (1999). Op. Cit. Idem.

¹⁶ LUCARELLI, E. (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”. Serie: cuadernos de Investigación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – U.B.A. Pág.13.

¹⁷ LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Idem.

curricular y como consecuencia de ello, la estructura del conocimiento, deriva en aplicar teoría y práctica en esferas independientes, con diferente valoración y reconocimiento, y apenas unidas por una mínima relación secuencial: es decir, los momentos dedicados a las prácticas sirven solo de aplicación de aquello que se ha desarrollado teóricamente. “Esquemáticamente se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquélla pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente.”¹⁸

La segunda concepción, de sentido dinámico, hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a la que considera partes inseparables de una misma unidad. Si bien entiende que la teoría y la práctica aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan interdependientemente como dos momentos en la construcción del conocimiento. Aquí entra en juego la noción de praxis, como “... superación de los momentos antinómicos entre teoría y práctica en la transformación del objeto de estudio. A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la estructuración del objeto de estudio se identifica con una labor cognitiva. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo.”¹⁹

Ambas concepciones, con diferente grado de predominio coexisten en las prácticas educativas cotidianas en la universidad, y tienen derivaciones muy definidas en la organización curricular y dialéctica.

También desde otra línea de pensamiento, la epistemología genética permite explicar el lugar que la acción tiene en la construcción del conocimiento. Piaget sostiene que el conocimiento no es copia de la realidad, sino la asimilación de lo real a las estructuras mentales del sujeto. “Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo, de manera de captar, consecuentemente los mecanismos de esta transformación”.²⁰ Desde esta concepción, la asimilación de conocimiento es entendida como “...un proceso de incorporación a esquemas de acción o a esquemas conceptuales preexistentes, de coordinación de dos o más de dichos

¹⁸ LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Idem.

¹⁹ BRAVO, V.(1985): “La construcción del objeto de estudio en Marx, Weber y Durkheim”. Dialogando N° 7. Santiago. En 1985. LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Idem.

²⁰ PIAGET, J. (1968): “Educación e Instrucción”. Bs. As., Proteo. Pág. 35. En LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Idem.

esquemas.”²¹ Se desprende entonces que para que un sujeto pueda realizar una experiencia, es primordial que de antemano haya ejercitado su resultado, que haya tenido la idea de esa experiencia para poder programarla.

Siguiendo con el documento de Lucarelli, la articulación de los aspectos teóricos y prácticos, necesaria como estrategia significativa del proceso docente, guarda estrecha relación con la calidad de los aprendizajes que se logren durante los estudios universitarios, ya que “... el futuro graduado afecta su posibilidad de transferir esos resultados en su accionar como sujeto productivo y como sujeto socio-político.”²²

En función de reflexionar sobre la innovación educativa en la universidad, Lucarelli describe algunos ejemplos observados en los ámbitos que denomina como: “cátedras innovadoras”. Este planteo de innovación didáctico curricular de la tarea pedagógica, tiene como propósito emprender acciones tanto en los procesos de programación, como de evaluación, que generen una ruptura del “statu quo” vigente en las aulas, y que permitan superar la organización curricular de las actividades teóricas y prácticas, con el fin de procurar una relación dialéctica en términos de complementariedad e integración entre ambas.

De las experiencias analizadas por la autora en esas “cátedras innovadoras”, se desprende que en los ámbitos en donde se desarrollan estas innovaciones, la relación teoría-práctica resume las características que se detallan a continuación. En primer lugar, al considerarla como “estrategia de entrenamiento en el futuro rol profesional”, se reconoce positivamente el lugar que ocupa la relación teoría-práctica como elemento innovador en función de la práctica profesional, que les permite a los alumnos contactarse y sensibilizarse con la realidad, fuera del ámbito académico. Por otro lado, en los ejemplos analizados en donde se considera la articulación teórica-práctica como “núcleo articulador de la organización curricular”, se otorga una especial significación para su organización curricular a los aprendizajes que se generan a partir de la práctica de los estudiantes en situaciones reales, implementadas por medio de la adquisición de una técnica a través de su ejercicio en un caso, o el seguimiento del proceso de la planificación, en el que se puede reconocer “... la vinculación de un aprendizaje teórico-práctico integrado con

²¹ GARCÍA, R. (1982): “El desarrollo del sistema cognoscitivo y la enseñanza de las ciencias”. Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación N°42. México. Pág. 43. En LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Idem.

²² LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Pág. 14.

preparación de un modelo determinado de práctica profesional.”²³ Finalmente, analiza aquellas cátedras que proponen abordar la articulación teórica-práctica sobre “la búsqueda de un aprendizaje de la creatividad”, logrando a través de acciones didáctico-curriculares, superar los estereotipos que habitualmente manifiesta el alumno cuando aborda una producción creativa. En este sentido plantean concebir el hecho creativo como una acción cotidiana del quehacer humano, generando una práctica integradora. Esta programación permite el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que por medio de prácticas vivenciales, junto con a la reflexión sobre las mismas, estimule la formación de conocimientos y habilidades expresivas hacia la creatividad.

En definitiva, los docentes, sumergidos en la tarea cotidiana, muchas veces olvidamos que en cada acción hay siempre una teoría o fragmentos de varias teorías. En este sentido, el análisis de Lucarelli pone su atención en el espacio de reflexión que proporciona la modalidad del Taller y las actividades previstas en él, que permiten “... acercarse a la toma de conciencia del sustrato científico y/o ideológico que guía la práctica docente. (...) y permite evaluar positivamente la intención de los Talleres de ser un instrumento formativo en el camino hacia la superación de la brecha existente entre teoría y práctica.”²⁴ Al respecto quisiera mencionar que “El Taller”, como ámbito característico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, será retomado con más profundidad en el siguiente apartado del presente T.F.I.: “El Taller como modalidad de estructuración pedagógico-didáctica de los procesos de formación.”

Por su parte, Glenda Morandi²⁵ caracteriza los sentidos con los que teoría y práctica son vinculadas en algunas perspectivas teóricas, así como las especificidades que tendría la posibilidad de trabajar en formación de un conocimiento práctico. Parte de la recuperación de la clásica diferenciación filosófica del conocimiento en tres tipos: el técnico (como instrumentación de procedimientos establecidos de antemano para ser desarrollados en situaciones predeterminadas); el teórico (el que construye una generalización y abstracción de situaciones concretas) y el práctico (es el saber hacer), diferenciándose de la concepción de Donald Schön, caracterizado como un

²³ LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Pág. 18.

²⁴ LUCARELLI, E. (1994). Op. Cit. Pág. 25.

²⁵ MORANDI, G. (1997):” La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas.” Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

conocimiento en la acción. En este sentido, este autor señala que ante los problemas que presenta la práctica, los profesionales, apelan a la racionalidad técnica que sostiene "... la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos".²⁶ A su vez afirma que "De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica -la perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica- la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica."²⁷

En este sentido, la racionalidad técnica, sitúa a la práctica al final del currículum de formación, cuando los alumnos ya disponen del conocimiento científico. Si se concibe el conocimiento profesional como un conjunto de hechos, principios, reglas y procedimientos que se aplican directamente a problemas instrumentales, la práctica lógicamente, debe considerarse como un proceso de entrenamiento técnico, para comprender cómo funcionan las reglas y técnicas en el mundo real del aula, y para desarrollar las competencias profesionales exigidas para su aplicación eficaz. "La racionalidad técnica es la herencia del positivismo, la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX."²⁸

Frente al cuestionamiento sobre la racionalidad técnica, Schön propone hablar de pensamiento práctico, que se basa en la acción reflexiva, referida a la manera en que el sujeto concibe una realidad que es producto de su actuar, como consecuencia propia de un "proceso". La reflexión, entonces, permite al sujeto modificar sus ideas y concepciones, sobre todo aquellas que le permiten actuar en el momento. Y a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una

²⁶ SCHÖN D. (1997): "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones". Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.17.

²⁷ SCHÖN, D. (1997). Op. Cit. Pág. 31.

²⁸ SCHÖN, D. (1997). Op. Cit. Pág. 39.

propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento puro, por el contrario, se encuentra contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vivida.

Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico, es necesario distinguir de acuerdo con Schön tres diferentes conceptos que incluye el pensamiento práctico: el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción o conocimiento técnico, se refiere al componente inteligente que orienta toda actividad humana, que se manifiesta en el saber hacer. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este sea fruto de la experiencia y de las reflexiones pasadas o se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento superior que puede hacerse del mismo: saber hacer y saber explicar lo que uno hace, y las capacidades que utiliza cuando actúa competentemente. Éste se manifiesta en la existencia de un bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana en el aula.

El segundo concepto, la reflexión en y durante la acción, se reconoce en la vida diaria cuando se piensa al mismo tiempo que se actúa. Sobre el conocimiento de primer orden que se aloja en y orienta toda actividad práctica se superpone otro de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención de ella. Es un proceso de reflexión que requiere el análisis racional, pero urgido por la inmediatez, la improvisación y la reacción para responder de forma novedosa a las imperiosas demandas del medio.

Por último, la reflexión sobre y en la acción, y sobre la reflexión en la acción, es el análisis que realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción, a modo de reconstrucción posterior a la acción realizada, que le permite

aplicar en forma sistemática sus instrumentos conceptuales, sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de su propia práctica.

Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a las situaciones divergentes de la práctica. Ninguno de ellos por separado puede considerarse independiente, ni por supuesto, suficiente, para explicar una intervención eficaz. Por el contrario, se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Muchas veces, las prácticas universitarias suelen tornarse repetitivas y hasta rutinarias, y el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico. El docente a riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción, paraliza su conocimiento práctico comenzando a aplicar en forma indistinta los mismos esquemas a situaciones bien diferentes. Progresivamente se insensibiliza ante las peculiaridades de los fenómenos que no encajan con las categorías de su empobrecido pensamiento práctico y comienza a cometer errores que no pueden corregirse por no poder ni siquiera detectarlos. Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento en acción adquirido a través de la experiencia en la resolución de los problemas, nunca puede proporcionar una guía infalible para accionar en el ámbito de una clase, pero sí ayudar al docente a plantear de antemano las posibilidades futuras y a reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente. Es decir, que a través de la reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales. “El papel de profesional plantea un armazón de exigencias sobre la conducta de un profesional, pero dentro de estas restricciones, cada individuo desarrolla su propia forma de estructurar su desempeño. Si elige su marco de actuación del repertorio de la profesión, o si lo forja por sí mismo, su conocimiento profesional adopta el carácter de un sistema. Los problemas que establece, las estrategias que emplea, los hechos que trata como importantes, y sus teorías de las acciones interpersonales están estrechamente vinculados con su modo de encuadrar su papel.”²⁹

En esta instancia del presente marco teórico, creo importante referirme al ejemplo que el propio Schön en su libro “El profesional reflexivo: cómo piensan los

²⁹ SCHÖN, D. (1997). Op. Cit. Pág. 190.

profesionales cuando actúan”, desarrolla sobre el rol del profesional Planificador Urbano³⁰. Si bien excede la competencia de este trabajo, no puedo dejar de señalar, por referirse a mi propia competencia disciplinar, el importante valor que posee este estudio, en el que el autor ilustra con un esclarecedor ejemplo, de qué manera están estructurados y con qué tipos de consecuencias, los papeles que se han de ejercer por un profesional de la Planificación Urbana. Schön revela de qué manera el saber desde la práctica, consiste en un sistema de “autoreforzamiento” en las estrategias de acción, los hechos importantes y las teorías de la acción interpersonal, que se encuentran en una estrecha relación. El profesional, el Planificador Urbano, tiene la libertad considerable para elegir y adoptar la “teoría de la acción” de acuerdo con la cual se comportará. Dependiendo de estas elecciones interdependientes, incrementará o restringirá su capacidad para la reflexión desde la acción.

Por otro lado, John Elliott afirma que “...la idea de la práctica profesional puede ser analizada en dos componentes. El primero supone el compromiso con los valores éticos; de ahí el término "profesión". El segundo exige poseer los conocimientos necesarios en grado elevado. La cuestión fundamental consiste en cómo se concibe la relación entre estos dos componentes de la práctica profesional.”³¹

El conocimiento profesional consiste en desarrollar marcos conceptuales o “teorías prácticas”, que se presentan como categorizaciones de problemas prácticos, cuyas explicaciones y soluciones subyacen en la práctica profesional. Estas teorías a menudo incorporadas de forma tácita en la práctica y no aplicadas conscientemente, no están condicionadas por el interés en aprender reglas técnicas de acción, sino por el de llevar a cabo una forma de práctica coherente con los valores profesionales, desde el punto de vista ético. Estos valores no corresponden tanto a una fuente de objetivos que han de alcanzarse como culminación de una actividad práctica, sino a una fuente de normas a desarrollar en la práctica. Cualquier teoría práctica acerca de cómo actuar de forma coherente según esos valores presume la comprensión de las normas derivadas de los mismos, en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica. Los profesionales profundizan su comprensión de las normas que profesan mediante la reflexión sobre las estrategias concretas que emplean para llevarlas a la práctica. “Los profesores no pueden

³⁰ SCHÖN, D. (1997). Op. Cit. Pág.185-210. Capítulo 7: “Planificación urbana: Límites de la reflexión desde la acción.”

³¹ ELLIOTT, J. (2000). “La investigación-acción en la educación”. Madrid. Ediciones Morata S.L. Pág. 88.

desarrollar teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos. Sólo desde el punto de vista de la racionalidad técnica pueden separarse la elaboración teórica educativa de la investigación educativa, y ambas de la actividad docente.”³²

Al recuperar los trabajos de Bourdieu sobre la práctica, Morandi³³ describe la existencia de una lógica propia de ella, es decir: de un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones, mediante el uso de principios generadores que se ponen en juego en la práctica. En otras palabras, quien posee un dominio práctico es capaz de poner en funcionamiento esta disposición que sólo se le aparece en el momento mismo de la acción. Pierre Bourdieu plantea una diferenciación entre la lógica del conocimiento práctico y la del teórico. Observa que es muy complejo producir un conocimiento desde la práctica sin tener en cuenta estas lógicas diferentes, sin reconocer sus particularidades, que finalmente pueden alterar la naturaleza de aquello que se intenta explicar: “... esta producción semiteórica que es la regla, constituye el obstáculo por excelencia de una teoría adecuada de la práctica: al ocupar falsamente el lugar de dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, ella impide plantear la cuestión de su relación. El modelo abstracto que se debe construir (para explicar por ejemplo las prácticas de honor) no vale en absoluto a menos que se lo tome por lo que es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica -aunque una pedagogía racional pueda hacerlo desempeñar funciones prácticas al permitirle a aquel que posee su equivalente práctico apropiarse realmente de los principios de su práctica, ya sea para llevarlos a su plenitud, o bien para tratar de liberarse de ellos.”³⁴

Bourdieu propone reflexionar sobre las leyes que regulan el conocimiento teórico por medio del desarrollo de la Teoría del habitus, que nace como producto del sentido práctico. El concepto de habitus es concebido como “... sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta

³² ELLIOTT, J. (2000). Op. Cit. Pág. 92.

³³ MORANDI, G. (1997). “La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas.” Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP.

³⁴ BOURDIEU, P. (2007). “El sentido práctico”. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI. Pág. 165.

sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta."³⁵ El término habitus rememora algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual. La explicación y comprensión de las prácticas sólo es posible por el trabajo científico que, en base a la noción de habitus, establece la relación de dos estados del mundo social que el habitus efectúa y que se oculta en y por las prácticas, y que solo es posible explicarlas: "... si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan, mediante el trabajo científico, estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica. El "inconsciente", que permite ahorrarse esta operación, no es más que el olvido de la historia que la misma historia produce, realizando las estructuras objetivas que engendra en esas cuasi-naturalezas que son los habitus."³⁶

La incorporación del habitus se desarrolla a través de un paulatino proceso de adquisición del aprendizaje, sobre una matriz práctica de disposiciones que moldearán al sujeto. Este sistema será el eje de la trayectoria de los individuos, guiando las posiciones que estos adquirirán en los diferentes campos y que funcionarán como categorías de percepción que ordenan la acción. Es decir, se aprende el juego incorporando las reglas, reglas que nos regulan, pero siempre están sujetas a posibles redefiniciones mediante los procesos de lucha que atraviesan las relaciones sociales. "El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente", como dice Husserl, herramientas o instituciones."³⁷

³⁵ BORDIEU, P. (2007). Op. Cit. Pág. 86.

³⁶ BORDIEU, P. (2007). Op. Cit. Pág. 91.

³⁷ BORDIEU, P. (2007). Op. Cit. Pág. 87.

En definitiva, como se puede observar, la relación entre el binomio teoría-práctica constituye un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente. Al tratarse de un asunto de gran complejidad se torna imprescindible considerarlo, para su mejor comprensión, desde otras perspectivas como la enseñanza, el currículum, el contexto áulico, el Taller.

Analizándolo desde la enseñanza, Carmen Álvarez Álvarez³⁸ propone la construcción de una nueva visión en la relación teoría-práctica y ofrece las bases en las que este nuevo enfoque debería asentarse. Para ello brinda un modelo concreto de relación teoría-práctica que supere las limitaciones existentes y se establezcan relaciones horizontales, dialécticas y dialógicas entre el conocimiento y la acción. Cada vez que se ha tratado de plantear este tema entre la teoría y la práctica se han dado principalmente dos grandes planteamientos dominantes, ambos con importantes repercusiones en la concepción de la formación y el desarrollo profesional del docente: el primero se corresponde con un modelo científico-tecnológico, un enfoque de ciencia aplicada, es decir, "...la relación teoría-práctica es una relación unidireccional, que se manifiesta en la capacidad del conocimiento para controlar la práctica. El principal objetivo de este conocimiento es establecer un control técnico sobre la realidad, por lo que se trata de un saber de tipo instrumental."³⁹ Y el segundo con un modelo hermenéutico interpretativo, según el cual la teoría se deriva mecánicamente de un modo de actuar; en otras palabras entiende a la enseñanza desde la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar, elaborando minuciosas programaciones de objetivos sobre cómo actuar en cada minuto de la clase. El objetivo de este enfoque reside en la comprensión más que en la explicación, al preocuparse de las interacciones y negociaciones que se producen en las diferentes situaciones sociales y a través de las cuales los individuos construyen en interacción, sus expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes.

Ni el modelo científico-tecnológico, ni el modelo hermenéutico-interpretativo por sí mismos resuelven satisfactoriamente las relaciones entre la teoría y la práctica, porque son reduccionistas y colocan a ambas en posiciones de valor diferentes. En el primer caso "... la teoría trata de dominar a la práctica y en el segundo es la

³⁸ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). "¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? Revista Iberoamericana de Educación N° 60/2.

³⁹ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). Op. Cit. Pág. 4.

práctica la que intenta dominar la teoría. No es posible promover relaciones armónicas entre ambas si se coloca a una de ellas en situación de superioridad.”⁴⁰ En síntesis, el docente experimentado, sabe que para gestionar una clase no basta con conocer teorías, sino que en la relación didáctica hay que tener en cuenta muchas dimensiones más. Al respecto Álvarez Álvarez afirma que “... el trabajo compartido entre los teóricos y los prácticos supone que entre unos y otros no hay jerarquías, que las necesidades educativas se abordan por ambos en una relación dialéctica en la que la práctica interroga a la teoría y viceversa y en la que, de alguna manera, cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra.”⁴¹

Tratando de superar las limitaciones de los dos modelos dominantes anteriormente presentados, Álvarez Álvarez analiza un modelo propuesto por José María Rozada Martínez (2007), conocido como “la construcción de una pequeña pedagogía”, quien propone sanear la distancia existente entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza, construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, denominadas de segundo orden (o de segundo grado), y que son caracterizadas por el reconocimiento de un plano de la teoría y otro de la práctica que se atraigan, en lugar de repelerse, lo que le lleva a plantear la posibilidad de una teoría y una práctica, ambas de segundo orden, las cuales constituyen la conceptualización de los posibles encuentros entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o en el instituto.

La característica principal es entender a la teoría como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos, que evitan la especialización, y que se nutren de fuentes de múltiples disciplinas. La teoría no siempre aporta saberes clarificadores, sino que con frecuencia, pueden plantearse contradicciones que complican más que resuelven, los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar. Asimismo, la práctica de segundo orden está expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también en la búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones que se tienen conocimiento. Esta práctica incorpora la conciencia sobre el pensamiento práctico, y

⁴⁰ ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). Op. Cit. Pág. 6.

⁴¹ ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2007). Op. Cit. Idem.

por lo tanto un nivel de reflexión sobre el mismo, de manera que no dependa sólo de las prácticas que lo generan. Para ello es necesario que el docente muestre disposición a romper con las rutinas, las tradiciones didácticas en las que habitualmente se desempeña.

“La Pequeña Pedagogía se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción, de tal manera que el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma: creando las condiciones para aminorar la alineación que padece la mayor parte del profesorado construyendo un intelectual crítico, trabajando en base a principios de procedimiento, realizando investigación-acción, reflexionando sistemáticamente sobre la enseñanza, creando una teoría de vida propia, valorando el propio pensamiento docente, explicitando las propias teorías implícitas y valorando el conocimiento práctico personal. En la construcción de una Pequeña Pedagogía el sujeto se ilustra sobre la educación y racionaliza su práctica, es decir, relaciona teoría y práctica.”⁴² Este modelo posiciona a teoría y práctica en planos de igualdad. Rozada considera que ambas constituyen realidades dignas de respeto separadamente y les otorga el mismo peso a la hora de relacionarlas. Es precisamente en ese momento cuando considera necesario los aportes de una y otra, y trata de que éstos sean proporcionados. “De poco serviría el desequilibrio de quien tiene mucha experiencia sin la necesaria reflexión sobre la misma y, por tanto, vive en la práctica pero no genera producciones intelectuales. Tampoco serviría de mucho quien acumula lecturas sin tratar de utilizarlas para intentar transformar la realidad educativa cercana.”⁴³

Todos estos posicionamientos que se presentan en la construcción del marco teórico del presente T.F.I., proponen una transformación que debe ser posible e intentan aportar un sustento que sea la base para la construcción de un nuevo paradigma que oriente el establecimiento de relaciones equilibradas entre la teoría y la práctica, sin dejar de lado que la interrelación de ambas, deben conformar dos aspectos del objeto de conocimiento que deben integrarse en una misma estructura cognitiva.

Algunas producciones académicas abordan específicamente esta dimensión desde el curriculum universitario, intentando dar cuenta de la complejidad que la misma supone. Las mismas parten de un análisis más general acerca de las concepciones

⁴² ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 - N°2. Pág. 391.

⁴³ ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012). *Op. Cit.* Pág. 394.

sobre el conocimiento y su estatuto epistemológico, así como por la forma en que esas concepciones se materializan en el curriculum.

Alicia De Alba⁴⁴ define al curriculum como "... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación".

Desde cualquier concepción que se elabore sobre el currículum, queda claro que se plantea sobre la aceptación del propósito primordial de la universidad, que es la formación de profesionales "... un propósito que prevalece en razón de las características propias que históricamente llevaron a las universidades a brindar la educación que era necesaria para desempeñar las tareas de servicio en las que el conocimiento desempeñaba un papel fundamental como condición del logro del nivel de calidad requerido por la sociedad."⁴⁵

La formación del profesional universitario demanda exigencias que no pueden limitarse al logro de aprendizajes mecánicos y fragmentarios. Debe ser capaz de resolver en forma no rutinaria problemas complejos, por medio de la utilización de herramientas conceptuales, procedimientos e información de base científica actualizada fundamentando teóricamente sus decisiones. En palabras de De Camilloni "... la formación profesional sólo pueda lograrse en un medio donde la ciencia sea un acto vivo y los estudiantes se relacionen con el conocimiento como producto de una construcción en la que pueden participar activamente, asistir a su nacimiento, e incluso, a su transformación y a su reemplazo por nuevos hallazgos.

⁴⁴ DE ALBA, A. (1998). "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Miño y Dávila editores S.R.L. Pág. 59.

⁴⁵ DE CAMILLONI, A. W. (2010) "La formación de profesionales en la universidad." Artículo Revista Gestión Universitaria (ISSN 1852-1487). Vol. 02, N° 02. Pág.4.

De otro modo, la representación de la ciencia y de la construcción del conocimiento se configuraría sobre la base de una información cristalizada y alienada.”⁴⁶

José Gimeno Sacristán señala que el currículum cuando se expresa a través de la praxis cobra definitivo significado para los alumnos y los docentes en las actividades que cada uno de ellos realizan, definiéndolo como “... puente entre la teoría y la acción, entre las intenciones o proyectos y realidad...”⁴⁷ Profundiza particularmente sobre la importancia de analizar la estructura de la práctica, donde precisamente queda plasmado el currículum, definido como el “proceso en acción”, en donde se proyectan las decisiones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión de docentes y alumnos. La estructura de la práctica responde a parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, y se construye de acuerdo a los medios que se encuentran al alcance y a las condiciones humanas y físicas existentes. A la hora de plantear un cambio en el currículum, los mecanismos que le dan coherencia a la práctica presentan resistencia, lo que refuerza la idea de que la misma se configura de otros determinantes que exceden lo estrictamente curricular. Para Gimeno Sacristán “...la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja, en tanto que en ellas se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja.”⁴⁸

La enseñanza no debiera simplificarse a una básica interacción entre docentes y alumnos, en los que las relaciones de aprendizaje son funcionales a un modelo eficaz de actuación en la clase, ignorando que en esta relación se entrecruzan tipos de actividades pedagógicas, aspectos materiales de la situación, estilo de los docentes, contextos sociales y culturales particulares y diferentes. Desde un enfoque sociológico, el aula se configura “... como el microsistema educativo más inmediato definido por espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. (...) en la que la conducta de docentes y alumnos se explica por estar integrada en ese ambiente, siendo

⁴⁶ DE CAMILLONI, A. W. (2010). Op. Cit. Idem.

⁴⁷ GIMENO SACRISTÁN J. (1991). “El currículum: una reflexión sobre la práctica.” Madrid. Editorial Morata. Pág.240.

⁴⁸ GIMENO SACRISTÁN J. (1991). Op. Cit. Idem.

producto y causa del mismo a la vez.”⁴⁹, desde donde situar el punto de referencia para pensar y analizar no solo la práctica, sino también la competencia de los docentes, además de ayudar a comprender el comportamiento y el resultado en los alumnos. Existe una superposición de múltiples contextos: el de los hechos pedagógicos, el profesional de los docentes y el social; que otorga el significado real a las prácticas en el aula. La realidad de lo que ocurre en la enseñanza sólo se puede descubrir en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en la práctica del aula y en la agudeza de saber desenvolverse en situaciones complejas, sabiendo de antemano, que una determinada “rutinización” del comportamiento docente, seguramente lo torne más simple y gobernable, pero no necesariamente resolverá el problema.

A su vez describe una serie de notas que caracterizan el ambiente de la clase puntualizando que no existe la posibilidad segura de implementar “un control técnico” riguroso que se sostenga en conocimientos seguros, sino que se actúa en función de posturas personales, en continua “negociación” con los diferentes desafíos que aparecen. Como la “pluridimensionalidad”, referida a las tareas simultáneas y sucesivas, previsibles o no, que requieren un grado de inmediatez a fin de enfrentar los acontecimientos en una clase. Además de las características observadas, Gimeno Sacristán señala la fuerte implicación personal del docente en los procesos de enseñanza, dada por la propia comunicación personal de información, que crea un entramado psicológico fuerte en el que docentes y alumnos quedan implicados. Sumado al carácter social que poseen las tareas que se plantean en el ambiente del aula, que representan esquemas de comportamiento que suponen un marco de conducta para quienes actúan en ellas, de las que no dependen solamente las iniciativas o cualidades del docente, sino las exigencias que éste debe someterse en cuanto a las demandas que se le plantean. Un docente debe prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la práctica, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Luego cuando la acción está en marcha debe mantener el curso de la clase, procurar las adaptaciones necesarias, manteniendo la estructura de funcionamiento que se basa en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico. Para comprender mejor la complejidad de la acción a la que se alude y la interacción entre todos los elementos que constituyen esta situación ambiental, es preciso buscar la cohesión de toda la

⁴⁹ GIMENO SACRISTÁN J. (1991). Op. Cit. Pág.242.

variedad de interacciones entre los aspectos que intervienen en las diferentes situaciones de enseñanza, que derive en el equilibrio entre la relación de los elementos particulares del proceso de enseñanza; el proceso de aprendizaje que realiza el alumno; el tipo de actividad propuesta por el docente; el contenido curricular; los medios con los que se realiza; la organización dentro de la que está inscripta; y el clima de trabajo, entre otros.

Susana Celman de Romero⁵⁰ propone un acercamiento al tema, analizando las situaciones problemáticas planteadas por docentes y alumnos de nivel universitario, observando a priori que en la mayor parte de los casos estudiados, se establece un tiempo para la enseñanza de “los teóricos” y otro para el desarrollo de los trabajos prácticos; “...al corpus teórico se lo enseña, mientras que los prácticos son trabajos que se desarrollan.”⁵¹ La problemática de ésta desarticulación en la educación se encuentra profundamente enraizada en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza y aprendizaje e institución educativa.

En su relato se observa un detallado informe de cada situación analizada, de los que sólo se extraen los rasgos más significativos. Por un lado, existe una aceptación generalizada de la secuencia: ciencias básicas-ciencias aplicadas; práctica-técnica, al entender la práctica como el campo de aplicación de lo teórico, imposibilitando así que los alumnos puedan realizar relaciones significativas de integración durante el transcurso de la carrera universitaria. La teoría y la práctica son consideradas como cuerpos diferentes escindibles de un área de conocimiento. Además el ejercicio de una y otra tarea en las cátedras implica un orden jerárquico de contenidos y de personas: los Titulares se ocupan de la Teoría y los Jefe de Trabajos Prácticos y/o Auxiliares, de la práctica. También existe la noción implícita que el campo de esta última es el lugar de la aplicación de lo teórico, motivo por el cual debe necesariamente estar en el currículum después y al finalizar aquél. En relación a la evaluación de aprendizajes, es común que se tomen primero las prácticas, y si aprueba se procede con el teórico. Incluso existen otras materias en donde la aprobación de los prácticos es una condición para acceder al examen teórico final.

Celman de Romero sostiene que es imposible concebir a la práctica como algo separado de la teoría. Por el contrario, se trata de un proceso único de conocimiento,

⁵⁰ CELMAN DE ROMERO, S. (1994): “La tensión teoría – práctica en la educación superior”. Revista IICE N°55. Pág. 58.

⁵¹ CELMAN DE ROMERO, S. (1994). Op. Cit. Pág. 56.

enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros. “Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Y aquí hay un punto importante: entendemos que las situaciones de la práctica profesional de los egresados universitarios son, en gran medida, una cuestión de elecciones estratégicas.”⁵²

El trabajo finaliza con una suerte de sugerencias con la intención de acercar la brecha que separa la teoría con la práctica. En primer lugar propone organizar los Planes de Estudio de modo que contemplen una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional, desde el comienzo de la carrera. En segundo lugar sostiene que si bien la ciencia es disciplinar, la realidad demanda abordajes multidisciplinares, entendiendo que el aprendizaje está dirigido a personas individuales y grupos. En relación a la organización de los procesos de enseñanza, ser capaces de trabajar con los contenidos para que sean generadores de preguntas, confrontaciones, justificaciones, refutaciones, etc. tanto conceptuales como surgidas de situaciones prácticas concretas. Asimismo, formar equipos de trabajo, dentro de cada cátedra, que favorezcan el aporte de sus integrantes sobre la propuesta de diferentes formas de relacionar conocimientos, teorías y principios. Y por último, propiciar y adoptar sistemas de evaluación y promoción que permitan valorar justamente esta integración de conocimiento.

Tal como dice María Cristina Davini, “En la enseñanza, ha dominado (y domina) la preocupación por la adquisición conceptual, de cuerpos organizados de saber, particularmente los resultados de las contribuciones de las disciplinas científicas. Sin embargo, la enseñanza es un proceso y una práctica de la que se esperan resultados que van más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual”⁵³. Y afirma que, “... los dilemas y desafíos de los problemas prácticos, no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos.”⁵⁴ Desde el punto de vista metodológico, no se trata de promover su aprehensión para luego transferirlos a las prácticas, sino por el contrario, “... el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas

⁵² CELMAN DE ROMERO, S. (1994). Op. Cit. Pág. 61.

⁵³ DAVINI, M. C. (2008): “Métodos de enseñanza”. Buenos Aires. Editorial Santillana. Pág. 113.

⁵⁴ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 115.

prácticos, y para elaborar nuevas respuestas...”,⁵⁵ que ayuden a ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción de contextos y situaciones reales.

En este sentido, el proceso educativo implica cierto control sobre la actividad del que aprende y sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa. El concepto de enseñanza lleva consigo la idea intencional de ordenamiento de saberes conscientemente dirigidos y de control del ambiente en donde ocurre la actividad, con el fin de promover experiencias y aprendizajes. La relación que caracteriza la enseñanza implica a determinados actores y componentes que se ven involucrados en una dinámica en particular; así, las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en su ambiente, en tanto cada uno de los componentes de la tríada didáctica: docente-alumno-contexto, como sujetos y objetos de conocimiento, tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular del desarrollo educativo. Davini define a la enseñanza como un sistema de relaciones e interacciones reguladas en donde “...los actores y componentes centrales de esta práctica, tanto en sus aspectos objetivos (visibles) como subjetivos (pensamiento y disposiciones internas) son: alguien que enseña (individuo o grupo), que conoce lo que enseña y que tiene confianza en la posibilidad de aprender de los otros; alguien que acepta participar de la enseñanza (alumnos o aprendices); una materia o contenido que se busca enseñar, considerado válido y valioso de ser aprendido; un ambiente que facilite el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.”⁵⁶ En este juego interactivo cada integrante es responsable del equilibrio dinámico que debe haber entre las partes; así, la función del docente es coordinar y conducir el proceso de enseñanza, la del alumno es aceptar y participar de las reglas del proceso. “La noción de regulación es fértil para comprender que estos actores y estos componentes mantienen relaciones dinámicas y mutuamente influyentes. La regulación implica el permanente ajuste e influencia de cada parte, no solo los aspectos visibles sino también las intenciones educativas y las disposiciones internas. Así, el sistema se desarrolla en permanente equilibrio dinámico.”⁵⁷

Frente a este escenario, Davini comienza a plantearse ciertas cuestiones: ¿Cómo lograr la transferencia del conocimiento teórico a las prácticas?, ¿Cómo enseñar

⁵⁵ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 115.

⁵⁶ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 20.

⁵⁷ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 21.

para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados?, ¿Cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula?, ¿Cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de la práctica? Destaca una cuestión fundamental que se resume en plantearse cómo hacer para transformar el “capital pasivo” del conocimiento existente en textos, documentos, sistemas de informaciones, etc., en “capital activo” que acerque el distanciamiento entre los ambientes de enseñanza y los ambientes reales de las prácticas. Dicho en otros términos: del “decir” al “hacer”. Y afirma que, “...los dilemas y desafíos de los problemas prácticos no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos.” Desde el punto de vista metodológico, no se trata de promover la asimilación de conocimientos para luego transferirlos a las prácticas, sino por el contrario, “...el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas...”⁵⁸, que ayuden a ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción de contextos y situaciones reales.

Litwin denomina a la práctica preferentemente como actividad, “...quizá en un intento de recuperar, resignificando un término que tuvo origen en los clásicos didactas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas.”⁵⁹ En la comprensión de la actividad se presentan dos planos de análisis: para los alumnos la actividad se plantea como una situación posibilitadora de los procesos constructivos, pero a su vez, para el docente se asume como un mecanismo reflexivo y de construcción del conocimiento, que incluye el mismo desafío planteado para el alumno, sólo que “... en la medida en que el docente rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta diferente.” En este sentido, asegura que... “un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información.”⁶⁰

⁵⁸ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 115.

⁵⁹ LITWIN, E. (2008). “Las configuraciones didácticas”. Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.67.

⁶⁰ LITWIN, E. (2008). Op.Cit. Idem.

La autora señala que estos planteos se hallan vinculados a una “decisión metodológica”, por medio de la cual la actividad, se libera de construir un esquema teórico-práctico, transformándose en una relación dialéctica para la construcción del conocimiento, en la que el método, la construcción metodológica, las estrategias y las actividades son repensadas para poder enfrentar la complejidad de la enseñanza.

Sin embargo, a medida que voy construyendo este marco conceptual, surge la siguiente pregunta: ¿los alumnos universitarios otorgan a sus prácticas el mismo significado que a las teorías? Uno de los obstáculos a considerar es sin duda, la diferencia entre la estructura cognitiva del alumno y la estructura de la ciencia. Lo que Litwin denomina doble estructura: por una parte está la ciencia con su lógica, que permite pensar las prácticas desde ciertas categorías, y por otro, el modo en que cada alumno puede pensar la realidad. Precisamente, promover un acercamiento entre ambas lógicas se presenta como un gran desafío a resolver.

Al considerar que la didáctica estudia los procesos comunicativos, los procesos de aprender a enseñar, las prácticas de enseñanza y el estudio de la dimensión perteneciente a un contexto que les da significado, supone evidente la necesidad de hacer este análisis a la luz de una nueva integración entre los aspectos históricos individuales, las perspectivas y los puntos de vista en relación con los contenidos y métodos y las consecuencias morales del acto de enseñar. Esto implica reconocer plenamente la relación que existe entre la construcción del conocimiento y las prácticas de enseñanza.

Reflexionar acerca del quehacer en la clase, confrontar teoría y práctica, tomar conciencia de los propios procesos didácticos generados, buscar la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado.

En este sentido el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentada sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa un alumno al interpretar la realidad en la que vive y sobre la que actúa, en base a su propia experiencia. “A través de la dimensión reflexiva el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para

convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías. Pero no basta con introducir la reflexión para regenerar teoría.”⁶¹

Todas estas reflexiones acerca de la enseñanza conducen a comprender la razón por la que se asume la tarea de elaborar esta propuesta de enseñanza, como sugiere Gloria Edelstein, cuya construcción metodológica, sea el resultado creativo de articular la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por los sujetos y las situaciones, y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan. La adopción de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. En este marco “...se asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación.”⁶²

Continuamente subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento técnico-científico y la práctica, y como docente me planteo el estar consecuentemente alerta para poder enfrentar los problemas complejos que pueden surgir en el aula, tomar conciencia y reflexionar sobre cómo utilizar el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo enfrentar las situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaborar y modificar rutinas, experimentar hipótesis de trabajo, utilizar técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrear estrategias, e inventar procedimientos, tareas y recursos.

Es así como se intentará dilucidar en el presente T.F.I., las lógicas didácticas que se ponen en juego a la hora de enseñar una materia de contenido teórico en una modalidad pedagógica de Taller. Que desde el planteo del desarrollo propositivo de estrategias didácticas se definen “... como una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de

⁶¹ EDELSTEIN G. (1995). “Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... otros guiones, otras escenas.” En *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum*. Pág. 16.

⁶² EDELSTEIN G. (2011). “Formar y formarse en la enseñanza.” Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág. 147.

negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría y la particular relación entre el saber y el ignorar”.⁶³

Motivada por provocar en los alumnos el interés por aprender, y para ello, orientar estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos, esta Propuesta de Intervención plantea planificar, motivar la actividad y favorecer la valoración del trabajo realizado. Es decir, acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje.

5.1. El Taller como modalidad de estructuración pedagógico-didáctica de los procesos de formación.

Si bien la metodología participativa del Taller, en aquellas experiencias en que se pusiera en práctica esta modalidad, ha contribuido a transformar las relaciones entre docentes y alumnos, así como las formas de producción y circulación del saber; también es posible afirmar que el término “Taller” ha sido utilizado en forma indiscriminada para toda reunión con participación grupal, desligada de las dimensiones claves que encierra esta modalidad. Es decir ha sido resemantizado su significado. El término Taller se ha empleado en los niveles medios, para nombrar el espacio de las prácticas en la enseñanza de oficios; también independientemente de su referencia espacial, para definir actividades como sinónimo de seminario, reunión de intercambio, y en general para cualquier actividad de carácter grupal y participativa.

Resulta importante aclarar en principio, que el sentido asignado al término Taller en las Facultades de Arquitectura, difiere en cierta medida del significado dado en el campo educativo generalizado y del uso que del mismo se ha hecho en los últimos años. En la enseñanza de la Arquitectura, el Taller constituye el espacio donde el alumno incursiona en un proceso de reconocimiento y adquisición de los modos particulares que simulan la actividad profesional en la que incursionará una vez obtenida su graduación.

A tal fin, es posible rescatar los aportes de Ezequiel Ander-Egg sobre este punto en particular. Este texto contribuye a aclarar el concepto de taller y determinar cuáles son los escenarios más propicios para su realización. El autor lo caracteriza como una metodología participativa de enseñanza y de aprendizaje que implica la

⁶³ LITWIN, E. (2008). Op. Cit. Pág.97.

intervención activa de todos sus participantes: docentes y alumnos, para lo cual, es primordial el desarrollo de conductas, actitudes y comportamientos participativos. Lo que él denomina "... aprehender aprendiendo a participar participando."⁶⁴ Pero también describe que el Taller permite desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos: "... el saber hacer es lo que revela el nivel de profesionalidad de un graduado universitario o profesional. No es el mejor profesional el que mejor hace las formulaciones teóricas, sino quién mejor sabe utilizar los conocimientos."⁶⁵ Como en toda modalidad pedagógica, el Taller también aborda el desarrollo de actividades interrelacionadas de enseñar y aprender, que por su naturaleza, por sus objetivos y por su modalidad operativa, "... afectan y definen las relaciones, comportamientos, roles y funciones de los actores del proceso educativo: profesores y alumnos."⁶⁶ Además señala que en ese ámbito es posible "...integrar la teoría y la práctica y facilitar la comprensión de la reciprocidad de funciones que existe entre una y otra, mediante la interacción entre conocimiento y acción."⁶⁷

Se plantea una relación docente-alumno como una tarea en común, una producción en equipo, que exige la redefinición de sus roles. El docente asume la tarea de coordinación, orientación y de asistencia técnica, mientras que el alumno se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico del docente y la bibliografía de consulta que tiene a su disposición.

El Taller se caracteriza por ser un grupo social organizado para el aprendizaje, y por otro lado implica y exige de un trabajo grupal que si bien es una de sus notas características, eso no excluye que existan actividades que se realicen individualmente. Como en todo proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso individual, que exige la complementariedad entre lo individual y lo grupal. Por un lado se debe aprender a pensar y a actuar juntos, pero además, supone un trabajo individual del alumno y otro pedagógico individualizado y personalizado de parte del docente que debe atender a las peculiaridades de cada uno y evitar la homogeneización que podría producir el trabajo en conjunto.

⁶⁴ ANDER-EGG,E. (1991))."El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica." Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Pág.11.

⁶⁵ ANDER-EGG,E. (1991). Op. Cit. Pág.114.

⁶⁶ ANDER-EGG,E. (1991). Op. Cit. Pág.43.

⁶⁷ ANDER-EGG,E. (1991). Op. Cit. Pág.114.

Reconocer la importancia de la actividad en grupo dentro del aula, implica la necesaria inclusión de una didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación si emplea los mecanismos adecuados. Ander-Egg propone algunas dinámicas de funcionamiento de una clase de Taller. Las técnicas grupales establecen un conjunto de medios y procedimientos que, utilizados en esa situación, atienden conjuntamente a que sea más operativo en cuanto a su capacidad de alcanzar los objetivos propuestos, y que al ser parte de él, la pertenencia sea gratificante para cada uno de sus miembros.

Existen técnicas de iniciación para la formación del grupo, técnicas de producción grupal, que se establecen para el desarrollo de las tareas, y por último las de medición y control, que se utilizan para la evaluación del trabajo. Para constituir un buen funcionamiento, propone combinar tres factores: en primer lugar se deben determinar las tareas a realizar conjuntamente, de acuerdo a las actividades que debe llevar a cabo el equipo para alcanzar los objetivos del Taller. Luego se deben establecer las relaciones técnicas o funcionales que se desprenden de los objetivos, con el fin de determinar las responsabilidades y realización de actividades y tareas de cada Integrante. Por último, se deben considerar los procesos socio-afectivos que surgen del entrecruzamiento de los factores humanos intervinientes, y que hacen referencia a las modalidades y tipos de relaciones que se establecen entre los miembros del grupo, que se constituyen como un equipo.

En el Taller se establece una exigencia de trabajo en equipo, que supone actuar con los demás, colaborar con los otros, distribuir funciones y responsabilidades. “Un taller no puede funcionar eficazmente con personas que estando en una tarea en común, actúan cada uno por su lado, o con personas desinteresadas de la tarea o programa que tienen que realizar. De ahí que trabajo en equipo y pedagogía de la responsabilidad son dos notas o características fundamentales que surgen de las relaciones pedagógicas que se establecen en el sistema Taller.”⁶⁸

En este sentido para que se forme un equipo, es necesario que exista un objetivo común claramente definido y aceptado por todos sus miembros. Pero a su vez, debe existir la voluntad expresa de que cada uno de los integrantes esté decidido a

⁶⁸ ANDER-EGG, E. (1991). Op. Cit. Pág.84.

realizar un esfuerzo para el logro de estos objetivos, que se materializan mediante la efectiva realización de actividades y tareas específicas.

Cuando un Taller funciona bien, se produce "... un despertar de energías latentes que en las formas tradicionales de educación, suelen permanecer ocultas e indefinidas."⁶⁹ Para el autor, los aportes más significativos del Taller, como modalidad pedagógica se pueden resumir en los siguientes logros: permite fomentar la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo productivo y responsable, la originalidad y la innovación, y a su vez la creatividad para actuar frente a problemas que se deben confrontar en situaciones y circunstancias concretas. Además facilita a integrar la teoría y la práctica, y procura la comprensión de la reciprocidad de funciones que existe entre una y otra, mediante la interrelación entre conocimiento y acción. Por otro lado, el Taller posee la capacidad de registrar y sistematizar las actividades y experiencias particulares, propias de la actividad disciplinar. Por último, promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo, fomentando la participación activa y responsable de sus integrantes.

Sin embargo, Ander-Egg señala que las dificultades que suele encontrar el Taller, provienen de las limitaciones derivadas de la estructura institucional de los centros de enseñanza, como puede ser la distribución que cada institución otorga a asignación de tiempos y espacios, o a las tareas de docentes y alumnos, que pueden ser incompatibles con esa modalidad pedagógica, tornándose imprescindible para su funcionamiento, la adecuación de un mínimo de condiciones, tanto en lo institucional como en las formas de las relaciones pedagógicas. En la medida que el Taller se caracteriza por generar una forma de "aprendizaje por descubrimiento", por parte del alumno con el apoyo técnico del docente, ello supone que éste sea capaz de transmitir un manejo metodológico que desarrolle la capacidad de experimentación y así, el rol que asume difiere sustancialmente de la tarea del educador como responsable de transmitir conocimientos y contenidos.

Asimismo, advierte que la elevada tasa de deserción de alumnos durante los primeros años de estudio de una carrera universitaria, limita seriamente la posibilidad de implementar esta modalidad. El Taller implica responsabilidad y madurez frente al compromiso de un trabajo en equipo, que puede verse afectado si sus integrantes no se encuentran seguros de su decisión profesional y

⁶⁹ ANDER-EGG, E. (1991). Op. Cit. Pág.114.

consecuentemente motivados. En este sentido, en nuestra Facultad, suele ser un proceso de adaptación que se inicia desde el Curso de Ingreso. La aceptación de parte de los alumnos de las reglas que implica el desarrollo del Taller no siempre está ligada al año de cursada, sino más bien a la pro-actividad que manifiestan. Desde mi experiencia como docente, he podido verificar que aún quienes cursan los últimos años de la carrera han demostrado poco interés en el trabajo grupal y colaborativo, ignorando que el derecho a participar en el Taller, debe ir acompañado de la obligación de aceptar las responsabilidades que entraña.

En este sentido, Mónica Ros en su trabajo sobre el Taller, construye algunas definiciones sobre el tema, y cita a Graciela Batallán quién señala que “El taller tiene por misión facilitar la asunción de la doble condición de sujeto y objeto de conocimiento. El grupo, con las características que ha sido conformado, puede ayudar a cada uno de sus participantes a reconstruir su experiencia, a reconocerse en las experiencias de los otros, a adquirir una distancia frente a su práctica, a establecer comparaciones con otras prácticas similares, a descubrir relaciones personales, institucionales y sociales ligadas con sus prácticas, a formular y validar hipótesis en la heterogeneidad de experiencias y visiones que se reúnen en el taller, etc.”⁷⁰ En este mismo documento Ros plantea que el Taller como método de trabajo presenta muchas potencialidades como también limitaciones, que tornan imprescindible entender que no es factible su aplicación para cualquier situación áulica, y presenta de manera ilustrativa cuáles deberían ser las condiciones necesarias para la implementación de la estrategia del Taller como metodología de trabajo, caracterizando sus rasgos centrales. Uno de ellos reside en valorar la participación de los sujetos como responsables de su propio aprendizaje, considerando que el Taller aspira a la construcción colectiva de conocimientos que comienza con la práctica de sus integrantes, es decir “...no se parte de un recorte teórico, sino de problemas o sucesos de la práctica, para comprenderlos y poder actuar sobre ellos.”⁷¹ Su finalidad, como señala Ros, reside en la producción de conocimientos sobre la práctica, que debe ir más allá del análisis y avanzar hacia una propuesta que apunte hacia el “saber hacer”. Y a pesar de que su objetivo no sea la construcción teórica, el Taller requiere una continua articulación entre la teoría

⁷⁰ BATALLÁN G. y otros (1985). “Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores”. Santiago de Chile. Editorial Mimeo. En “El Taller.” ROS, Mónica (2002). “Mimeo Cátedra Didáctica de la Comunicación Profesorado en Comunicación Social-FP y CS. U.N.L.P. Pág. 2.

⁷¹ ROS, M. (2002). “Mimeo Cátedra Didáctica de la Comunicación Profesorado en Comunicación Social-FP y CS. U.N.L.P. Pág. 2.

y la práctica que se materializa en los momentos de comprensión y de acción, contruidos a partir de la reflexión de los sujetos, sobre los hechos objeto de la tarea, y al entender lo que en la práctica sucede, transformar la misma práctica.

Tal como manifiesta Ros, otro rasgo central implica la integración de las experiencias personales de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se considera que el Taller no busca el consenso, sino la incorporación de perspectivas diversas que permitan avanzar en la comprensión de las prácticas de los sujetos, se torna fundamental advertir que es a través de la modalidad participativa, en la que el grupo se convierte en el motor del aprendizaje y de la producción del conocimiento que requiere una continuidad en el tiempo, en el espacio y una forma de organización que permita ir avanzando a medida que se va generando el conocimiento.

El Taller es un dispositivo metodológico que exige de una planificación previa por parte del docente que posibilite generar situaciones en donde se ponga en juego la reflexión sobre la práctica, intervenir aportando otras miradas para enriquecer el trabajo y señalar las obstaculizaciones en la producción, tales como la competencia o la crítica agresiva, entre otros. "Habitualmente algunos autores denominan coordinador a la figura del docente en la estrategia de Taller. Pero es importante señalar que el Taller no se concibe como una propuesta autogestionaria, sino cogestionaria, de la cual el docente es parte integrante."⁷²

Hacer frente a posibles conflictos en la operatividad grupal conlleva también considerar que cada equipo toma formas singulares de acuerdo con las temáticas, la historia previa de los miembros, las características personales, el encuadre social, la coordinación del docente, etc.

Marta Souto sostiene que en ambientes universitarios, donde las clases se centralizan en el docente, los encuadres focalizados en el grupo suelen generar resistencia. "Los miembros sienten y expresan un deseo por compartir una experiencia nueva a la vez que un rechazo por ella. La fantasía de "estar y ser obligados a conformar un grupo", "un buen grupo", aparece cargada de sentimientos persecutorios que a menudo son proyectados sobre el coordinador a quien se adjudica la responsabilidad de esta supuesta exigencia. El análisis de la relación institución-grupo se hace necesario para que los miembros puedan rescatar qué

⁷² ROS, M. (2002).Op. Cit. Pág.4.

corresponde a cada uno y qué significados del contexto se dramatizan al interior del grupo.”⁷³

Es en el aula, organizada en la modalidad Taller, donde las actividades involucradas, las correcciones grupales, la conformación de clases teóricas, la elaboración de conclusiones, se constituyen en formas particulares de construcción del conocimiento socializado a partir de la referencia colectiva a una situación-problema planteado. El aula es descrita por Souto como: “... un espacio material y simbólico donde se producen formaciones grupales específicas, y singulares configuraciones de tarea. Existen además relaciones de poder y se reflejan y dramatizan las configuraciones de la dinámica institucional que la atraviesa; se organizan las relaciones con el saber, se producen procesos de aprendizaje y enseñanza, se entrecruzan y tensionan los deseos individuales y grupales, representaciones, valores, creencias y motivaciones. (...) Es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etcétera. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase y a los sucesos o eventos que se producen. Por ello la necesidad de desarrollar una didáctica que descubra las peculiaridades y las analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de operación en la práctica acordes a los significados encontrados.”⁷⁴ Por lo tanto la dimensión grupal es un constituyente del aula que afecta su estructura y dinámica y por consecuencia el accionar pedagógico. Basada sobre la propia experiencia, los acontecimientos que se dan en clase, son múltiples, azarosos, imprevistos, muchas veces producen ciertas distancias, entre lo planificado y actuado, entre lo deseado y lo sucedido, como también imprevistos en las expectativas de logros.

Una de las metas de la mayoría de los investigadores de la educación consiste en poder indagar sobre lo que sucede dentro de las instituciones escolares. Por medio de una intensa observación de las actividades e interacciones entre alumnos y docentes, Philip Jackson en su libro “La vida en las aulas”, propone describir el significado de la experiencia escolar. Si bien se centra en el estudio del primer estrato de la escolarización, aborda los inicios de la vida institucional de los alumnos y el desarrollo de estrategias de adaptación que adquieren durante los años de

⁷³ SOUTO, M. (1993). “Hacia una didáctica de lo grupal.” Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. Pág. 107

⁷⁴ SOUTO, M. (1996). “La clase escolar. Una mirada desde lo grupal.” En: CAMILLONI, A. y otros. Corrientes Contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.136-138.

formación, y conservarán a lo largo de su educación, tanto en la enseñanza secundaria, como en la universitaria.

El autor sostiene que la escuela se identifica como “un recinto especial” que se caracteriza por ser un entorno obligatorio, ritualista, cíclico, constante e íntimo que le confiere al alumno la obligación de adaptarse. En el contexto del aula, como lugar donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, se desarrollan una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí actúan. Estas características crean presiones constantes en los docentes y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de la enseñanza y el aprendizaje. La complejidad de la tarea del docente se extiende más allá del hecho de que se ocupe de un organismo complejo que opera hacia objetivos complejos en un ambiente complejo. Dificultad que se ve ampliada en función de que en la mayoría de los casos, el docente trabaja con un grupo de estudiantes considerando que: “El carácter social de la clase añade todavía otra dimensión al trabajo del profesor y justificaciones más amplias a su limitado fundamento en la teoría el aprendizaje cuando busca una orientación pedagógica.”⁷⁵

Jackson describe la actividad curricular en el aula con una curiosa metáfora “... el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala (...) la mayoría de los profesores parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones y realmente esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes.”⁷⁶

Ciertamente, la incertidumbre de la vida del aula no se limita a los acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a gran parte de las decisiones que toma el docente. En muchas ocasiones las prácticas suelen considerarse poco importantes, monótonas y mecánicas. Esta subvaloración sucede cuando queda legitimada una separación entre el mundo de la teoría y de la práctica, que también refleja una situación jerárquica entre “quienes conocen” y “quienes aplican”. El fracaso de esta concepción jerárquica en la realidad de las aulas, asimismo explica por qué gran número de docentes consideran incomprensibles, abstractas e irreales todas las cuestiones teóricas, que se presentan ante ellos como inoperantes para resolver los problemas con los que

⁷⁵ JACKSON, Ph. (1998). “La vida en las aulas”. Editorial Morata. Madrid. Pág. 191.

⁷⁶ JACKSON, Ph. (1998). Op. Cit.. Pág. 197.

diariamente se tienen que enfrentar en el mundo de la práctica. Incluso perciben el mundo de lo teórico como algo amenazador. Las principales razones de este temor se fundan en la percepción de que la teoría suele distanciarse de las realidades concretas de las preocupaciones y problemas cotidianos y que solo es presentada como “legitimaciones para generar un conocimiento válido”, que se suele enfatizar cuando la información se proclama como el conocimiento bajo la forma de generalizaciones, descartando el aporte de la experiencia individual. A su vez, muchas veces el docente constata que el ideal de la práctica perfecta no se asemeja con lo que sucede en sus clases y se ve forzado a admitir la existencia de lo que Jackson denomina el “currículum oculto” que escapa a su control. “Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención.”⁷⁷ Define al currículum oculto como “...el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.”⁷⁸ Jackson observa, desde una visión, que coexisten tres aspectos básicos en el currículum oculto que conducen al aprendizaje de la sumisión: la monotonía de la vida en el aula ya que los alumnos pasan mucho tiempo en ella; la naturaleza de la evaluación, pues la mayor parte de las veces es poco explícita y sancionadora y por último la jerarquización existente en la escuela y el control de la situación por parte del docente. Visión que a mi entender, plantea un posicionamiento muy sesgado al universo de donde él observa los problemas, teñido de un pesimismo absoluto y cerrado que limita sensiblemente las posibilidades de generar un posible cambio.

Desde otro lugar y con una mirada más afín a lo que sucede en nuestras aulas, Gloria Edelstein al referirse sobre el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza, observa en el espacio del Taller “... un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras.

⁷⁷ JACKSON, Ph. (1998).Op. Cit. Pág.74.

⁷⁸ JACKSON, Ph. (1998) Op. Cit. Pág.75.

Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia.”⁷⁹ Definiéndolo como “espacio para pensar y para pensarse”, como ámbito creativo que se enriquece en la medida que se incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Al estudiar la escena de las prácticas, Edelstein observa que a menudo produce “un anudamiento” que puede obturar la tarea deconstructiva y reconstructiva de las actividades que se desarrollan en las prácticas, que sólo es posible superar en la medida en que se incorpore el colectivo, que es revalorizado especialmente en el Taller como alternativa para la formación. Sin embargo, el trabajo en ese espacio no surge mágica y rápidamente. Demanda una tarea que exige tener en cuenta la necesidad de potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias y construir nuevas categorías.

Según la autora, el Taller también incorpora en la práctica el concepto de reflexión, toda vez que “...implica entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados.”⁸⁰ Es decir, alude a incluir simultáneamente, la reflexión sobre los contenidos a fin de promover la comprensión y apropiación por parte de los alumnos; la posibilidad de aplicación de desarrollo cognitivo y la reflexión sobre los contextos sociales y políticos en los que se desarrolla la disciplina universitaria.

5.2. El proceso de construcción metodológica de una propuesta de formación.

“¿Cómo debería planificar el profesor su enseñanza? Esa es una pregunta en cuya formulación se explicita una forma particular de pensar sobre la enseñanza y de plantear las relaciones entre teoría y práctica. Sobre todo cuando la pregunta parte de la hipótesis de que existe, o puede existir, un procedimiento mediante el cual el

⁷⁹ EDELSTEIN, G. (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.” Publicación Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Pág. 7.

⁸⁰ EDELSTEIN G. (2000) Op. Cit. Pág. 5.

profesor debería planificar su enseñanza. ¿Qué tipo de procedimiento sería este?”⁸¹ Para Dino Salinas, planificar la enseñanza significa pensar, valorar y tomar decisiones sobre las situaciones cotidianas en el marco del aula, analizar el contenido, organizar y adecuarlo a la selección de actividades y tareas, incluyendo los criterios e instrumentos de evaluación. “...observamos la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a ciertos errores, por lo tanto, lo suficientemente flexible como para ser modificado. Y, por lo tanto, es fundamental incidir en la capacidad de ese profesor, no tanto en solucionar problemas, sino en primer lugar, en ser capaz de detectarlos o descubrirlos. Por ello, en gran medida, podríamos identificar el ciclo del diseño o programación de la enseñanza de cualquier profesor como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones”.⁸²

En función de lo expuesto precedentemente, cabe mencionar que fundamenta la presente propuesta, la búsqueda de alternativas al modelo del diseño actual de las clases prácticas en una asignatura teórico-práctica, que permita transformar la planificación rígida y mecánica para convertirla en una guía orientadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, toma un valor absoluto el papel que posee la cuestión metodológica en la enseñanza como categoría central de la didáctica. De ahí que es importante para la elaboración de los Trabajos Prácticos, enfatizar la relación contenido-método, mediada por el contexto en donde se cruzan: el Taller. Es a través de la construcción propositiva de estrategias didácticas, por la cual se relacionan la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de decisiones didácticas, definidas por el tiempo y el espacio áulico.

De Camilloni concibe a la didáctica “... como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado.”⁸³

⁸¹ SALAS, D. (1994): “La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional”. En Teoría y desarrollo del currículum. Ed. Aljibe. Málaga. Introducción, Cap. 7.

⁸² SALAS, D. (1994): Op. Cit. Pág. 153.

⁸³ De CAMILLONI, A. (1994): “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”. En: LITWIN, Edith (2008). “Las configuraciones didácticas.” Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.43.

La didáctica es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, cuya finalidad reside en diseñar, implementar y evaluar programas de formación, diseñar situaciones didácticas, orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, identificando y estudiando su problemática. Es decir, operativamente interviene sobre el desarrollo curricular, la programación y elaboración de estrategias y materiales de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje, de uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes, como de la calidad de la enseñanza.

A su vez, Litwin se refiere a la Didáctica como "...la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben."⁸⁴. Basándose en los planteos de Barco, que la define "... no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas."⁸⁵ Litwin revisa las reflexiones sobre el papel de la didáctica y su evolución, que sirven para plantear la urgencia de propuestas innovadoras, creativas y desafiantes que permitan revalorizar al docente como profesional crítico reflexivo, que reconstruye sus teorías con base en las prácticas y aprovecha los errores para consolidar nuevas propuestas.

Cuando analiza las prácticas de la enseñanza, observa el carácter no auténtico del discurso pedagógico. "La ficción se observa en dos aspectos: por una parte, las preguntas que formula el o la profesora no son tales, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y los problemas por resolver que plantea -problemas de juguete, es decir, problemas contruidos para la enseñanza- raramente se plantean así en la vida de los individuos, y, por lo tanto, no tienen significación social. Por otra parte, la búsqueda de procesos de deconstrucción y el señalamiento del error contradicen las propuestas del sistema educativo tradicional, que desvaloriza el error o, más comúnmente lo castiga, pero que en ningún caso lo considera, busca, ni propone como paso previo de la construcción del conocimiento."⁸⁶ La autora afirma la necesidad de reconstruir y revalorar la enseñanza a partir de los contextos donde se desarrollan. La construcción de ese

⁸⁴ LITWIN, E. (1996): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda." En: CAMILLONI, A. y otros. Corrientes Contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.94.

⁸⁵ BARCO, S. (1989): "Estado actual de la pedagogía y la didáctica." En LITWIN, Edith (2008). "Las configuraciones didácticas." Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.43.

⁸⁶ LITWIN, E. (1996). Op. Cit. Pág.104.

conocimiento sobre la enseñanza está ligada a la deliberación sobre la planificación, el uso de estrategias, innovaciones, recursos; en fin, implica examinar la práctica y transformarla, lo cual no es otra cosa que la recuperación de los principios de una buena enseñanza basada en la contextualización de experiencias acordes con las realidades actuales. En este sentido, incorporar diseños curriculares abiertos, flexibles, creativos, que humanicen los espacios e incentiven el aprendizaje significativo. Visto de este modo, es el compromiso del docente provocar interés por aprender, por consiguiente, orientar estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos. Como se señaló precedentemente: acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, consciente de que no existe un solo camino en la enseñanza, por ello no hay recetas en el oficio de enseñar. “El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento.”⁸⁷ La autora hace referencia a la negociación de significados entre docentes y alumnos, que se materializa cuando el primero acepta y valoriza la interpretación o reflexión del segundo, es decir, cada vez que el docente es capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del estudiante. Resulta interesante este aspecto, ya que frecuentemente, “...en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema menos posibilidades de negociar se le plantean y, cuanto menos sabe, es probable que negocie más.” Contrariamente sucede que “... cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el o la docente tendrá que re-conocer por qué el o la alumna plantea lo que plantea, tendrá que reconocer el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.”⁸⁸

Surge entonces, la “construcción metodológica” conformada a partir de la estructura conceptual de la disciplina y de la estructura cognitiva de los alumnos, que implica “...reconocer al docente como sujeto que sume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Devienen así fruto de un acto singularmente creativo de

⁸⁷ LITWIN, E. (1996). Op. Cit. Pág. 105.

⁸⁸ LITWIN, E. (1996). Op. Cit. Pág. 106.

articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares.”⁸⁹

Comprender a “las estrategias como curso de acción” permite elaborar una secuencia de actividades, que “... difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal.”⁹⁰ Como sugiere Litwin, la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de enseñanza en el área, el acceso a las fuentes, colaboran para la elección de una adecuada secuencia que se corresponde con el diseño de una estrategia para diferentes momentos en los que se proponen las actividades.

Las estrategias metodológicas están planteadas en función de diseñar actividades que propongan la puesta en marcha de procesos cognitivos en pos de generar la construcción del conocimiento. En el recorrido hacia la formulación de esta propuesta, se arriba a la instancia del planteo de “las configuraciones didácticas”, definidas como “...la manera particular que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de la negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.”⁹¹

⁸⁹ EDELSTEIN G. y otra, (1995). “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.” Buenos Aires. Editorial Kapelusz. Pág.68.

⁹⁰ LITWIN, E. (2008). (1). “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.” Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.90.

⁹¹ LITWIN, E. (2008). (2). “Las configuraciones didácticas.” Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.97.

Litwin analiza la relación enseñanza y aprendizaje a través del dispositivo de las configuraciones didácticas, construido a partir del estudio de las prácticas de enseñanza de nivel universitario en el área de las ciencias sociales, con la finalidad de encontrar una “nueva agenda de la didáctica” que sea superadora de la agenda clásica. Para construir este dispositivo se realizan una serie de observaciones a profesores expertos en su área disciplinar, señalando a la clase reflexiva, como la que permite la construcción, adquisición y apropiación del conocimiento, y plantea diferentes principios y propuestas para fomentar la comprensión del alumno. Reconociendo que existe “... una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en términos de actitudes y valores.”⁹²

En las configuraciones didácticas, se aborda el saber disciplinar desde la apropiación de formas peculiares de prácticas, en relación a la enseñanza y a la manera en que cada docente las organiza. Por medio de la implementación de prácticas metacognitivas, se generan rupturas con los saberes cotidianos, recurrencia a la profesión en el campo disciplinar que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura disciplinar, juegos dialécticos en las exposiciones de la clase que busque generar contradicciones, etc. Para Litwin, la preocupación por enseñar recupera el lugar jerarquizado del contenido académico en las aulas, que pareciera haberse desdibujado a partir de haber focalizado sólo en el empleo de estrategias y metodologías como si fuera posible disociarlas de los contenidos. Esta postura está referida a la creencia que “... una enseñanza entendida como conocimiento de hechos y rutinas que se refieren a concepciones ingenuas tanto de los alumnos como de muchos docentes respecto a las creencias acerca del caudal de información almacenada es sinónimo de conocimiento.”⁹³ En definitiva, las configuraciones didácticas deben colaborar con el desarrollo de clases que favorezcan el proceso comprensivo del aprendizaje.

Particularmente encuentro de gran interés el análisis de la configuración didáctica que denomina “Secuencia progresiva no lineal”, comprendida por una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase, y que implica el

⁹² LITWIN, E. (2008). (1). Op. Cit. Pág.85.

⁹³ LITWIN, E. (2008). (2). Op. Cit. Pág.102.

desarrollo de hechos o temas encadenados, que continuamente se recuperan para establecer relaciones con los nuevos temas. La progresión es considerada como un modelo para explicar la estructura comunicativa, es decir como un desarrollo gradual y continuo de un tema y problema a lo largo de una clase.

Como se ha explicitado precedentemente, el Taller permite a través de la reflexión, investigación, simulación y experimentación, responder continuas y sucesivas preguntas en torno a un problema y tema propuesto. Esto se lleva cabo en un proceso colectivo, donde todo el grupo, docentes y alumnos, construye los proyectos a través de la discusión sobre un cuerpo de conocimiento específico. Como señala Litwin, el trabajo en grupo dispone de "... procesos de interacción entre pares, la producción de trabajos de manera conjunta, la resolución de problemas asignando tareas diferentes a cada uno de los integrantes del grupo y promoviendo el encuentro para su resolución..."⁹⁴

Finalmente, creo primordial reiterar la motivación personal que moviliza el desarrollo de presente T.F.I., y que se remite a reflexionar sobre cómo se logra el traslado de la teoría a la realidad práctica en el campo de la enseñanza de la Arquitectura, y particularmente en la asignatura Teorías Territoriales, identificando en ello, al vínculo y al instrumento que las interrelacione. En esta instancia, entran en discusión algunas cuestiones metodológicas que deberán proponer un acercamiento hacia el tema de la teoría y la disciplina arquitectónica desde su vinculación práctica.

En la formulación de la presente propuesta se plantea el abordaje de estrategias que permitan elaborar los Trabajos Prácticos de la asignatura que, utilizando el término de Edelstein, pongan en juego los "dispositivos de formación en clave didáctica" y de ésta manera transformar la reiterada desvinculación que sugiere que teoría y práctica son dos condiciones autónomas en el ámbito arquitectónico. Estas categorías operativas caracterizadas por Edelstein, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de esta Propuesta de Intervención, e integran el planteo para la elaboración de una estructura de actividades prácticas a desarrollar en el Taller de Teorías Territoriales.

⁹⁴ LITWIN, E. (2008). (1). Op. Cit. Pág.106.

6. Desarrollo del Proyecto de Intervención a realizar.

6.1. La enseñanza y aprendizaje en acción.

6.1.1. Caracterización del contenido de Teorías Territoriales.

La formulación de una práctica, implica un proceso dinámico, una lógica que se construye por etapas ordenadas, organizadas y planificadas, aunque operen como hipótesis de trabajo inicial. Al plantearse el desarrollo de los Trabajos Prácticos se asume el compromiso de elaborar una propuesta de estrategia de enseñanza, que anticipe las acciones a llevarse a cabo en cuanto a la organización de contenidos, las metodologías, las actividades y la selección de los recursos disponibles.

La asignatura Teorías Territoriales, se dicta en el 3^o año y corresponde al Ciclo medio de Formación de la Carrera, según establece el Plan de estudios VI. Con un régimen de cursada anual, posee una carga horaria de 3 horas semanales, que dependiendo del calendario académico alcanza un promedio de 84 horas anuales, siendo la aprobación de un examen final el requisito para alcanzar su promoción.

La asignatura se estructura según la modalidad Teórico-Práctico, organizada como un espacio curricular que se caracteriza por la comprensión de los temas, problemas, fenómenos y acontecimientos, que corresponden con el área disciplinar, por la cual, "... las categorías conceptuales se articulan siempre en torno de problemas reales y concretos de abordaje y resolución."⁹⁵

La carga horaria asignada a cada trabajo está diseñada para alcanzar los objetivos pedagógicos curriculares planteados. La elección de los temas que se desarrollan en los trabajos prácticos toma en cuenta los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad territorial, que permiten adecuarse a las necesidades y exigencias orientadas hacia la construcción de futuros escenarios.

El programa curricular de la materia, vínculo con el Plan de Estudios o Currículo Institucional, define las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organiza los núcleos o unidades de contenido, que abordan los siguientes temas:

- El territorio, la ciudad y el proceso de evolución urbana.
- El paisaje urbano como interacción entre el espacio construido y la naturaleza.
- Las teorías territoriales que comprenden la evolución del urbanismo desde la formación de la ciudad moderna hasta la contemporaneidad.

⁹⁵ Plan de Estudios VI, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, U.N.L.P. (2008). Pág. 31.

- La planificación territorial como concepto de la disciplina.
- La gestión ambiental urbana, como principio generador hacia una ciudad sostenible.
- La planificación en el siglo XXI: escenarios actuales y futuros.

6.1.2. La coordinación del grupo y las tareas.

Edelstein señala que es impensable referirse a las prácticas de enseñanza sin aludir primero al contexto de su realización. Frente a ello, se torna una decisión central comenzar por caracterizar la forma particular de organización que adopta la tarea de compartir y construir conocimientos, como proceso social y comunicacional, que se produce en el ámbito del aula, organizada como Taller. Esta comunicación entre docentes y alumnos moviliza patrones de interacción social que estipulan reglas, estrategias, mecanismos de control y de organización, que deben colaborar mutuamente desde el inicio y en su posterior desarrollo. En este sentido se plantean algunas cuestiones a tener en cuenta sobre la forma particular de agrupamiento que deberán considerarse para un mejor desarrollo de las actividades. Como se ha expresado anteriormente, en el Taller se plantea la exigencia del trabajo en grupo; ello supone actuar con los demás, colaborar con los otros y distribuir funciones y responsabilidades. En ese ámbito se torna fundamental aprender a escuchar las opiniones y los aportes de otros y saber expresar los diferentes puntos de vista. Un Taller no puede funcionar eficazmente con alumnos que teniendo una actividad en común, actúan cada uno por su lado, o con desinterés. Para poder hacer frente a estas cuestiones pedagógicas sobre la estructura funcional del Taller, se señalan algunas características que deberán cumplimentar los grupos de trabajo que se conformen.

Uno de los problemas que enfrenta esta modalidad de organización reside en la conformación de grupos de trabajo que aseguren un funcionamiento productivo y gratificante. En este punto, creo importante destacar el rol que en función de ello, debe asumir el docente. En primer lugar es necesario que exista la voluntad expresa de que cada integrante del grupo de realizar el esfuerzo para el logro de los objetivos, mediante la realización de actividades y tareas planteadas. Su estructura organizacional demanda la conducción de un docente responsable de la coordinación y liderazgo para la distribución de funciones, actividades y tareas, y por supuesto de las responsabilidades que derivan de ellas. Esta estructura expresa una

jerarquía y relación de autoridad que debe ejercer el docente.

En un grupo debe darse una productividad conjunta que no puede lograrse si el número de integrantes es muy elevado, ya que suele disminuir el tiempo disponible de cada miembro para aportar al conjunto y a la dinámica interna; pero tampoco debe estar constituido por un número mínimo de alumnos, porque difícilmente pueda generarse una interacción que beneficie a la productividad deseada. Un equipo óptimo podría constituirse por un máximo de 4 y un mínimo de 3 integrantes. A su vez, estos forman parte de un grupo mayor o Comisión cuya relación numérica docente-alumno alcanza los 35 a 38 participantes, valor que en nuestro caso, es fijado por la Facultad.

La estructura participativa del grupo exige que cada integrante interactúe activa y responsablemente con el fin de alcanzar con éxito las actividades que les competen, en el que la acción personal de cada uno contribuye en la realización de los objetivos comunes. El propio dinamismo del trabajo grupal desemboca muchas veces en situaciones de tensión propias de la discusión al presentarse distintas posiciones. Desacuerdos y opiniones diferentes surgen en la concepción de ver los problemas y abordar las soluciones como parte del entramado de todo grupo. A su vez, el contacto cotidiano produce desgastes y rozamientos. El docente debe encarar estos problemas con el propósito de aprovechar, integrar, elaborar y superar las oposiciones. Al considerarlo como colectivo se ha de tener en cuenta, que el grupo también es una entidad emocional, y que como tal permite desarrollar en mayor o menor profundidad la cohesión de todos los alumnos dentro del mismo. Esta integración produce una pertenencia que se expresa en el interés por el desarrollo de las actividades.

Para mantener la unión y armonía, y sobre todo la productividad del grupo es necesario asegurar que el docente realice siempre un reparto equitativo de actividades, y que la evaluación operacional garantice el cumplimiento de esas tareas asignadas. Por otro lado, que las intervenciones del docente sean motivadoras y estimulantes.

6.1.3. La estrategia metodológica.

En el presente apartado se plantea la manera en que se interrelacionan la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de

decisiones didácticas, definidas por el tiempo y el espacio áulico. Las estrategias metodológicas están planteadas en función de diseñar actividades que propongan la puesta en marcha de procesos cognitivos en pos de generar la construcción del conocimiento. Estas actividades integran, como refiere Edelstein, al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incorpora siempre dos aspectos de la conducta humana: el productivo orientado a los objetos y el comunicativo orientado a las personas. De este modo producción y comunicación se tornan inseparables.

Claramente Litwin sostiene que la enseñanza requiere que los docentes provoquen en sus alumnos la motivación para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender. La enseñanza comprende una acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, que está dirigida a la formación de sujetos, por lo tanto no puede ser improvisada y requiere de una previa programación que planifique el desarrollo de las acciones. Por lo tanto, programar la enseñanza permite la elaboración de la estrategia de enseñanza, adecuándola a los alumnos y al contexto particular en el que se inserta, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios. Pero por otro lado, simplifica anticipando las acciones, organizando los contenidos y actividades de los alumnos y clarifica sus intenciones al enseñar determinados contenidos que faciliten el aprendizaje. En palabras de Davini "... hacer comunicable a los otros las intenciones educativas y las actividades."⁹⁶ La planificación implica establecer una secuencia metódica de acciones que conforman una serie de etapas. Estas acciones contemplan la coordinación de un sistema de relaciones reguladas entre quienes aprenden, quienes enseñan, sus contenidos y el ambiente, con sus flujos de interacción y sus recursos reales y potenciales, que se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de esta Propuesta de Intervención, y que integra el planteo para la construcción de una estructura de actividades en la elaboración de los Trabajos Prácticos.

Cabe mencionar que en este apartado se presentan y explican las etapas que luego son desarrolladas en forma particular para cada Trabajo Práctico propuesto en el punto 6.2.1 del presente T.F.I.: "Desarrollo de las categorías operativas para cada Trabajo Práctico propuesto."

⁹⁶ DAVINI, M.C. (2008). "Métodos de enseñanza". Buenos Aires. Editorial Santillana. Pág.168.

- **1º etapa:** Definir las ideas que regulan las prácticas.
- **2º etapa:** Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.
- **3º etapa:** Elaborar el diseño de la estrategia particular de enseñanza.
- **4º etapa:** Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje.
- **5º etapa:** Seleccionar los materiales y recursos.
- **6º etapa:** Evaluar.

A continuación se describe la secuencia organizada de acciones que se estructuran y agrupan según las siguientes etapas:

- **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas.**

Esta primera instancia implica clarificar los propósitos educativos que se buscan en cada Trabajo Práctico. Como se ha explicado precedentemente, la estructuración del espacio curricular de Teorías Territoriales se desarrolla según la modalidad teórica-práctica, en coherencia con la naturaleza del conocimiento que aborda. De esta manera, la clase teórica involucra un tipo de enseñanza directa que aporta los conocimientos más generales de la disciplina y construye la base conceptual necesaria para poder resolver los planteos prácticos, mientras que la clase práctica se construye en torno a planteos que ponen en funcionamiento un proceso reflexivo.

Es importante señalar que la estructura en la que se lleva adelante la práctica se fundamenta en la progresión secuencial, que implica un desarrollo gradual y continuo a lo largo del ciclo lectivo. Proceso que se retroalimenta al introducir nuevos conocimientos y establece relaciones al recuperar algunos conceptos ya adquiridos, y a su vez permite la superación de los conflictos cognitivos que el alumno va descubriendo a lo largo de ese proceso.

Es cierto que la enseñanza está provista de acciones intencionadas de contenidos culturales y que requiere ser planificada; también es válido que no todos los resultados de aprendizaje logrados en el aula pueden ser previstos en objetivos. “La programación no es un instrumento rígido, sino, una propuesta de trabajo y el desarrollo de los intercambios en el aula son abiertos, muchas veces resultan más fecundos que los previsto.”⁹⁷. En este sentido, es mi intención encontrar las formas de aprendizaje que contribuyan a la integración de conocimientos disciplinares, en función de las características de los contenidos de la materia, los procesos de

⁹⁷ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 173.

enseñanza, del tiempo y del espacio disponible. A su vez por medio del planteo de los objetivos, comunicar a los alumnos qué se espera lograr y qué intenciones educativas se aspiran alcanzar.

Los objetivos planteados para los Trabajos Prácticos son:

- Propiciar la integración de contenidos teóricos como base referencial para la resolución de los planteos de los Trabajos Prácticos.
- Generar en los alumnos las habilidades que permitan conducir el conocimiento adquirido hacia la solución de los desafíos cognoscitivos que se plantean en el Trabajo Práctico.
- Incentivar en los alumnos la formulación de posturas reflexivas, sistemáticas y metódicas.

• **2º etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

Creo importante aclarar que para poder plantear el conjunto de actividades a implementar en los Trabajos Prácticos, es necesario primero abordar los contenidos de la asignatura. Éstos deben comprenderse en función de su relación con las otras materias Planificación Territorial I y II, que componen el Área de Planeamiento. En este sentido, el Taller vertical define instancias de un proceso de enseñanza y aprendizaje que articula teoría y práctica de la disciplina urbanística, que con distintos abordajes según el nivel académico, se van estructurando de manera progresiva. El completamiento, por parte de los alumnos, de estos niveles se torna necesario para alcanzar otros conocimientos más complejos que completan su formación profesional.

La asignatura propone desde distintas perspectivas, dos formas de comprender el desarrollo de su contenido. La primera, desde la lógica con que los temas se agrupan en el programa, conforme a una secuencia de avance en el tiempo, aunque conservando la integración de los contenidos de la disciplina. Desde esta perspectiva se plantean 3 instancias: una primera introductoria, en el que se analiza la formación del urbanismo como disciplina, una segunda analítica, que analiza las teorías interpretativas de la conformación físico-urbana y de los modos de transformación de la ciudad, para finalmente arribar a la tercera, referida al desarrollo de instrumentos capaces de vincular los programas y acciones políticas, económicas, sociales, culturales y arquitectónicas con el objetivo de fundamentar la base conceptual y metodológica para la planificación territorial.

Sin embargo, también es posible entender los contenidos desde una segunda perspectiva, al considerar los distintos enfoques en el abordaje de los temas: desde una dimensión histórico-cultural, por la que se permite revisar las distintas aproximaciones teórico-metodológicas que moderan el debate urbanístico, respecto a cada fenómeno significativo del desarrollo de la ciudad y el territorio. Pero a su vez, desde una dimensión técnico-operativa, en la que se profundizan los contenidos específicos que conducen a la práctica disciplinar, como son las estrategias de ordenamiento, instrumentos de diagnóstico, de planificación y gestión de la intervención urbano-territorial.

Abordados los contenidos a partir de cualquiera de estas dos perspectivas mencionadas; pueden ser contemplados desde la construcción metodológica, es decir, los Trabajos Prácticos están pensados como instrumentos que colaboran para definir los límites conceptuales de las configuraciones territoriales, algunas derivadas en fenómenos que marcan corrientes dentro del urbanismo, otras en ejemplos paradigmáticos. En otras palabras, adentran un problema clave del campo disciplinar. En consecuencia, se intenta avanzar sobre una reconstrucción teórica de entrecruzamientos teórico-prácticos, en donde, la teoría no se considere como un sustrato rígido, sino que se vea retroalimentada cada vez que se investiga, cuestiona y se toma posición al respecto. La teoría aporta el conocimiento espacial de la realidad territorial comprendida como la síntesis de las dimensiones morfológicas, culturales y psicosociales.

Al organizar los contenidos en agrupamiento de saberes, se pone en juego una doble operación: detectar aquellos que son primordiales para la construcción del proceso de enseñanza y a la vez, establecer nuevas relaciones entre ellos, que ponen de manifiesto la intencionalidad de enseñar.

Consecuentemente, en función del diseño planteado para la Propuesta de Intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales, se dispone del siguiente agrupamiento de saberes:

(a) Aproximación al conocimiento de la disciplina: fundamentos y conceptos básicos del territorio, la ciudad y la urbanización. La planificación territorial como objeto de la disciplina. Los procesos de transformación y ordenamiento. Instrumentos de planificación y gestión territorial.

(b) Espacio construido y naturaleza: el medio ambiente. Concepto de espacio urbano. Morfología urbana. Caracterización del espacio público. Sociedad-ambiente. Naturaleza-Ambiente. Recursos naturales: tipos y manejos. Desarrollo sustentable.

(c) Desarrollo de teorías del urbanismo como campo de conocimiento disciplinar, desde la ciudad moderna a la contemporánea. Las diferentes corrientes de pensamiento en el urbanismo y su manifestación en la configuración urbana. La evolución profesional. La problemática social y ambiental como variable central de la arquitectura y el urbanismo.

Organizados los contenidos y establecidas sus relaciones lógicas, es posible construir una jerarquía que pondere algunos temas sobre otros y que conformen los ejes más sustantivos. En función de elaborar este dispositivo de enseñanza, surgen algunas cuestiones a tener en cuenta, como es establecer las relaciones entre los contenidos entre sí, o definir claramente que finalidad educativa integran y más aún, precisar la relación entre el conjunto integrado de saberes con las necesidades y capacidades de los alumnos.

Gimeno Sacristán sostiene que “Planificar o diseñar es precisamente, anticipar el futuro de algo -sea objeto o acción-, relacionar medios con fines y construir un esquema que guie la acción.”⁹⁸ En este sentido, cada trabajo práctico pretende ayudar a jerarquizar los conceptos, reconocer su peso relativo en el conjunto, que colaboren para identificar conocimientos, procedimientos y valoraciones implicadas; su pertenencia, relación o interdependencia.

Finalmente, en esta organización es importante aclarar que se propone secuenciar las actividades en forma progresiva, ganando en complejidad a medida que se avanza. La idea de secuencia refiere a una continuidad no aditiva sino interrelacionada, estructurada gradualmente de manera tal que una actividad complementa y amplía la anterior y se proyecta a la siguiente. Las secuencias deben partir de los conceptos más generales y avanzar progresivamente hacia los conceptos más específicos.

De este modo, las actividades propuestas estarán enfocadas en favorecer el aprendizaje en forma significativa y la secuencia será planteada en función de una

⁹⁸ GIMENO SACRISTAN, J. (1989). “El currículum: una reflexión sobre la práctica.” Madrid. Editorial Morata. Pág.368.

organización que permita que la conceptualización más amplia se presente al principio, posibilitando así, la formación de conceptos inclusivos que faciliten la incorporación de otros nuevos, más complejos.

- **3º etapa: Elaborar el diseño de la estrategia particular de enseñanza.**

Una vez definida la organización del contenido y los objetivos de aprendizaje, se procede a la construcción de la estrategia de enseñanza a implementar. En este sentido, el aporte de distintos métodos en congruencia a los objetivos planteados, operan secuencialmente brindando un marco general de actuación que facilita los procesos de enseñanza. Sin embargo, al decir de Davini⁹⁹, un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir”, ni es el docente “un pasivo seguidor del método” que lo aplica de manera mecánica. Por ello, se analizan, se integran y adoptan distintos métodos que a manera de marcos generales permitan la organización del proceso de enseñanza, considerando los aspectos particulares de los contenidos disciplinares, el contexto particular de enseñanza y los enfoques personales de los docentes. Aspectos esenciales a tener en cuenta en función al modo en que se plantean las prácticas en nuestro Taller. “Quien aprende no es un papel en blanco –como ya advertimos- ni recibe pasivamente las informaciones. Por el contrario, de una manera u otra las procesa y las integra a su mente y a sus prácticas de manera activa y personal.”¹⁰⁰

Consecuentemente, planteo la adopción de una estrategia de enseñanza que permita adoptar distintos métodos conforme las intenciones educativas planteadas y los objetivos de aprendizaje, “...como herramientas sistemáticas para la organización del proceso de enseñanza...” Sin embargo, a su vez se torna necesario priorizar las enseñanzas relevantes en el marco del currículo, contribuyendo a su desarrollo y mejora, y considerando su valor para la formación del alumno.

- **4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje organizada en forma secuencial y temporal.**

Gimeno Sacristán hace referencia a las tareas “...formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que

⁹⁹ DAVINI, M.C. (2008). “Métodos de enseñanza”. Buenos Aires. Editorial Santillana. Pág. 73-74

¹⁰⁰ DAVINI, M.C. (2008). Op. Cit. Pág. 76.

definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc. (...) que pretenden unas metas y que se guían por ciertas finalidades.”¹⁰¹

Esas tareas formales, son las que institucionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades particulares de la formación y del currículum. “Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas; tareas simples sólo sirven a finalidades simplificadas.”¹⁰² El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, lo que formaliza el rasgo de un esquema dinámico que permite no solamente regular la interacción entre alumnos y docentes, sino establecer las pautas en las que van a discurrir los acontecimientos en la clase. Las actividades, organizan en forma dinámica e integradora el contenido curricular que se concreta a través de esquemas prácticos.

Por medio de la programación es factible considerar las actividades que los alumnos deben realizar con el fin de aprender, asimilar contenidos y elaborarlos, construyendo su propia experiencia, sin dejar de tener presente la coherencia con las características del contenido disciplinar y con la estrategia de enseñanza que se ha adoptado.

El replanteo de los Trabajos Prácticos propone un dispositivo de enseñanza que permite articular la teoría con la práctica a través de la instrumentación de las siguientes actividades:

- Aquellas que implican el desarrollo de la capacidad de observación de fenómenos urbanos, la habilidad para organizar la información, extraer ideas, arribar a conclusiones.
- Aquellas que implican el análisis de situaciones prácticas que problematizan la realidad urbana y territorial.
- Aquellas que implican el desarrollo de habilidades técnicas, operativas y de gestión para el manejo práctico de aproximación al territorio.

Para ello se plantea una ordenada secuencia de tareas que coordine las actividades previstas y el tiempo disponible para concretarlas, según el siguiente desarrollo:

¹⁰¹ GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). “El currículum: una reflexión sobre la práctica.” Madrid. Editorial Morata. Pág. 248.

¹⁰² GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Op. Cit. Pág. 250.

(a) actividades de apertura: introducen la tarea, posicionan al alumno para desarrollarlas.

(b) actividades de desarrollo: son la guía para la realización de las tareas.

(c) actividades de integración final: sintetizan los logros en función del aprendizaje y facilitan su evaluación.

(d) actividades de revisión del proceso seguido: estimulan al análisis de la experiencia desarrollada y favorecen a la capacidad para enfrentar otros aprendizajes semejantes.

- **5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos necesarios para aprender.**

“La enseñanza no sólo requiere de los actores (profesores y estudiantes) sino también de un ambiente de enseñanza que incluye recursos, como andamios de apoyo al aprendizaje.”¹⁰³

Luego de programar la enseñanza, seleccionar y organizar los contenidos, elaborar las estrategias particulares previendo las actividades para desarrollarlas, comienza una etapa en la que se pone “la enseñanza y el aprendizaje en acción.” Davini la describe como la gestión de la clase. Implica la disposición del espacio, la organización del tiempo y la coordinación del grupo, como también los soportes de comunicación tales como las Guías del Trabajo Práctico, la bibliografía recomendada y los materiales operativos como instrumentos, computadoras, etc.

De esta manera, se establecen los siguientes criterios de acción con el propósito de propiciar un correcto manejo de la clase que logre la generación de buenos ambientes de enseñanza y de aprendizaje, tomando decisiones sobre dos cuestiones primordiales: la disposición del espacio, la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo; y la administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las tareas planteadas.

¹⁰³ DAVINI, M.C. .(2008). Op. Cit. Pág. 180.

(a) La disposición del espacio, la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo:

En las clases universitarias los alumnos van rotando en las distintas aulas según la materia. Esto implica que no hay un lugar fijo y exclusivo para cada alumno, lo que no significa que no exista un sentido de pertenencia con el “territorio” (en el sentido de apropiación del espacio) en donde se desarrolla la cursada. La clase teórica, exige un tipo de organización del espacio, tanto de alumnos como de docentes, que representa la clásica distribución en un aula: quién expone se ubica en el frente y los alumnos sentados en los tableros, enfrentados al profesor disertante. Sin embargo, la modalidad de Taller trae consigo una forma de agrupamiento que es aceptado y apropiado desde los primeros años de cursada: alumnos y docentes se distribuyen agrupándose por comisiones, buscando un sector del aula propicio para la “enchinchada” o exposición del trabajo.

Otro aspecto a considerar es que la secuencia programada de tareas requiere necesariamente accionar sobre la administración del tiempo, que en cierta medida puede ser medible, aunque lineal y uniforme, institucionalmente regulado por el calendario académico de cada facultad. Sin embargo, los aprendizajes exigen ser regulados internamente, ostentan su propio tiempo, que es variable, y que muchas veces demanda retroceder para luego volver a avanzar ya que no todas las actividades requieren la misma cantidad de tiempo ni tienen el mismo peso relativo para el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Davini propone considerar algunos criterios básicos para la administración del tiempo y las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Estos son: la jerarquía, el ritmo (frecuencia diferencial de tareas) y la secuencia integradora de tareas.

Al referirse a la jerarquía hace hincapié en la importancia diferencial que se atribuye a los contenidos que se enseñan, al valor educativo de las tareas de aprendizaje y a su complejidad, lo que demanda un mayor apoyo o seguimiento por parte del docente. Para ello se debiera analizar el valor educativo y priorizar aquellas actividades más relevantes, más complejas, que demanden más tiempo y que necesiten del apoyo del docente para su realización, dejando para el desarrollo autónomo de los alumnos, a aquellas tareas que no requieren de su apoyo.

Concatenado con la jerarquía, Davini distingue el ritmo expresado como la frecuencia diferencial de tareas para lograr un determinado aprendizaje. En este

sentido, no todo lo que se aprende requiere la misma frecuencia de ejercicio ni se desarrolla con el mismo tiempo físico. Es decir, el entrenamiento en habilidades operativas no demanda el mismo tiempo que las tareas de investigación, de análisis reflexivo o de solución de problemas, las que exigen lapsos de tiempo más extendidos.

Finalmente el criterio de secuencia integradora indica que las tareas no son unidades sueltas sino que corresponden a un proceso desarrollado en el tiempo, y que establecen un proceso de complementariedad que facilita la integración del aprendizaje. “En este sentido, a todo proceso de análisis le corresponde un momento de síntesis, a toda experiencia práctica le corresponde una reflexión.”¹⁰⁴ Para ello es importante que al finalizar la clase se pueda realizar una recapitulación de lo aprendido para que pueda ser recuperado luego en la siguiente clase.

(b) La administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades:

Estos son concebidos como soportes de las tareas a realizar que incluyen: herramientas y soportes de información y conocimiento (textos, libros, tablas y gráficos, redes de información, periódicos, videos, etc.); herramientas y soportes para la acción y el conocimiento operativo (laboratorios, mapas y maquetas, computadoras, proyectores, etc.) y las herramientas y soportes de comunicación y expresión (Guías de Trabajo Práctico o de lecturas complementarias, los ejercicios, las narraciones, los testimonios, mapas conceptuales, etc.)

En función del desarrollo de los Trabajos Práctico, objeto de estudio de este T.F.I., es importante aclarar que cada actividad deberá estar acompañada por una Guía de Trabajos Prácticos construida como un soporte didáctico explícito, a modo de Plan de Trabajos, que permita la distribución de tareas a realizar y compartir, evitando labores difusas que deterioran la producción de la actividad. En ellas se detallarán claramente las acciones planteadas, las tareas secuenciadas a seguir, estableciendo de modo realista, los límites de tiempo para su realización y la disponibilidad de los recursos que se tienen al alcance. Pero además priorizará de antemano las distintas actividades de enseñanza previstas en la programación, distribuyendo en forma equilibrada los tiempos centrados en ella por medio del desarrollo de las tareas

¹⁰⁴ DAVINI, M.C.(2008). Op. Cit. Pág. 205.

instructivas, conjuntamente con los tiempos planificados para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

- **6° etapa: Evaluar a los alumnos en relación al dominio de los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas.**

Según Gimeno Sacristán, la complejidad de la práctica de evaluar merece ser entendida como "... una función didáctica que realizan los docentes, que se fundamenta en una forma de entender la educación, de acuerdo con modos variados de enfocarla, planteamientos y técnicas diversas para realizarla, aunque su origen y motivación profunda no sea de orden educativo o científico, sino consecuencia de necesidades sociales e institucionales. A pesar de ello, la evaluación no solo se establece como el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Es decir que se debe posicionar a la evaluación como una fase de la enseñanza, en la cual cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica."¹⁰⁵ En definitiva, la evaluación es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, de logros y dificultades, y contribuye al desarrollo de los alumnos y a la mejora de la enseñanza misma. Para ello, es importante comprender que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, que permite evidenciar el grado progresivo de evolución de los estudiantes en relación al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas. Identificar la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances y obstáculos. Además de clarificar qué aspectos positivos se deben consolidar y cuales reorientar para superar o mejorar.

Cuando Celman se plantea si es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento, condiciona la respuesta al cumplimiento de dos cuestiones: la primera hace referencia a la "intencionalidad" en manifestar un interés de los sujetos que participan, condición necesaria para que la evaluación sea un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, producto de un trabajo reflexivo y consciente. La segunda cuestión se refiere a "la condición de

¹⁰⁵ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A.I. (1992). "Comprender y transformar la enseñanza." Madrid. Editorial Morata. Pág. 335.

posibilidad” para que los sujetos puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal, y que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo para su desarrollo.

En la presente Propuesta de Intervención, en primer lugar se plantea evaluar a los alumnos durante el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto en donde se desarrollan las tareas. Esto implica no solamente evaluar los aprendizajes cognitivos, sino además el pensamiento autónomo, la resolución de problemas, las habilidades, el trabajo en equipo, la interpretación, la capacidad comunicativa, la administración del tiempo disponible, entre otros aprendizajes relevantes. En este sentido, se constituye como un elemento clave para la reelaboración del proceso de planificación didáctica, previamente concebida, colaborando con la continua adaptación y modificación de los objetivos propuestos. Para ello, el docente deberá llevar un registro de cada clase práctica, en el que se consignen las correcciones, las participaciones, las asistencias, como así también las habilidades y los resultados logrados por cada grupo. De ésta manera, se constituye una compilación sucinta de sus logros en distintas esferas, se registran en forma progresiva y no sólo al final de una secuencia de enseñanza, y deben ser comunicadas a todos los alumnos.

En este sentido, cabe aclarar que si bien la modalidad de Taller, supone una evaluación para el grupo, se evaluará en forma individual el proceso de cada uno de sus miembros.

En segundo lugar, se propone evaluar el resultado del proceso educativo en forma sumativa, que se implementará al finalizar cada período de aprendizaje, esto es: al finalizar cada Trabajo Práctico (conjuntamente con la entrega del mismo), y además como sistema de promoción final de la cursada. Si bien la evaluación se produce a posteriori del proceso de enseñanza y aprendizaje, se considera la evaluación de la información procesal (recopilada a lo largo del año lectivo) y con la entrega de los Trabajos Prácticos correspondientes. Este tipo de metodología, en concordancia con la demanda institucional y administrativa, permite juzgar el aprendizaje y tomar las decisiones pertinentes con el fin de asignar calificaciones a cada alumno y determinar así su promoción.

La valoración es otro aspecto central en el proceso de evaluación que se traduce en la conversión de puntuaciones en calificaciones, que describen el nivel del logro adquirido, en función del total de los objetivos planteados.

Así se compara la realidad apreciada con un ideal, norma o punto de referencia, resultando en cierta forma, elaboraciones subjetivas en función de ser cánones creados por grupos de especialistas, que a través de valoraciones sociales o de hábitos exigidos por las instituciones, representan una convención arbitraria que se traduce en escalas. Sin embargo, nada resulta más difícil de medir que el comportamiento humano y en particular el aprendizaje, dado que enseñar es una actividad en la que no se producen cosas, sino que se aprecian.

En palabras de Gimeno Sacristán, “Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son construidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la “autoridad” de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.”¹⁰⁶

En definitiva, el empleo de la calificación, pretende dar unidad y coherencia a las informaciones resultantes de la evaluación realizada por los docentes, encontrar un instrumento para la comunicación entre docentes y alumnos sobre el estado del proceso de aprendizaje y por otro lado agrupar a los estudiantes en diferentes niveles de rendimiento.

Las exigencias del funcionamiento del sistema escolarizado, en cualquiera de sus niveles, demanda adoptar un tipo de escala de calificaciones. Particularmente, encuentro estimulante adoptar las escalas cualitativas en el primer Trabajo Práctico (Nivel +, Nivel, Nivel -, Bajo Nivel), que aprecie el logro del proceso inicial y que brinde a los alumnos la idea de “concepto” más que de “calificación” y los estimule a su progreso. Y la escala cuantitativa de base 10 (utilizando escalas numéricas puntajes del 1 al 10) para el resto de los trabajos del año.

En ambos casos busco acordar, en conjunto con todos los docentes, aquellos criterios claros y transparentes de valoración de los logros y esfuerzos e informar y explicar los resultados, favoreciendo la comprensión de los alumnos.

Haciendo propias las palabras de Celman, “Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en

¹⁰⁶ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A.I. (1992). “Comprender y transformar la enseñanza.” Madrid. Editorial Morata. Pág. 343.

lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso.”¹⁰⁷

Finalmente, en congruencia con lo planteado en este apartado y manteniendo la férrea convicción de que la programación de la enseñanza no es una tarea solitaria, ésta deberá compartirse con otros docentes, para buscar en conjunto la coherencia y la complementariedad de los contenidos y estrategias, con el propósito de facilitar la continuidad de aprendizaje de los alumnos.

6.2. El diseño de los Trabajos Prácticos propuestos.

Dos cuestionamientos guían el desarrollo de esta propuesta: ¿cómo se logra la transferencia del conocimiento a las prácticas? y ¿cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas que las prácticas le presentan? En palabras de Davini “... ¿cómo transformar todo este capital pasivo del conocimiento (disponible en textos, documentos, sistema de informaciones, etc.) en capital activo, es decir, capaz de ser integrado a las prácticas?”¹⁰⁸ Consecuente con esta preocupación, la presente propuesta plantea diseñar de manera creativa, estrategias que faciliten comprender el conocimiento como un medio y no como un fin en sí mismo, que motiven a encontrar nuevas respuestas y alternativas, para enfrentar situaciones y problemas a resolver. Es decir, preparar al futuro profesional arquitecto, para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales.

Cuando me refiero a “problemas” no aludo a una situación conflictiva, sino que empleo el término en forma genérica, indicando la consigna sobre una situación real, que debe ser interpretada y analizada para poder ser resuelta en función a su complejidad.

Otra cuestión a tener en cuenta es entender previamente el modo de pensamiento que los alumnos ponen en práctica a la hora de resolver ciertos problemas: puede ser histórico, experimental, deductivo, analógico o expresivo, etc. En este sentido, es importante mencionar que muchas veces se advierte que en la construcción del

¹⁰⁷ De Camilloni, A.; Litwin, E.; Celman, S. (1998): “Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.” Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág. 41.

¹⁰⁸ Davini, M.C. (2008): Op. Cit. Pág. 114.

conocimiento, se desarrollan en forma disociada y que formulan un pensamiento lineal.

Por ello, se plantea como premisa que todos los Trabajos Prácticos operen entre sí de manera asociativa, por la cual el primero de ellos aporte al segundo, este al tercero y todos al cuarto y último. Esta organización secuencial y concatenante, implica que una vez finalizado el trabajo y para comenzar el siguiente, el alumno deberá haber adquirido el conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para continuar con el proceso, que a su vez, aborda una complejidad creciente en los problemas planteados.

El **Trabajo Práctico 1: ITINERARIO URBANO**, tiene un carácter introductorio y se plantea como el primer acercamiento del alumno a los conocimientos básicos, pero a su vez centrales de la disciplina. A través del descubrimiento y la percepción, desarrollará un relato expresivo de una situación urbana observada. Se focaliza en la Interpretación del territorio.

El **Trabajo Práctico 2: INTERPRETACIÓN ESCALAR DEL TERRITORIO**, propone la utilización de instrumentos y técnicas para la representación, el análisis y la intervención del territorio en distintas escalas de aproximación. Propicia el desarrollo de un aprendizaje para y en la acción. Refuerza la interpretación del territorio (Trabajo Práctico 1) y se focaliza en el aprendizaje de instrumentos para su Intervención.

El **Trabajo Práctico 3: ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO**, plantea la introducción de concepciones más específicas de la disciplina, relacionadas a la interpretación y a su vez a la intervención del territorio, que por medio de un desarrollo investigativo sobre las teorías que influenciaron al urbanismo, ejercite el pensamiento deductivo, analítico, histórico y analógico. Desarrolla los aportes sobre interpretación e intervención del territorio (Trabajos Prácticos 1 y 2), a la vez que conduce a la comprensión de los diversos posicionamientos ideológicos disciplinares.

El **Trabajo Práctico 4: JUEGO DE ROLES**, considera una ejercitación a modo de conclusión y cierre del ciclo lectivo. Propone una jornada de integración entre los 3 niveles del Área Planeamiento (Teorías Territoriales, Planificación Territorial I y II), que organizados en grupos plantean posibles simulaciones escénicas en las que se reflexiona sobre la gestión territorial. Desarrolla los aportes sobre interpretación,

intervención y posicionamientos ideológicos de la disciplina (Trabajos Prácticos 1, 2 y 3), a la vez que conduce al conocimiento de metodologías, técnicas y estrategias de acciones de la gestión disciplinar.

6.2.1. Desarrollo de las categorías operativas para cada Trabajo Práctico propuesto.

En este apartado se presenta la secuencia organizada de etapas que son explicitadas para cada Trabajo Práctico en forma particular, conforme a la elaboración de la presente Propuesta de Intervención. Los Trabajos Prácticos propuestos propenden desarrollar un dispositivo de enseñanza que permita articular la teoría con la práctica a través de la instrumentación de las siguientes actividades:

SECUENCIA ORGANIZADA DE ETAPAS PARA EL TRABAJO PRÁCTICO 1:

El **Trabajo Práctico 1: ITINERARIO URBANO**, plantea la observación del entorno inmediato como dispositivo de trabajo y procedimiento específico para reconocer situaciones urbanas, descubrir sus componentes y valorar su riqueza natural, cultural y arquitectónica. A través de una primera mirada perceptiva se realiza el reconocimiento de los elementos urbanos existentes, que son vividos cotidianamente, pero que no son reconocidos desde una concepción más teórica. Por otro lado, trabajar en el entorno próximo aporta un recurso didáctico que apunta a desarrollar contenidos en forma más lúdica que los que se plantean en el aula. Este trabajo posee un carácter de tipo integrador, pues permite poner en práctica aquellas habilidades ya adquiridas a lo largo de los primeros años de la carrera.

- **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas, con el fin de clarificar los propósitos educativos buscados en cada Trabajo Práctico.**
 - Reconocer los elementos que constituyen el espacio urbano de un sector de la ciudad y comparar los cambios que se han producido en la evolución y desarrollo del mismo.
 - Realizar ejercicios de localización y de orientación espacial.
 - Alcanzar la comprensión e interpretación de los primeros conceptos disciplinares.
 - Generar observaciones, discusiones y documentar sobre hechos urbanos cotidianos.

- Propiciar preguntas y debates, entre alumnos y docentes utilizando la argumentación.
- Experimentar diferentes medios de expresión, representación y captación de imágenes que les permita transmitir sus percepciones.
- **2 ° etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

- **LOS PRIMEROS CONCEPTOS DISCIPLINARES.**
- **EL TERRITORIO, LA CIUDAD Y EL PROCESO DE EVOLUCIÓN URBANA.**
- **ANÁLISIS URBANO: LA FORMA DEL CRECIMIENTO URBANO.**

T E M A S	EL TERIRITORIO.	Conceptos generales.
	LA CIUDAD.	Caracterización de ciudad, definición de dimensiones urbanas. La forma del crecimiento urbano. Su evolución.
	LA URBANIZACIÓN.	Dimensión morfológica, funcional y cultural-social (relación urbanización naturaleza/espacio/tiempo/sociedad) Ciudad y sociedad. Caracterización de urbanización. Problemáticas.
	LA PLANIFICACIÓN como objeto de la disciplina.	La planificación y gestión urbana. El capital social: cualificación y diversificación de los recursos humanos, demanda solvente local y reducción de las desigualdades sociales. (La producción social de la ciudad: el aporte sociológico).

- **3° etapa: Diseñar la estrategia particular de enseñanza.**

El Método Inductivo está orientado a la formación de conceptos, principios e inferencia de reglas. Mediante la observación de fenómenos urbanos reales se busca un aprendizaje sistemático y metódico que es guiado por el razonamiento y orientado intencionalmente mediante consignas, que permitan comprender por la observación directa, describir, comparar atributos, distinguir semejanzas, clasificar y construir generalizaciones y tendencias de los aspectos urbanos observados.

En este trabajo, el rol del docente se centra en la organización y guía del proceso de aprendizaje, de las actividades y materiales apropiados para las capacidades de los alumnos y su disponibilidad en ese ámbito. Asimismo debe alentar a los alumnos a realizar observaciones y a ser centro activo del aprendizaje; estimularlos en y

durante las tareas, valorando sus aportes y reorientando sus contribuciones en el caso que se dispersen del propósito inicial.

- **4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje:**

Es importante señalar el carácter introductorio que distingue a este Trabajo Práctico, en el que se intenta conocer los conocimientos previos de los alumnos, es decir “el capital activo” y facilitar la construcción de una base sobre la cual desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El **Trabajo Práctico 1 “ITINERARIO URBANO”** se desarrolla en 2 etapas:

La **etapa 1: “Una primera mirada perceptiva del espacio urbano”**, propone el estudio del entorno urbano inmediato con el fin de alcanzar el conocimiento de lo cercano, descubrir sus componentes y valorar su riqueza cultural, arquitectónica y social. A través de una primera mirada perceptiva se realiza el reconocimiento de los elementos urbanos existentes que son vividos cotidianamente, pero que no son reconocidos desde una concepción más teórica. Los alumnos recorrerán en forma individual, sin asistencia del docente, el sector urbano elegido, que para ambas etapas será el circuito comprendido por la Av.1, Diagonal 80 y Av. 51 y 53 de la ciudad de La Plata.

Los alumnos se posicionarán frente al espacio urbano observado desde dos perspectivas de análisis:

- Como observadores urbanos: reconociendo percepciones, pertenencias, relaciones, significados.
- Como partes integrantes de la escena urbana: identificando elementos constitutivos del paisaje urbano.

Los alumnos deberán reconocer y registrar los componentes del espacio urbano según las VARIABLES DE ANÁLISIS, las que serán relevadas y luego expuestas en clase, como se indican en el siguiente cuadro de actividades.

Se prevén 3 momentos de actividades: antes (preparatorias), durante (en el transcurso del recorrido) y después (en el desarrollo de la clase de taller). Todas ellas se desarrollan en la Guía del Trabajo Práctico que se les provee previamente.

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
COMO OBSERVADORES URBANOS	Adquisición de conceptos teóricos Lectura previa de la guía del Trabajo Práctico.	Comenzar el recorrido urbano sobre el área de estudio indicada. Plantear el registro y relevamiento en forma secuencial y ordenada.	Elaborar el trabajo compilando la documentación gráfica recogida en el recorrido.
INTEGRANTES DE LA ESCENA URBANA	Orientación y localización espacial.	Reconocer por medio de la observación los elementos urbanos existentes. Elaborar el registro y el relevamiento. Verificar las transformaciones existentes: comparar el estado actual con fotografías antiguas.	Exponer en el taller el material relevado. Transmitir y compartir en el taller, el relato de la experiencia vivida. Reflexión colectiva.
CATEGORIA DE ANÁLISIS	Lectura de bibliografía recomendada (*)	El espacio urbano. Conceptos vinculados. Espacio público y privado. El paisaje construido. Elementos constitutivos: la calle, la plaza. Los carteles, las luminarias, el mobiliario urbano. El auto, el colectivo, el peatón.	

(*) La bibliografía recomendada se detalla en la 5^o etapa del presente T.F.I.

En la **etapa 2: “Reconocimiento de los elementos urbanos significativos del lugar”**, se plantea detectar las estructuras subyacentes que configuran el espacio urbano, con el propósito de analizar y comprender los signos que lo conforman. Además de reconocer y aplicar los conceptos teóricos adquiridos. La actividad comienza con el recorrido urbano por un sector de la ciudad en forma grupal, pero a diferencia de la etapa anterior, esta se desarrolla con la asistencia del docente.

Para la resolución de esta etapa, se propone utilizar como herramienta para el análisis del espacio urbano, la analogía entre la lectura de un texto literario con un texto urbano. Del mismo modo que la sintaxis gramatical estudia la manera como se combinan y ordenan las palabras para formar oraciones que permiten dar lógica y semántica a un discurso literario, la sintaxis urbana permite analizar las configuraciones urbanas, la relación entre sus componentes y sus funciones, que son concebidas como elementos significantes. Los alumnos se posicionarán desde dos perspectivas de análisis:

- Como observadores urbanos: reconociendo percepciones, pertenencias, relaciones, significados.
- Desde el análisis de la escena urbana: identificando elementos constitutivos del paisaje urbano.

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
COMO OBSERVADORES URBANOS	<p>Revisión de los conceptos teóricos.</p> <p>Lectura previa de los textos asignados.</p> <p>Lectura previa de la guía del Trabajo Práctico.</p>	<p>Comenzar el recorrido en grupo y con la asistencia del docente, desde el punto de encuentro establecido previamente.</p> <p>El recorrido se desarrollará a partir de las consignas planteadas en clase.</p>	<p>Debate argumentado y crítico sobre la lectura de textos asignados.</p> <p>Elaborar el trabajo compilando la documentación gráfica recogida en el recorrido.</p> <p>Comparar el crecimiento y evolución urbana con imágenes antiguas del área.</p> <p>Exposición del material analizado.</p>
ANÁLISIS DE LA ESCENA URBANA	<p>Reconocer el área del recorrido sobre un plano, imagen satelital, identificando previamente el sintagma urbano a analizar.</p>	<p>Analizar el conjunto de los elementos urbanos existentes desde el sentido de pertenencia: memoria y significado.</p> <p>Identificar SINTAGMA URBANO, SINTAGMAS PRIMARIOS y MONEMAS. <small>109</small></p>	<p>Reflexión grupal.</p> <p>Entrega del TP N° 1 (etapa 1 y 2) para su evaluación.</p>
CATEGORIA DE ANÁLISIS	<p>Clase Teórica.</p> <p>Lectura bibliografía recomendada (*)</p>	<p>Identificar los elementos (signos urbanos) que conforman la estructura significativa del espacio analizado y reconocer su GENIUS LOCI. <small>110</small></p>	

¹⁰⁹ El **SINTAGMA URBANO** se caracteriza por conformar el sistema de signos vinculados entre sí. Para ello se propone reconocer los **ejes, áreas y nodos** y analizarlos desde el orden pragmático, describiendo los **sistemas funcionales y formales** que organizan el espacio urbano. (En este trabajo el sintagma comprende el sector definido en el circuito: Avenida1 - Diagonal 80 - Avenidas 51/ 53.)

Los **SINTAGMAS PRIMARIOS** se caracterizan por conformar el conjunto de signos reconocibles. Para ello se propone identificar los **sistemas de lugares y sistemas de recorridos**, y analizarlos desde el orden semántico, reconociendo las sinergias de su comportamiento (ej.: dominancia, yuxtaposición, perturbación-conflicto, jerarquía, unidad, identidad singularidad, continuidad, etc.).

Los **MONEMAS**: se caracterizan por conformar los signos aislados altamente significantes y de potencia simbólica. Para ello se reconocen los **hitos urbanos** desde el análisis significativo analizando sus atributos históricos, formales, sociales, analógicos, contextuales, individuales o colectivos, etc.

¹¹⁰ Concepto de **GENIUS LOCI**: En la mitología romana, el Genius Loci significa el espíritu protector de un lugar. El sentido de lugar expresa el sentido de pertenencia. Cada lugar, más allá de su complejidad y heterogeneidad, tiene su propio Genius Loci, su identidad particular. Este concepto abarca el sentido del lugar como un espacio de carácter distintivo, de identificación con el espacio que habitamos. El concepto del Genius Loci sostiene que es posible generar una percepción emocional del espacio por medio del tacto, de lo visual, de la experiencia y así comprender la relación interactiva entre la ciudad, su arquitectura y el hombre. Evocar el Genius Loci desde los sentidos, significa identificar las estructuras significativas de cada lugar. En el espacio urbano, el Genius Loci se manifiesta en el comportamiento de las diversas piezas urbanas (edificios, plazas, calles, etc.) articuladas como piezas singulares dentro del conjunto urbano, que le otorgan el sentido significativo, la revalorización de

Para la elaboración del trabajo se requiere de la representación gráfica y escrita sobre un formato de hoja A3 (mínimo 1 lámina por cada etapa), en las que se plasmarán ambos recorridos (etapas 1 y 2), describiendo los aspectos relevantes analizados en el área de estudio, utilizando los siguientes medios de expresión: plano, croquis, dibujos, fotografías, videos, etc.

(a) Actividades de apertura:

Las actividades en el Taller comienzan con una clase teórica en la que se exponen los primeros conceptos disciplinares. A continuación se presenta y explica el **T.P.1: "ITINERARIO URBANO"** para ambas etapas. El trabajo plantea el reconocimiento de los elementos del espacio urbano, por medio de la generación de observaciones y la documentación de los hechos urbanos cotidianos. El alumno actuará como "observador" de los elementos que conforman el paisaje urbano. A través del reconocimiento de la "escena", podrá relevar y analizar el segmento urbano elegido. A su vez, por medio de lecturas complementarias, se refuerzan los conceptos presentados en la clase teórica inicial. Se prevén actividades de Taller y de trabajo de campo. A continuación se describe la secuencia de desarrollo y de integración y síntesis para cada etapa:

(b) Actividades de desarrollo de la Etapa 1:

Con la ayuda de la Guía del Trabajo Práctico, los alumnos realizarán un recorrido urbano por un sector de la ciudad definido previamente, en el que registrarán y relevarán en forma secuencial y ordenada los elementos urbanos que se corresponden con la siguiente categoría de análisis: El espacio urbano. Conceptos vinculados. Espacio público y privado. El paisaje construido. Elementos constitutivos: la calle, la plaza, el edificio, la vegetación. Los carteles, las luminarias, el mobiliario urbano. El auto, el colectivo, el peatón. Se elaborará el trabajo compilando la documentación gráfica recogida durante el recorrido.

acontecimientos del pasado como elementos a rescatar y reinterpretar espacialmente, la valoración de lo local, la cotidianeidad de los espacios y la precepción emocional como manifestación de pertenencia al lugar.

A finales de los años '70, Christian Norberg-Schulz en su libro "Genius Loci: Towards a phenomenology of Architecture", retoma el concepto de Genius Loci para describir la historia y la práctica de la arquitectura. Tema que también es abordado por Aldo Rossi en "La arquitectura de la ciudad", entendido como "...aquella relación singular y sin embargo universal que existe entre cierta situación local y las construcciones que están en aquel lugar."

(c) Actividades de integración y síntesis de la Etapa 1:

En el Taller se realizará la exposición del relevamiento adquirido por cada grupo, se transmitirá y compartirá el relato de la experiencia vivida. El docente guiará la elaboración de reflexiones colectivas y conclusiones finales que describan los aspectos relevantes que se apreciaron en el recorrido.

(d) Actividades de desarrollo de la Etapa 2:

Los alumnos en grupo, realizan el segundo recorrido urbano por el mismo sector de la ciudad con la asistencia del docente. Se establecerá el punto de partida y llegada y la administración del tiempo para el recorrido. Se propone reconocer el área sobre un plano, imagen satelital, identificando previamente el sintagma urbano a analizar. Se observará el conjunto de los elementos urbanos existentes desde el sentido de pertenencia, memoria y significado, identificando los Sintagmas Urbano, Primarios y Monemas, según la siguiente categoría de análisis:

- Identificar en el Sintagma Urbano: ejes, áreas y nodos, analizándolos desde los sistemas de orden pragmático que organizan el espacio.
- Identificar en el Sintagma Primario: sistema de lugares y recorridos, analizándolos semánticamente y reconociendo las sinergias de su comportamiento (dominancia, yuxtaposición, jerarquía, unidad, perturbación, continuidad, etc.)
- Identificar en los Monemas: hitos urbanos que conforman signos aislados, analizando sus atributos significativos.
- Analizar los signos urbanos que conforman la estructura significativa y reconocer su Genius Loci.

A su vez, con la comparación de fotos antiguas del área, se propone completar la observación directa, con el fin de reconocer las transformaciones, el crecimiento y la evolución que ha experimentado a lo largo del tiempo el sector de análisis.

(e) Actividades de integración y síntesis para Etapa 2:

En primer lugar se desarrollará un debate argumentado y crítico sobre la lectura de textos asignados. Luego se expondrá sobre la documentación gráfica elaborada del sintagma urbano, el análisis de los elementos existentes. El docente guiará la elaboración de conclusiones finales que describan los aspectos relevantes del análisis urbano.

(f) Actividades de revisión del proceso seguido para ambas etapas:

A modo de conclusión final se planteará la reflexión del proceso desarrollado: desde la observación perceptual (primer recorrido) hacia la observación analítica del espacio urbano (segundo recorrido). Se establecerá una puesta en común del análisis y conclusiones acerca de los relevamientos y registros diferenciando distintos enfoques sobre la reinterpretación de la realidad urbana analizada.

Se desarrollarán las conclusiones finales y se hará una revisión del proceso que se llevó a cabo para la resolución de las tareas. En función de las diferentes reflexiones, se expresarán los resultados obtenidos para avanzar en la integración de nuevos conocimientos.

• **5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos para aprender:**

(a) La disposición del espacio y la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo:

- Disposición del espacio en relación a la actividad planteada: se propone desarrollar el recorrido urbano (trabajo de campo en la calle) y en el aula (para el momento de exposición, planteado como enchinchadas que se organizan alrededor del pizarrón.)
- La administración del tiempo disponible en función de las tareas planificadas prevé 6 clases:
 - Clase1: explicación de conceptos teóricos introductorios y explicación del T.P.1 (ambas etapas)
 - Clase 2: clase práctica etapa 1 (enchinchada y corrección)
 - Clase 3: recorrido urbano con la asistencia del docente.
 - Clase 4: clase práctica etapa 2 (enchinchada y corrección)
 - Clase 5: clase práctica (enchinchada y corrección). Síntesis y conclusión de ambas etapas.
 - Clase 6: entrega del **T.P.1: “ITINERARIO URBANO”**.
- Jerarquizar las actividades más relevantes en función del tiempo **para etapa 1:**
 - Orientación y localización espacial.
 - Observación y relevamiento.
 - Documentación del registro.
 - Exposición y discusión en el Taller, de la experiencia vivida.

Para la etapa 2:

- Adquisición previa de conceptos (clase teórica y lectura de bibliografía complementaria recomendada).
- Reconocimiento y análisis de los elementos que conforman el espacio urbano desde la perspectiva espacio-tiempo-significado y comparar los cambios que se han producido en su evolución y desarrollo.
- Exposición en el Taller del análisis y reflexiones grupales finales.
- Organizar la frecuencia diferencial de las tareas en función de resolver los problemas que se presenten en forma progresiva: en ambas etapas se dispondrá una clase introductoria que brinde las pautas necesarias para que los alumnos realicen el reconocimiento, la observación y el registro del espacio urbano. Luego se planteará la construcción del soporte teórico por medio de una clase teórica y la lectura de bibliografía complementaria. Y por último una clase de exposición y corrección grupal.
- Secuencia integradora de tareas: en la clase 5, se dispondrá de un momento a manera de cierre y balance del proceso desarrollado, en el que se sintetizarán las tareas que faciliten el aprendizaje y se hará hincapié en las dificultades y en los logros alcanzados.

(b) La administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades:

- Clase teórica Introductoria sobre los primeros conceptos disciplinares: Territorio. Ciudad. Urbanización. La Planificación como objeto de la disciplina.
- Vía de comunicación: publicación en el Blog de la Cátedra: <http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau>
- Bibliografía recomendada:
Se adjunta en ANEXO 2: BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 1

• 6° etapa: Evaluar.

En esta etapa se articulan dos instancias complementarias: la evaluación durante el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto de las tareas que desarrolla; y a su vez, la evaluación del proceso educativo en forma sumativa, que se implementará al finalizar cada período de aprendizaje, esto es, al finalizar cada Trabajo Práctico, conjuntamente con la entrega del mismo.

El **Trabajo Práctico 1**, plantea distintos niveles de resolución de los problemas que requieren del desarrollo de conocimientos y habilidades. Se consideran los siguientes aspectos:

- Adquisición de los primeros conceptos disciplinares: se evaluará la comprensión e interpretación de las lecturas de textos solicitadas.
- Indagación en distintas fuentes de información que requieren el ordenamiento y sistematización de los datos: se evaluarán las habilidades en la búsqueda de información.
- El desarrollo de una actitud crítica: se evaluarán las habilidades analíticas que ayudan a razonar deductivamente.
- La expresión: se evaluarán las habilidades creativas de comunicación, de expresión gráfica y escrita, y la comunicación oral de las ideas durante las correcciones.
- Las destrezas organizativas: se evaluarán las habilidades para establecer prioridades, la disposición de los recursos, etc.
- Las habilidades metacognitivas y el comportamiento grupal: se evaluarán la ejecución cognitiva propia, la selección de una estrategia adecuada para el problema planteado, la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos para el desarrollo de otra actividad.

A continuación se presentan los criterios para evaluar el T.P.1 (etapas 1 y 2).

VALORACIÓN DEL TRABAJO ENTREGADO

CALIFICACIÓN

1. Comprende el desarrollo de actividades de observación, descripción, relevamiento y registro. Debe ser ordenado y en forma secuencial.	1
2. Medio de expresión, representación y captación de imágenes, elaboración personal escrita y gráfica. Recursos empleados: plano, croquis, dibujos, fotografías y videos. etc.	1

VALORACIÓN DEL CONTENIDO (integración y síntesis)

CALIFICACIÓN

3. Comprende la identificación de los segmentos urbanos: el sintagma urbano, el sintagma primario y los monemas (identificados claramente por separado)		1	
4. Comprende el análisis los elementos (signos urbanos) que conforman la estructura significativa del espacio analizado y reconocer su Genius Loci:			
	RECONOCER:	ANALIZAR:	
En el SINTAGMA URBANO	Ejes, áreas, nodos	Sistemas funcionales y formales	2
En el SINTAGMA PRIMARIO	Lugares y Recorridos	Sistema semántico: desde las sinergias de su comportamiento (*)	2

En los MONEMAS	Hitos urbanos	Sistema significativo: atributos según el grado de pertenecía, memoria. (**)	2
-----------------------	---------------	---	---

(*) dominancia, yuxtaposición, perturbación-conflicto, jerarquía, unidad, identidad singularidad, continuidad, etc

(**) desde el análisis significativo analizando sus atributos históricos, formales, sociales, analógicos, contextuales, individuales o colectivos, etc.

5.	Comprende la comparación de los cambios que se han producidos en la evolución y desarrollo urbano del sector analizado (imágenes antiguas).	1
-----------	--	---

CALIFICACIÓN:

NIVEL + (corresponde a 10 - 9 puntos)

NIVEL (corresponde a 8 - 7 puntos)

NIVEL - (corresponde a 6 - 4 puntos)

BAJO NIVEL (corresponde a Desaprobado)

Como se explicó precedentemente, al ser el primer Trabajo Práctico se adoptará para calificar el empleo de una escala cualitativa, en función de brindar a los alumnos la idea de “nota conceptual”, y que estimule el avance de su proceso.

SECUENCIA ORGANIZADA DE ETAPAS PARA EL TRABAJO PRÁCTICO 2:

El **Trabajo Práctico 2: “INTERPRETACIÓN ESCALAR DEL TERRITORIO”**, propone la comprensión de instrumentos de interpretación e intervención territorial. Por medio de la experimentación con el manejo de las distintas fuentes de datos como herramienta para la captación de información territorial, se plantea la comprensión del concepto de “la Escala” como instrumento técnico, es decir como sistema proporcional y como sistema de referencia conceptual, a través de tres aproximaciones: la escala del detalle urbano, la escala urbana y la escala geográfica-territorial.

- **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas, con el fin de clarificar los propósitos educativos buscados en cada trabajo práctico.**
- Utilizar las fuentes de datos de información geográfica (imagen satelital, cartografía y S.I.G.) como herramientas para la interpretación y análisis de información territorial sobre el área de estudio elegida.
- Interpretar el objeto de estudio en distintas escalas de aproximación: escala del detalle urbano, escala urbana y escala geográfica-territorial.
- Introducir el manejo de la escala espacial como instrumento técnico aplicado al análisis del territorio.

- **2 ° etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

• **MORFOLOGÍA URBANA**

T E M A S	MORFOLOGÍA URBANA.	Análisis de los componentes urbanos.
	SIST. CIRCULATORIO MOVILIDAD URBANA	Jerarquización vial. Conexiones intra y extra-urbanas.

• **EL ESPACIO CONSTRUÍDO EN SUS DISTINTAS ESCALAS DE APROXIMACIÓN.**

T E M A S	LA ESCALA.	Conceptos generales.
	EL MANEJO DE LA ESCALA ESPACIAL como instrumento técnico aplicado al análisis del territorio.	Escalas técnicas, espaciales, temporales y conceptuales
	LAS FUENTES DE DATOS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA como herramientas de interpretación e intervención territorial.	Fuentes de información geográfica: cartografía y herramientas de teledetección

- **3° etapa: Diseñar la estrategia particular de enseñanza.**

Se plantea la utilización del Método Inductivo para la asimilación del conocimiento y desarrollo cognitivo. El mismo ha sido desarrollado en el T.P.1.

- **4° etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje.**

El **Trabajo Práctico 2: “INTERPRETACIÓN ESCALAR DEL TERRITORIO”**, se plantea como una ejercitación que introduce al alumno en el conocimiento y en el manejo de instrumentos propios de la práctica profesional de la disciplina.

Para la elaboración del trabajo se requiere de la representación gráfica y escrita sobre un formato de hoja A2 (mínimo 1 lámina por cada escala), en la que se describirán los aspectos relevantes analizados en el área de estudio, utilizando los siguientes medios de expresión: plano, croquis, dibujos, fotografías, etc.

(a) Actividades de apertura:

Las actividades en el Taller comenzarán con la exposición del marco teórico, en la que se plantearán de manera inicial los conceptos del tema a desarrollar. Con posterioridad se presentará el **T.P.2: “INTERPRETACIÓN ESCALAR DEL TERRITORIO”**. Por medio de una Guía de Trabajos Prácticos, los alumnos podrán adquirir la información necesaria para comenzar con las actividades planteadas, y conseguirán establecer los nexos que los conduzcan a determinar relaciones de niveles cada vez más avanzados de comprensión. Esta guía es un instrumento que facilita ordenar y organizar las tareas grupales. El trabajo propone analizar los elementos del territorio que se reconocen en cada escala espacial, partiendo del estudio de imágenes satelitales, material cartográfico y S.I.G.¹¹¹ sobre el área de estudio asignada a cada grupo.

(b) Actividades de desarrollo: se establecen las siguientes etapas.

- En primer lugar se plantea, por medio del uso de Google Earth, localizar y captar la imagen satelital del área de estudio asignada a cada grupo (Área metropolitana de Buenos Aires, Área metropolitana de Córdoba y Área metropolitana de Rosario).
- Luego, se analizará el sector de estudio en diferentes escalas espaciales, considerando que en cada una se establecen diferentes relaciones entre los elementos observados y se perciben distintos niveles de detalle según el grado de acercamiento o alejamiento. Este análisis permite comprender la interpretación de la escala como sistema de referencia conceptual (la escala según su “nivel de análisis”).
- En función del grado de abstracción requerido por el observador para la visualización del área de estudio, se captarán 3 niveles de aproximación sobre la imagen satelital: (1) el núcleo cívico (en la escala detalle urbano), (2) un sector a elegir del área urbana (en la escala urbana) y (3) la mico-región (en la escala geográfica-territorial).
- Se escalarán las 3 imágenes satelitales captadas (escala detalle urbano, urbana y geográfica-territorial) para ser insertadas sobre la base cartográfica

¹¹¹ S.I.G. o Sistema de Información Geográfica, también denominada G.I.S. por la sigla en inglés: Geographic Information System. Consiste en una integración organizada de hardware, software y datos geográficos diseñada para capturar, almacenar, manipular, analizar y desplegar en todas sus formas la información geográficamente referenciada con el fin de resolver problemas complejos de planificación y gestión geográfica.

correspondiente. Para ello cada grupo deberá proceder a elegir las escalas numéricas que permitan visualizar los elementos a analizar, en distintos niveles de detalle. Esta acción permite comprender la escala como instrumento técnico (es decir, la Escala Cartográfica) para obtener en forma proporcional, la correspondencia entre el tamaño de un elemento sobre el plano y su tamaño real.

- En cada escala correspondiente: (detalle urbano, urbana y geográfica-territorial), se elaborará la base cartográfica referenciada sobre la imagen satelital, el análisis de los componentes de la morfología urbana y el sistema circulatorio, según se indica en el siguiente cuadro. Este análisis se complementa con la información que proporciona el S.I.G. como herramienta de información de datos, para la elaboración de los planos.

El siguiente cuadro resume las actividades a desarrollar:

	ESCALA DETALLE URBANO	ESCALA URBANA	ESCALA GEOGRAFICA TERRITORIAL
RECORTE ESPACIAL	Núcleo fundacional	Sector urbano-distrito	La micro región
FUENTES DE DATOS	Imagen satelital Cartografía S.I.G.	Imagen satelital Cartografía S.I.G.	Imagen satelital Cartografía S.I.G.
ESCALAS NUMERICAS	1:1.000 a 1:2.500	1:10.000 a 1:25.000	1:100.000 a 1:250.000
ANALISIS DE LA MORFOLOGIA	La escala institucional. La escala edilicia. Los espacios públicos. Los hitos. La manzana, la parcela.	El distrito. El Trazado. El Tejido. Los componentes urbanos: naturales y artificiales.	Las unidades de paisaje. Los límites del área urbana. Los usos del suelo. Las divisiones políticas.
ANALISIS DE LA MOVILIDAD	La calle. Sistema de comunicación. Los accesos.	El sistema circulatorio terrestre y fluvial. Las conexiones intraurbanas Los nodos.	Las interconexiones extraurbanas. El sistema de redes.

(c) Actividades de integración y síntesis: en primer lugar se destaca que este Trabajo Práctico no apunta a ser una tarea de aplicación del marco teórico, sino de reelaboración, en cual el eje de actividades se centre en los objetivos planteados para el desarrollo de las mismas. El trabajo en el taller permite

generar vivencias emocionales y de acción, posibilita el intercambio de opiniones y el conocimiento entre sus integrantes. Para ello la “enchinchada” como instrumento para la exposición grupal del trabajo, es la herramienta propicia para verificar el proceso de elaboración de los planos. Entre docentes y alumnos se establecerá una tarea en cooperación grupal, por medio de la cual se verificarán la veracidad y pertinencia de los datos analizados, se refutarán o reformularán nuevos planteos, y se profundizarán sobre los tópicos más importantes que comiencen a establecer las relaciones de conocimiento; es decir, se lo ampliará, se abrirán nuevos interrogantes, otras perspectivas. Además se arribarán a las conclusiones que surjan del trabajo de todos, en el que el docente deberá actuar como orientador y mediador de ese debate, producto de la interacción de los alumnos. En este sentido, la corrección se transforma en un trabajo colaborativo, ya que la visualización de ejemplos de un grupo, sirve para la corrección del siguiente.

(d) Actividades de revisión del proceso seguido: con la devolución de la evaluación del Trabajo, se propone realizar una exposición, en la que se exhiban todas las entregas de la comisión. El docente será el encargado de hacer la devolución en forma oral, destacando los errores y aciertos del trabajo. Esta acción permitirá que los alumnos puedan analizar la experiencia desarrollada y los favorecerá para ampliar su capacidad de enfrentar otros aprendizajes semejantes. Además de comparar y ver otras formas diferentes del abordaje del tema.

- **5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos para aprender.**

(a) La disposición del espacio y la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo:

- Disposición del espacio en relación a la actividad planteada: en momentos en los que se planifica la enchinchada, se organizan alrededor del pizarrón en donde se exponen los trabajos.
- La administración del tiempo disponible en función de esas tareas prevé 5 clases:
 - Clase1: explicación de conceptos teóricos y explicación del T.P.2

- Clase 2 a 4: clases prácticas (enchinchada y corrección).
- Clase 5: entrega del **T.P. 2: “INTERPRETACIÓN ESCALAR DEL TERRITORIO”**.
- Jerarquizar las actividades más relevantes en función del tiempo: el trabajo demanda de una primera instancia investigativa que desarrollarán los alumnos en forma autónoma: recabar información, reconocer el área de estudio, escalar los planos, buscar los datos pertinentes en el S.I.G. Y una segunda que demanda del seguimiento del docente y que se corresponde con el análisis de los componentes de la morfología urbana y el sistema circulatorio, considerando la escala según el nivel de detalle (escala conceptual) y la escala cartográfica (como instrumento técnico).
- Organizar la frecuencia diferencial de las tareas en función de resolver los problemas que se presenten en forma progresiva: en la clase 2 de manera introductoria y en función de comenzar con el análisis de los componentes de la morfología urbana y el sistema circulatorio, se dispone trabajar sólo en la primer escala solicitada, es decir la correspondiente al detalle urbano. Para la clase 3, se prevé en forma progresiva trabajar sobre las dos escalas restantes (urbana y geográfica-territorial), reservando la última clase práctica, para abordar los 3 escalas juntas, y resolver en forma definitiva el planteo de los problemas que la complejidad del trabajo demanda.
- Secuencia integradora de tareas: antes de finalizar la clase 4, se dispondrá de un momento a manera de cierre y recapitulación del proceso desarrollado, en el que se sintetizarán las tareas que faciliten el aprendizaje y se hará hincapié en los obstáculos encontrados y en las soluciones arribadas para abordarlos.

(b) La administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades:

- Clase teórica Introductoria sobre el manejo de la Escala como herramienta para la planificación territorial.
- Vía de comunicación: publicación en el Blog de la Cátedra: <http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau>
- Información y datos:
 - Imágenes satelitales: descarga gratuita en www.googleearth.com

- SIG de Ciudad de Buenos Aires: www.atlasdebuenosaires.gov.ar/aab
www.mapa.buenosaires.gob.ar/
- SIG de Ciudad de Rosario: www.rosario.gov.ar/infomapas/
- SIG de la Ciudad de Córdoba: www.etisig.cba.gov.ar/,
cordobaciudad.mapasydatos.com.ar/
- SIG del CONAE: 2mp.conae.gov.ar/
- SIG del INTA: geointa.inta.gov.ar/visor/
- Bibliografía recomendada:
Se adjunta en ANEXO 2: BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 2
- **6° etapa: Evaluar.**
En esta etapa se articulan dos instancias: la evaluación durante el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto de las tareas que desarrolla, pero además la evaluación del proceso educativo en forma sumativa, que se implementará al finalizar cada período de aprendizaje, esto es: al finalizar cada Trabajo Práctico, conjuntamente con la entrega del mismo. El Trabajo Práctico 2, plantea distintos niveles de resolución de los problemas que requieren del desarrollo de conocimientos y habilidades. Se consideran los siguientes aspectos:
 - La consulta a distintas fuentes de información requieren el ordenamiento y sistematización de los datos: se evaluarán las habilidades en la búsqueda de información.
 - El manejo de datos precisos y rigurosos: se evaluarán las habilidades de asimilación y retención.
 - El desarrollo de una actitud crítica: se evaluarán las habilidades analíticas que ayudan a razonar deductivamente.
 - La representación: se evaluarán las habilidades de comunicación, de expresión gráfica y escrita y la comunicación oral de las ideas durante las correcciones.
 - Las habilidades metacognitivas y el comportamiento grupal: se evaluarán la ejecución cognitiva propia, la selección de una estrategia adecuada para el problema planteado, la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos para el desarrollo de otra actividad.

A continuación se presentan los criterios para evaluar el T.P. 2:

VALORACIÓN DEL TRABAJO ENTREGADO

CALIFICACIÓN

1. Comprende el desarrollo de actividades de análisis. Debe ser ordenado y en forma secuencial. Siguiendo las consignas del TP (escalas detalle urbano-urbana-geográfica territorial) y analizando en el mismo plano los componentes de morfología y movilidad urbana. (Análisis gráfico y escrito) Lógica correspondencia en la argumentación entre cada plano y su correspondiente informe.	1
2. Clara representación gráfica de la documentación: rótulo, referencias, simbología, datos complementarios, etc.	1

VALORACIÓN DEL CONTENIDO (integración y síntesis)

Representación del área de estudio según 3 niveles de aproximación, conforme las consignas del TP en relación al orden de análisis (escalas detalle urbano-urbana-geográfica territorial).

CALIFICACIÓN

3. Comprende la escala cartográfica y su interpretación como nivel de análisis: en relación a la correspondencia de cada componente urbano analizado en función de cada escala (se evalúa el nivel de detalle o el nivel de generalización del componente analizado según la escala elegida y el recorte espacial del territorio).			1
4. Comprende el análisis de los componentes de la morfología y movilidad según cada escala:			
ESCALA	MORFOLOGÍA	MOVILIDAD	
Detalle urbano	La manzana, la parcela. La escala institucional y la escala edilicia. Los espacios públicos. Los hitos.	La calle. Sistema de comunicación. Los accesos.	2
Urbana	El distrito. El Trazado. El Tejido. Los componentes urbanos: naturales y artificiales.	Las conexiones intraurbanas El sistema circulatorio terrestre y fluvial. Los nodos.	2
Geográfica territorial	Las divisiones políticas. Los límites del área urbana. Los usos del suelo. Las unidades de paisaje.	Las interconexiones extraurbanas. El sistema de redes.	2

VALORACIÓN DEL CONCEPTO

CALIFICACIÓN

5. Evaluación de las correcciones parciales, asistencia y la participación en clase.	1
--	---

SECUENCIA ORGANIZADA DE ETAPAS PARA EL TRABAJO PRÁCTICO 3:

El **Trabajo Práctico 3: “ANÁLISIS CONTEXTUAL DEL URBANISMO”**, propone reflexionar sobre el proceso de formación del urbanismo, su relación en la conformación de la ciudad contemporánea y la evolución del campo profesional en la disciplina. Esto implica estudiar las perspectivas teóricas que abordaron el urbanismo e identificar el contexto histórico en el que se gestaron, a la vez que conocer los conceptos esenciales para desarrollo de políticas, modelos, planes y proyectos para la planificación urbano-territorial.

Para ello se plantea comprender la evolución de las distintas teorías, debates y posicionamientos ideológicos del urbanismo en relación a los procesos de transformación de la ciudad moderna hacia la contemporánea.

Al analizarlas desde el entrecruzamiento en diversos fenómenos (sociales, culturales, políticos, económicos ambientales, tecnológicos, entre otros) es posible explicar la concurrencia de las ideologías que la sustentan, a la vez que conocer la evolución de las ideas esenciales para el desarrollo de la planificación territorial.

- **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas, con el fin de clarificar los propósitos educativos buscados en cada Trabajo Práctico.**
 - Introducir los conceptos de Teorías del Urbanismo, como campo de conocimiento, desde su contextualización histórica y de las manifestaciones en la configuración de la ciudad.
 - Analizar los fenómenos urbanos e identificar los momentos históricos-significativos que acompañaron esas transformaciones.
 - Estudiar el desarrollo de los planteos teóricos-ideológicos-metodológicos que surgieron como consecuencia de las problemáticas urbanas existentes.
 - Comprender la implementación de políticas como instrumento del ordenamiento urbanístico.
 - Elaborar la evolución del urbanismo a través del análisis contextual sobre la base de una Línea de Tiempo.

- **2 ° etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

- **LAS TEORÍAS TERRITORIALES QUE COMPRENDEN LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO DESDE LA FORMACIÓN DE LA CIUDAD MODERNA HASTA LA CONTEMPORANEIDAD.**
- **LA GESTIÓN AMBIENTAL URBANA, COMO PRINCIPIO GENERADOR HACIA UNA CIUDAD SOSTENIBLE.**
- **LA PLANIFICACIÓN EN EL SIGLO XXI: ESCENARIOS ACTUALES Y FUTUROS.**

T E M A S	<p>PROCESO DE FORMACIÓN DE LA CIUDAD MODERNA (1850-1914)</p>	<p>La renovación de los centros históricos. Políticas de expansión urbana. Los primeros antecedentes y experiencias en legislación urbana. Renovación urbana en Buenos Aires. La formulación de modelos para la reforma social y el crecimiento ordenado. El modelo de la ciudad ex – novo. El urbanismo higienista y las company towns. El urbanismo en América Latina.</p>
	<p>EL PENSAMIENTO MODERNO: LAS TEORÍAS EMERGENTES (1914-1960)</p>	<p>Los principios doctrinales del Ciam. La descentralización urbana. La planificación como política de estado. Los principios del movimiento moderno para Buenos Aires. Las experiencias del urbanismo moderno en los países periféricos. Después de los Ciam.</p>
	<p>LA CRISIS DEL URBANISMO MODERNO Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA (1960-ACTUALIDAD)</p>	<p>El proceso de planificación territorial en la Argentina. Nuevos modos de intervención territorial en el siglo XXI. Estrategias de renovación urbana: las nuevas centralidades, el proceso de gentrificación, integración y fragmentación, la privatización del espacio urbano, los “terrain vague”, crecimiento y dispersión. La problemática social como variable central del urbanismo: el caso RMBA. Los paradigmas urbanos contemporáneos: la ciudad global y la ciudad sostenible.</p>

- **3° etapa: Diseñar la estrategia particular de enseñanza.**

La Investigación Didáctica, propia del Método Inductivo, permite asimilar el conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento, procesar activamente la información, valiéndose de enfoques y metodologías de estudios propios de los campos de conocimiento y las disciplinas científicas. En este Trabajo Práctico, la investigación se desencadena en torno al planteo del siguiente tema: La evolución

de las teorías del urbanismo, analizadas desde el entrecruzamiento de las variables del contexto en las cuales se han gestado. Para su abordaje, se emplean metodologías de indagación que contemplan preguntas vinculadas con la realidad del estudio disciplinar, y genera en el alumno nuevas reflexiones. Si bien la tarea de investigación es realizada en forma autónoma por cada equipo, demanda de la orientación y seguimiento del docente, quien debe proponer nuevas búsquedas, estimular el desarrollo de destrezas y a la vez incentivar la cooperación activa entre todo el grupo.

- **4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje.**

El **Trabajo Práctico 3: “ANALISIS CONTEXTUAL DE LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO”**, se plantea como un ejercicio de investigación de fuentes documentales, que al ser analizadas dentro de su contexto histórico-significativo, permite la comprensión de las teorías del urbanismo. Por medio de la construcción de una Línea de Tiempo se propone componer de manera visual la representación de los principales acontecimientos analizados, que se desarrollarán en 3 períodos:

1. Proceso de formación de la ciudad moderna (1850-1914)
2. El pensamiento moderno: las teorías emergentes (1914-1960)
3. La crisis del urbanismo moderno y la formación de la ciudad contemporánea (1960-actualidad)

En función de los temas que abarca cada período y su complejidad, se contempla dividirlos a cada uno de ellos en dos partes.

Cada grupo elaborará la Línea de tiempo base representando en ella los acontecimientos urbanos que se suceden en cada uno de los tres períodos en los que se organiza el trabajo, contextualizándolos según se ha indicado precedentemente. Luego desarrollará un tema en forma particularizada que le será asignado previamente por el docente. Cada período se estructura en 2 clases, conforme se desarrolla en la 5º etapa.

Para la elaboración del trabajo se requiere de la representación gráfica y escrita sobre un formato de hoja A 0 (mínimo 1 panel por cada período), utilizando las técnicas que representen de manera visual el desarrollo del contenido sobre la línea del tiempo.

(a) Actividades de apertura:

La clase se inicia con la exposición de una síntesis informativa de las actividades para el desarrollo del **T.P.2: “ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO”**. Luego, con la ayuda de la Guía de Trabajos Prácticos, los alumnos podrán adquirir la información necesaria para comenzar con las tareas planteadas, y así determinar los nexos que los conduzcan a establecer relaciones de niveles cada vez más avanzados de comprensión. A la vez de que se muestra la coordinación de clases teóricas y prácticas según un cronograma de tiempo establecido donde se disponen momentos de investigación, de elaboración y de corrección. Este ejercicio plantea la indagación bibliográfica conforme a los temas enunciados y a su lectura y comprensión. Para ello tendrán el apoyo previo de las clases teóricas, en las que se desarrollarán de manera introductoria, los temas que deberán exponer en la siguiente clase práctica. De esta manera, bibliografía y clases teóricas se anticipan al trabajo que deben corregir los alumnos.

(b) Actividades de desarrollo: se establecen las siguientes etapas.

- En la primer clase práctica se explicarán brevemente los pasos a seguir para construir una Línea de Tiempo, indicando la parte de análisis y de desarrollo, según se indica en el siguiente cuadro.

A N A L I S I S	REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a las clases teóricas. • Indagar la bibliografía seleccionada. • Identificar las unidades de tiempo histórico (siglo, década, año) y el contexto en donde se desarrollan (ciudad, país, región, continente). • Organizar los sucesos en el tiempo según la secuencia cronológica, y ubicar los hechos según su orden de aparición.
		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar cada “acontecimiento” contextualizándolo en el tiempo desde el encuadre arquitectónico, social, cultural, político, económico, ambiental y tecnológico.
	UMBRALES	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar los umbrales: cortes en el tiempo que demarcan momentos significativos. • Analizar los acontecimientos que se desarrollan en una dimensión de continuidad hasta el momento en que aparece uno nuevo. Esta situación de ruptura indica la aparición de un cambio ideológico, cultural, político, social, tecnológico, etc.
I S	SERIES	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar los acontecimientos significativos, que dejan su huella en la historia y que se retoman o reinterpretan en diferentes etapas de la línea de tiempo. • Agrupar en series los acontecimientos significativos que trascienden su época (éstos conforman modelos y políticas urbanas).
DESARROLLO		<ul style="list-style-type: none"> • Construir la Línea de Tiempo y representar todos los acontecimientos urbanos significativos.

- Luego el docente distribuirá los temas seleccionados para cada grupo. El orden de exposición será previamente asignado a cada grupo por el docente, siendo inamovible, lo que garantizará el correlato de los contenidos desarrollados. Se propone plantear un trabajo colaborativo entre todos, por medio del cual con las exposiciones particulares por grupo, se aporte al conocimiento de los temas para el resto de los alumnos. Esto requiere la asistencia a las clases teóricas y prácticas, como así también de una actitud participativa entre todos.

- A partir de la clase 2, se iniciará la secuencia coordinada de clases teóricas y prácticas para el abordaje de los temas seleccionados. De esta manera, los temas desarrollados en las clases teóricas ejercen una relación particular con las clases prácticas y aportan directamente al desarrollo del trabajo. Es decir, el tema expuesto en la clase teórica se anticipa a la lectura y comprensión de la bibliografía seleccionada, que será expuesto y desarrollado recién en la clase siguiente. Además, este desfase entre clases teóricas y prácticas, permite a los alumnos, disponer de un tiempo necesario para la elaboración de los trabajos que deberán exponer.

Este esquema se repite en forma ordenada para cada uno de los tres períodos establecidos.

(c) Actividades de integración y síntesis:

Como se ha expresado con anterioridad, el trabajo en el Taller permite crear vivencias emocionales y de acción, el intercambio de opiniones, el conocimiento entre los pares. Mediante la “enchinchada” de los trabajos se podrá verificar la veracidad y pertinencia de los datos analizados, entender su proceso de elaboración, profundizar sobre los tópicos más importantes que comiencen a establecer las relaciones de conocimiento y arribar a las conclusiones que surgen del trabajo de todos. Reside ahí el sentido colaborativo de este trabajo.

Cada dos clases teóricas y prácticas, se dispondrá de una jornada completa de exposición y corrección obligatoria, en la que se podrá visualizar en forma general, el avance de todas las Líneas de Tiempo. Esto permitirá elaborar una puesta en común de lo producido en el grupo. Al finalizar la jornada, cada equipo formulará una pregunta que aborde algún tópico del tema desarrollado, que serán contestadas y entregadas al docente al finalizar la clase.

(d) Actividades de revisión del proceso seguido:

Con la devolución del trabajo evaluado, se propone realizar una exposición, en la que se exhiban todos los trabajos grupales de la comisión. El docente será el encargado de hacer la devolución en forma oral, destacando los errores y aciertos cometidos. Esta acción permitirá que los alumnos puedan analizar la experiencia desarrollada y los favorecerá para ampliar su capacidad de enfrentar otros aprendizajes semejantes. Además de comparar y ver otras formas diferentes del abordaje del tema.

- **5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos para aprender.**

(a) La disposición del espacio y la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo:

- Disposición del espacio en relación a la actividad planteada: en momentos en los que se propone la enchinchada se organizan alrededor del pizarrón en donde se exponen los trabajos.
- La administración del tiempo disponible en función de las tareas planificadas prevé 13 clases, según se grafica en el siguiente cuadro: **CRONOGRAMA DE CLASES – COORDINACIÓN TEÓRICAS / PRÁCTICAS**

	Clases TEÓRICAS	Clases PRÁCTICAS
Clase 1	Teórica Período 1 (primera parte).	Presentación del T.P.3. Explicación de la construcción de la Línea de Tiempo.
Clase 2	Teórica Período 1 (segunda parte).	Exposición y corrección del Periodo 1 (primera parte) .
Clase 3		Exposición y corrección del Periodo 1 (segunda parte) .
Clase 4	<i>Jornada Práctica con exposición y corrección del Periodo 1 (primera y segunda parte).</i>	
Clase 5	Teórica Período 2 (primera parte).	
Clase 6	Teórica Período 2 (segunda parte).	Exposición y corrección del Periodo 2 (primera parte) .
Clase 7		Exposición y corrección del Periodo 2 (segunda parte) .
Clase 8	<i>Jornada Práctica con exposición y corrección del Periodo 2 (primera y segunda parte).</i>	
Clase 9	Teórica Período 3 (primera parte).	
Clase 10	Teórica Período 3 (segunda parte).	Exposición y corrección del Periodo 3 (primera parte) .
Clase 11		Exposición y corrección del Periodo 3 (segunda parte) .
Clase 12	<i>Jornada Práctica con exposición y corrección del Periodo 3 (primera y segunda parte).</i>	
Clase 13	ENTREGA FINAL DEL T.P. N° 3	

- Jerarquizar las actividades más relevantes en función del tiempo: el trabajo demanda de una primera instancia investigativa que desarrollarán los alumnos en forma autónoma. Y una segunda que contempla, la construcción del cuerpo teórico de la evolución de las teorías del urbanismo. Se focaliza particularmente en detectar las problemáticas urbanas existentes en cada período de tiempo y las políticas que surgieron como consecuencia de ellas.
- Organizar la frecuencia diferencial de las tareas en función de resolver los problemas que se presenten en forma progresiva: al abordar las teorías del urbanismo desde una lógica evolución cronológica, se establecen diferentes grados de problematización de los fenómenos urbanos en forma progresiva, que es inherente a la evolución del tiempo. Esto permite generar comparaciones entre períodos y verificar el grado de transformación de los acontecimientos sucedidos, así como de las teorías y políticas de planificación territorial que se van planteando. Como consecuencia, se retoman algunos temas, surgen otros nuevos y se conforma la perspectiva de las políticas que los abordan.
- Secuencia integradora de tareas: como se explicó anteriormente se plantean algunas Jornadas Prácticas con exposición y corrección, en las que se dispondrá de un momento de recapitulación del proceso desarrollado para cada período. Se sintetizarán las tareas que faciliten el aprendizaje y se hará hincapié en los obstáculos encontrados y en las soluciones arribadas para abordarlos.

(b) La administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades:

- Clases teóricas para cada período del T.P.
- Vía de comunicación: publicación en el Blog de la Cátedra:
<http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau>
- Bibliografía recomendada:
Se adjunta en ANEXO 2: BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 3.

• 6º etapa: Evaluar.

En esta etapa se articulan dos instancias evaluativas: durante el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto de las tareas que desarrolla, pero además la evaluación del proceso educativo en forma sumativa, que se implementará al finalizar cada

período de aprendizaje, esto es: al finalizar cada Trabajo Práctico, conjuntamente con la entrega del mismo.

El **Trabajo Práctico 3**, plantea distintos niveles de resolución de los problemas que requieren del desarrollo de conocimientos y habilidades. Se consideran los siguientes aspectos para su evaluación:

- La consulta a distintas fuentes de información requieren el ordenamiento y sistematización de los datos: se evaluarán las habilidades en la búsqueda y el procesamiento de la información.
- El desarrollo de una actitud crítica: se evaluarán las habilidades analíticas que ayudan a razonar deductivamente, a la comprensión, a la asimilación del conocimiento adquirido y al desarrollo de redes conceptuales. Como así también las habilidades para razonar y generar nuevas ideas, relaciones e hipótesis.
- Las destrezas organizativas: se evaluarán las habilidades para establecer prioridades, la disposición de los recursos, etc.
- La representación: se evaluarán las habilidades creativas de comunicación, de expresión gráfica y escrita; y la comunicación oral de las ideas durante las correcciones.
- Las habilidades metacognitivas y el comportamiento grupal: se evaluará la ejecución cognitiva propia, la selección de una estrategia adecuada para el problema planteado, la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos para el desarrollo de la actividad grupal.

A continuación se presentan los criterios para evaluar el **T.P.3:**

VALORACIÓN DEL TRABAJO ENTREGADO

CALIFICACIÓN

1. Comprende el desarrollo de actividades de investigación (indagación bibliográfica) y análisis. Debe ser ordenado y en forma secuencial. Siguiendo las consignas del TP (Fase ANÁLISIS (Registro, Umbrales y Series), y de DESARROLLO (Construcción de Línea de Tiempo).	1
2. Clara representación gráfica: rótulo, referencias, simbología, datos complementarios, formato de panel, etc.	1

VALORACIÓN DEL CONTENIDO (indagación, integración y síntesis)

Comprende la evolución de las distintas teorías, debates y posicionamientos ideológicos del urbanismo en relación a los procesos de transformación de la ciudad moderna hacia la formación de la ciudad contemporánea.

CALIFICACIÓN

3. Desarrollo de los momentos históricos-significativos que acompañaron la transformación de la ciudad (entrecruzamiento de variables de orden arquitectónico, social, cultural, político, económico, ambiental y tecnológico).	2
4. Identificación de los planteos teóricos-ideológicos-metodológicos que surgieron como consecuencia de las problemáticas urbanas existentes.	2
5. Desarrollo de la implementación de políticas como instrumento del ordenamiento urbanístico.	2
6. Distinguir las series (relaciones) que son los acontecimientos significativos que trascienden su época y que conforman modelos y políticas urbanas.	1

VALORACIÓN DEL CONCEPTO

CALIFICACIÓN

7. Evaluación de las correcciones parciales, asistencia y la participación en clase.	1
--	---

SECUENCIA ORGANIZADA DE ETAPAS PARA EL TRABAJO PRÁCTICO 2:

El **Trabajo Práctico 4: “JUEGO DE ROLES”**, propone implementar una jornada de integración que abarque los tres niveles del Área Planeamiento (Teorías Territoriales, Planificación Territorial I y II). Por medio de la técnica del Juego de Roles, y agrupados según cada nivel correspondiente, se propone compartir entre todos los alumnos del Taller, las experiencias del conocimiento adquirido y propiciar argumentaciones que permitan reconocer los elementos básicos de la gestión urbana territorial, de las dimensiones de los problemas urbanos y sus procesos de transformación. A su vez, posicionarse en los distintos actores sociales que participan en la construcción de la ciudad, en la planificación urbana y en la toma de decisiones sociales. Este trabajo pretende motivar la participación espontánea de los alumnos en la discusión de un problema o situación de la realidad urbana, del que

posean cierto conocimiento generalizado, y a la vez abordar la construcción de escenarios donde se materialicen la práctica del “saber hacer”.

Una sociedad está constituida por un conjunto heterogéneo de actores que tienden a actuar individualmente de maneras diversas y más o menos convergentes en relación con el medio en que se desenvuelve. Sus integrantes se comportan en función de sus percepciones, intereses y capacidades, es decir de sus propias racionalidades. En ocasiones estos actores convergen en alianzas provisorias o duraderas, para esquivar o enfrentar un conflicto en común, orientando sus conductas y su accionar. De la combinación y síntesis de estas diferentes estrategias de conducta, de intervención y de interacción social de los diversos actores involucrados dependen la direccionalidad y la dinámica de los procesos que efectivamente van modelando el escenario y las condiciones de vida locales. En los últimos años se vienen implementando alternativas de gestión participativa para el desarrollo local, entendidas éstas como la aplicación de metodologías, técnicas y estrategias donde se llevan adelante acciones conjuntas entre la comunidad y el estado; estableciendo compromisos, construyendo consensos a través de canales de participación o espacios de articulación que permiten modelar el escenario local hacia objetivos deseados de desarrollo sostenible.

Sobre el conocimiento de una problemática urbana actual, se planteará representar y generar un debate con participación de los distintos actores sociales (instituciones, empresarios, vecinos, políticos, planificadores, comunicadores, etc.) en base a los intereses y derechos que cada uno personifique en la “mesa de negociaciones” o “espacio de articulación” para resolver dicha problemática.

Para ello, se conformarán grupos con integrantes de cada nivel académico, que representarán el rol que mejor se adecue a sus posibilidades de formular argumentaciones en relación a los conocimientos adquiridos durante el año curricular y así propiciar el arribo de un consenso de opiniones y propuestas de acciones sobre el tema elegido.

- **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas, con el fin de clarificar los propósitos educativos buscados en cada Trabajo Práctico.**
- Reconocer los elementos básicos de la gestión urbana territorial, de las dimensiones de los problemas urbanos y sus procesos de transformación.

- Actuar sobre problemas del territorio desde una perspectiva real y contextualizada en variables tiempo, espacio, sociedad.
 - Conocer los distintos actores sociales que participan en la construcción de la ciudad, en la planificación urbana y en la toma de decisiones sociales.
 - Motivar la participación espontánea de los alumnos en la discusión de un problema o situación de la realidad urbana, del que posean cierto conocimiento generalizado.
 - Propiciar argumentaciones sobre una misma temática entre los alumnos de los distintos niveles del área Planeamiento, que les permita formular conclusiones de la gestión participativa realizada.
 - Arribar a un consenso de opiniones y propuestas de acciones sobre el tema elegido.
- **2 ° etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

Si bien los contenidos se constituyen en función del desarrollo curricular correspondiente a cada nivel, el tema que se aborda corresponde a la planificación y gestión urbana, como principio generador hacia una ciudad sostenible.

- **3° etapa: Diseñar la estrategia particular de enseñanza.**

Los métodos para el entrenamiento y el despliegue de habilidades operativas se centran en el aprendizaje basado en situaciones prácticas que dirigen al desarrollo de destrezas. Al referirse a habilidad operativa, no debe identificarse con la reproducción mecánica de secuencia rígida de acciones, sino al desempeño de una habilidad en la que interviene la conciencia y la toma de decisiones, que al tratarse de un aprendizaje, siempre interviene el pensamiento.

La simulación es un método de enseñanza que propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas similares a las que deberán desarrollar en su vida profesional. El Juego de Roles propone una modalidad de la Simulación Escénica, en la que se enfatizan las destrezas de interacción con otros, las comunicativas, las de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de informaciones y la comprensión de las reglas explícitas e implícitas en situaciones determinadas.

El ambiente de aprendizaje requiere ser muy activo y participativo, desarrollando la cooperación entre todos los alumnos. El docente dirige la simulación, su organización y sus reglas, ofrece estímulos y consejos en la marcha de las actividades.

El propósito educativo permite, por un lado, comprender las situaciones y los roles de la práctica profesional y por el otro, desarrollar habilidades para los distintos procesos de interacción, fortalecerlas en el manejo del lenguaje y de los códigos comunicativos, favorecer capacidades para la argumentación, la toma de decisiones y su defensa en situaciones reales específicas.

- **4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje.**

(a) Actividades de apertura:

Las actividades en cada nivel comienzan con la exposición de una síntesis informativa de las tareas para el desarrollo del T.P.4: "JUEGO DE ROLES", en la que se presentarán los propósitos del trabajo y las expectativas para su realización. Esta técnica de "simulación escénica" permite a los alumnos participantes experimentar la representación de una situación o acción, no sólo intelectualmente, sino también física y emocionalmente. La representación escénica provoca una vivencia común a todos los participantes.

(b) Actividades de desarrollo:

En cada grupo (constituido por integrantes de los tres niveles), se distribuirán los distintos roles con la consigna correspondiente.

Se plantea la situación general de un tema/problema abriendo el debate organizado por un coordinador, asignando el orden y tiempo de exposición de las opiniones en pos de lograr el consenso o una negociación. Para la organización en clase se definirá palmariamente una descripción precisa y detallada de la situación que se va a desarrollar: acción, escenario, tiempo, circunstancias, matices, etc. Se elegirán dos Secretarios, quienes serán los encargados de transcribir las conclusiones preliminares que surgirán del debate.

El tema elegido para desarrollar el ejercicio corresponderá a la realidad social urbana, que se aplique a los contenidos de la materia y del cual los alumnos tengan fácil acceso a la información requerida. Esto posibilitará el encuadre de la

escena y servirá como material para que improvisen un contexto significativo que ayude a describir y enriquecer la escena a representar, imaginando la situación, el momento y la conducta de los roles que representan.

Luego, los alumnos representarán un rol previamente asignado, mientras que el docente operará como moderador a fin de coordinar la acción y estimular al grupo. Se asignarán roles pertinentes a cada nivel curricular. Los equipos se integrarán por estudiantes de los tres niveles organizados de la siguiente manera:

- Alumnos cursantes de TEORIAS TERRITORIALES: representarán a los vecinos, ciudadanos y a los medios de opinión pública (comunicadores).
- Alumnos cursantes de PLANIFICACION TERRITORIAL I: representarán a las autoridades a nivel local (Intendente, Concejo Deliberante, Planificadores Urbanos del Municipio.)
- Alumnos cursantes de PLANIFICACION TERRITORIAL II: representarán a las ONG, Organismos provinciales/nacionales de control y responsables públicos o privados.

(c) Actividades de integración y síntesis:

Se extraerán conclusiones por cada grupo, procurando una autocrítica en cuanto a los roles representados (puja de intereses o poderes), se evaluarán las condiciones que impone el medio en el que se actúa y el rol de la planificación-gestión en la sociedad actual. Resulta esencial para la dinámica del ejercicio que los alumnos ejerzan la defensa de cada rol que representan y arriben a un consenso de opiniones y propuestas de acciones. El ejercicio culminará al finalizar la jornada, con la evaluación de los momentos experimentados por parte de todos los participantes y la elaboración de un informe en el que relatarán las conclusiones arribadas.

- **5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos para aprender.**

La jornada de Integración se desarrollará en el horario de clase. Se le asignará a cada docente un grupo de alumnos conformados por los distintos niveles.

Se utilizará el Blog de la Cátedra como vía de comunicación y publicación de la Guía del Trabajo Práctico: <http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau>

Los alumnos deberán buscar la información necesaria en diarios, revistas y textos, medios digitales, etc., que les permita argumentar su posición en el Juego de Roles.

- **6° etapa: Evaluar.**

El **Trabajo Práctico 4** se plantea como integrador entre los 3 niveles curriculares del Taller, que se desarrolla al finalizar el año de cursada durante una jornada de clases. A manera recapituladora, pretende la puesta en acción de conocimientos y habilidades adquiridas. Incursiona sobre la interpretación, intervención a la vez que aborda el conocimiento de metodologías, técnicas y estrategias de acciones de la gestión disciplinar, aunque de manera inicial para los alumnos de Teorías Territoriales.

Consecuentemente con lo expuesto, la evaluación de este Trabajo Práctico se focaliza en la participación de los alumnos. Pero además, facilita evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva diferente al resto de los trabajos, es decir desde la valoración de la experiencia vivida en el Taller durante el año.

6.3. Estrategias de seguimiento y evaluación de la propuesta presentada en el presente T.F.I.

En primer lugar, creo importante resaltar que esta instancia pretende poner en juicio el cumplimiento del objetivo que busca el presente trabajo: generar una propuesta sobre los trabajos prácticos que mejore las condiciones actuales de aprendizaje. En segundo lugar, se presenta como una herramienta fundamental en el proceso de gestión de la presente propuesta.

La evaluación se estructura sobre procedimientos sistemáticos y programados, que permiten analizar, reflexionar e interpretar cierta información con el fin de emitir un juicio valorativo sobre los resultados y así, reformular decisiones y proponer nuevas alternativas.

Al evaluar los dispositivos puestos en marcha, es factible tomar decisiones en función del resultado obtenido y de ésta manera poder reformular la propuesta.

Se prevén 3 momentos de evaluación: al finalizar cada clase, cada Trabajo Práctico y finalmente al concluir el año lectivo.

- **1º momento: al finalizar cada clase** se organizarán reuniones con los docentes con el propósito de analizar los hallazgos más relevantes ocurridos en el Taller, se clarificarán dudas y se plantearán las modificaciones pertinentes. Se valorizará el avance del Trabajo Práctico. Se llevará un registro de las anotaciones más trascendentes que permitan incorporar cambios.
- **2º momento: al finalizar cada Trabajo Práctico** se evaluarán en conjunto algunas entregas testigos (cada docente elegirá de su comisión aquellos trabajos representativos en función de aprobados y desaprobados), con el fin de evaluar el resultado de la implementación conforme a los objetivos de la propuesta. Se analizarán las posibles causas de los obstáculos encontrados. Se propondrán posibles modificaciones a efectuar. Se pretende así realizar los ajustes necesarios para seguir implementando la propuesta.
- **3º momento: al finalizar el año lectivo** se centrará la evaluación en la observación y opinión de los docentes que por medio de una consulta permita arribar a un consenso en la toma de decisiones sobre las modificaciones que no se hayan contemplado en los momentos anteriores.

6.3.1. Seguimiento y Evaluación para cada Trabajo Práctico.

Una vez concluida la evaluación de cada Trabajo Práctico, que fuera descripto en el 2º momento del apartado anterior, y en función de mejorar la resolución metodológica de cada ejercicio, se prevé realizar una consulta de opinión a los docentes, que se presenta a continuación:

TRABAJO PRÁCTICO 1:

Responder SI - NO

1. En el desarrollo del T.P. (ambas etapas: correcciones en clase y recorrido urbano), ¿consideras que se han cumplido las siguientes consignas?

Reconocer los elementos que constituyen el espacio urbano de un sector de la ciudad y comparar los cambios que se han producidos en la evolución y desarrollo de la misma.	
Realizar ejercicios de localización y de orientación espacial.	
Alcanzar la comprensión e interpretación de los primeros conceptos disciplinares.	
Generar observaciones, discusiones y documentar sobre hechos urbanos cotidianos.	
Propiciar preguntas y debates entre alumnos y docentes utilizando la argumentación.	
Experimentar diferentes medios de expresión, que les permita transmitir sus percepciones.	

2. En función de los contenidos de la materia: ¿qué conceptos serían propicios incorporar en el desarrollo del T.P.?

Suelo-territorio- medio ambiente	
Ciudad – orígenes y caracterización	
Ciudad y Urbanización	
Paisaje urbano	

3. En relación a las estrategias de enseñanza:

¿Consideras que la resolución del T.P. aporta conceptos básicos de la disciplina?	
¿Permiten las consignas planteadas en el T.P. construir generalizaciones de los componentes urbanos observados?	
¿Crees que han sido suficientes la cantidad de clases dispuestas para el desarrollo de cada etapa?	

4. En relación a las lecturas complementarias al T.P.

¿Aportaron al desarrollo del T.P.?	
¿Despertó interés por parte de los alumnos? (aunque sea de algunos pocos)	
¿Corresponde desarrollarlas en el comienzo de la etapa 2?	

De no ser así, ¿en qué instancia consideras conveniente incorporarlas?

¿Qué otro tema es importante incorporar?.....

TRABAJO PRÁCTICO 2:

Responder SI - NO

1. En el desarrollo del T.P., ¿consideras que se han cumplido las siguientes consignas?

Alcanzar la comprensión e interpretación de conceptos disciplinares.	
Comprender el abordaje del análisis del territorio en distintas escalas como instrumento técnico de interpretación e intervención sobre el mismo.	
Comprender el territorio en diferentes escalas permite abordar distintos grados de acercamiento (permite una visión del detalle o de generalización de los componentes analizados).	
Conocer las distintas fuentes de datos de información geográfica como herramienta para la interpretación del territorio.	
Propiciar discusiones y documentar sobre las diferencias observadas en cada escala.	

2. En función de los contenidos de la materia: ¿qué conceptos serían propicios incorporar en el desarrollo del T.P.?

Escala: concepto, escalas técnicas, espaciales, temporales y conceptuales.	
Interpretación y análisis geográfico del territorio.	
Procesamiento digital de información territorial, teledetección, S.I.G.	

3. En relación a las estrategias de enseñanza:

¿Consideras que la resolución metodológica implementada en el desarrollo del T.P. aporta conceptos básicos de la disciplina?	
¿Permiten las consignas planteadas en el T.P. construir conceptualizaciones de los componentes urbanos analizados?	
¿Crees que han sido suficientes la cantidad de clases dispuestas para el desarrollo del T.P.?	
En relación a los recursos suministrados de cada área de estudio para la elaboración del TP (S.I.G., cartografía, imagen satelital), ¿crees que facilitan la realización del trabajo?	
¿Consideras que es correcto utilizar como instrumento didáctico para el desarrollo del trabajo el abordaje de sólo 3 escalas de aproximación?	
¿Incorporarías otras escalas intermedias? ¿Cuáles?	
¿Incorporarías otros componentes para el análisis en cada escala? ¿Cuáles?	
El tema abordado en este T.P., ¿despertó interés por parte de los alumnos? (aunque sea de algunos pocos)	

TRABAJO PRÁCTICO 3:

Responder SI - NO

1. En el desarrollo del T.P., ¿consideras que se han cumplido las siguientes consignas?

Alcanzar la comprensión e interpretación de conceptos disciplinares que sirvan de base para Planificación Territorial I y II.	
Introducir los conceptos de Teorías del Urbanismo.	
Identificar el contexto histórico en el que se gestaron las Teorías del Urbanismo.	
Comprender los conceptos esenciales para desarrollo de políticas, modelos, planes y proyectos para la planificación urbano territorial.	
Comprender la evolución de las distintas teorías, debates y posicionamientos ideológicos del urbanismo en relación a los procesos de transformación de la ciudad moderna hacia la formación de la ciudad contemporánea.	
Propiciar discusiones y documentar sobre las diferencias observadas en cada ejemplo estudiado.	

2. En función de los contenidos de la materia: ¿qué conceptos serían propicios incorporar en el desarrollo del TP?

Ejemplos de desarrollo de políticas a nivel regional.	
Aportes interdisciplinarios en relación al estudio y planificación del territorio (la visión sociológica, económica y geográfica, etc.).	
Abordaje de situaciones sociales-ambientales actuales.	
Corrientes contemporáneas de planificación.	
Más ejemplos de proyectos urbanos actuales.	

3. En relación a las estrategias de enseñanza:

¿Consideras que la resolución metodológica implementada en el desarrollo del T.P. aporta conceptos básicos de la disciplina?	
¿Permiten las consignas planteadas en el TP construir conceptualizaciones de los componentes urbanos estudiados?	
¿Crees que han sido suficientes la cantidad de clases dispuestas para el desarrollo del T.P.?	
En relación a los recursos suministrados para la elaboración del T.P. (clases teóricas, bibliografía, guía del T.P., ejemplo de elaboración de la línea de tiempo, etc.), ¿crees que facilitan la realización del trabajo?	
¿Crees que "la elaboración de una línea de tiempo" como instrumento didáctico, facilita la construcción de conceptos disciplinares?	
¿Crees que estudiar la evolución del urbanismo desde el entrecruzamiento de distintas variables históricas, facilita la construcción de conceptos disciplinares?	
¿Consideras que es correcto utilizar como instrumento didáctico para el desarrollo del trabajo, el abordaje de los contenidos en 3 períodos? O por el contrario, consideras que se puede acortar en 2 períodos.....	
¿Incorporarías otras temas ¿Cuáles?	
¿Incorporarías otras metodologías para el abordaje de los temas ¿Cuáles?	
¿Crees que se debe focalizar algún/os aspecto/s en particular para el desarrollo del T.P.? ¿Cuáles?.....	
El tema abordado en este T.P., ¿despertó interés por parte de los alumnos? (aunque sea de algunos pocos).....	

7. Consideraciones finales

En este trabajo he abordado el vínculo problemático que existe entre la teoría y la práctica. Con el objeto de comprender con mayor precisión la falta de relación entre ambos, he posicionado a la didáctica y el modo de aprendizaje como ejes centrales de desarrollo del presente trabajo. En este recorrido, he elaborado una propuesta para el desarrollo de los Trabajos Prácticos abordando los principios teóricos y metodológicos que fundamentan su construcción.

Al recrear el marco teórico en el que se construye esta propuesta, he comprendido que el aprendizaje encierra un conjunto de problemas aun más complejos que los vinculados con la enseñanza, como son el entorno áulico, el conocimiento previo y la manera en que se comunican los saberes que se subsumen en la enseñanza disciplinaria.

Para el desarrollo de este trabajo fue necesario detectar, describir y analizar los problemas en el aula. Entendiendo como problema a cualquier situación que se percibe como susceptible de ser mejorada, en tanto encierra una discrepancia entre las expectativas y la realidad, para poder percibir los problemas de forma objetiva transformando la práctica en algo visible, en un objeto de estudio. El análisis y explicación de los problemas ha implicado la búsqueda de las causas de las situaciones que preocupan y por medio de una lectura crítica de lo que ocurre, poder tomar decisiones concretas sobre las clases prácticas. He podido comprender que es precisamente en ese momento donde los docentes debemos poner la mirada sobre nosotros mismos. Estoy convencida que cuanto mayor sea la comunicación entre nosotros, acerca de lo aprendido por cada uno, se tornará más enriquecedor el bagaje común de conocimientos para enseñar, y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación áulica, mayor será nuestra capacidad para diagnosticar las situaciones problemáticas y para responder a las mismas adecuadamente. En efecto, cuando inicié este proceso de innovación, lo hice porque asumí en mi propia práctica de enseñanza, una de las causas de los problemas. Por ello tomé la decisión de modificarla revisando mis modos de pensar y actuar frente a una clase.

Como docente, asumo diariamente el desafío y compromiso de enseñar, y ha motivado el desarrollo de esta Propuesta la búsqueda de herramientas metodológicas y conceptuales, aquellas que he considerado las mejores, las más

pertinentes, con las cuales me he propuesto probar y experimentar nuevas formas de enseñar. En la toma de esas decisiones, he buscado desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las características y necesidades, siempre con expectativas de potencializar al máximo las posibilidades de quienes aprenden, pero sin dejar de ser coherente con los propósitos educativos asumidos.

Me he arrogado el compromiso de provocar en los alumnos el interés por aprender, y en ese sentido orientar las estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos. Asumir esta responsabilidad ha demandado planificar y simultáneamente monitorear, y acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, buscando estimular su motivación para encontrar una experiencia significativa que colabore en su formación profesional.

Considero a la actividad docente como una práctica de mediación cultural, social y de crecimiento personal y productivo. Soy consciente que el saber disciplinar no basta por sí solo para la enseñanza, si no se construye sobre la formación profesional docente. Por ello, no puedo dejar de hacer referencia a la enorme oportunidad que nuestra Universidad nos brinda a través de la Carrera de Especialización en Docencia, que constituye un espacio excepcional y único, propicio para avanzar en la búsqueda de caminos posibles y alternativos para el mejoramiento de la enseñanza universitaria.

En efecto, al incorporar las innovaciones, se han implementado otras alternativas de acción. Al planificar nuevas acciones, se ha reformulado el marco teórico como principio regulador de la práctica. Ello implica considerar y tomar decisiones en torno a supuestos como: concepción de aprendizaje, de enseñanza, conocimiento, etc. Y a su vez, al poner en marcha estas acciones, se asume el compromiso de someter a un continuo reajuste en función de efectuar una evaluación permanente y sistemática del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El diálogo, el acceso a variedad de experiencias y la interacción con otros docentes, ha procurado encontrar patrones comunes, que permitan abordar los ajustes o cambios sobre los esquemas prácticos y teóricos, y de esa manera poder articular las acciones entre todos. El trabajo en equipo, la confrontación de múltiples perspectivas de análisis ayuda a cambiar la naturaleza del pensamiento y de las acciones entre todos los docentes. Mi intención ha sido generar contextos comunicativos donde se contrapongan múltiples voces, se intercambien

experiencias, se argumenten sobre ellas, y sobre todo, se construyan nuevas representaciones, ideas y prácticas.

Finalmente renuevo el compromiso que asumí desde que soy docente, y valoro gratamente el haberme atrevido a asumir esta Propuesta de Intervención, a desarrollar el pensamiento, con el fin de encontrar la posibilidad para innovar, reflexionar y humildemente transformar desde mi trabajo docente, las prácticas universitarias.

8. Fuentes bibliográficas.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen (2012). "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje." *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30-Nº 2.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen (2012). "¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 60/2.

ANDER-EGG, Ezequiel (1991). "El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica". Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de La Plata.

BARCO, Susana (Coord.) (2005) ICKOWICKZ, M; IURI, T; TRINCHERI, A, Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Educo.

CANDREVA, Ana; MORANDI, Glenda (1999). "El currículum universitario: entre la teoría y la práctica". En *Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI*. España. Diada Editora S.L.

CELMAN DE ROMERO, Susana (1994). "La tensión teoría – práctica en la educación superior". *Rev. I. I.C.E.* Nº55.

DAVINI, M.Cristina (2008). "Métodos de enseñanza". Buenos Aires. Editorial Santillana.

DE ALBA, Alicia (1998). "Currículum: crisis, mito y perspectivas." Buenos Aires. Miño y Dávila editores S.R.L.

DE CAMILIONI, Alicia (1994). "Didáctica de las ciencias sociales". Buenos Aires. Editorial Paidós.

DE CAMILLONI Alicia, LITWIN Edith, CELMAN Susana. (1998). "Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo." Buenos Aires. Editorial Paidós.

DE CAMILLONI, Alicia (2010). "La formación de profesionales en la universidad." Artículo *Revista Gestión Universitaria*. Vol. 02, Nº 02.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994). "Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico". Buenos Aires. Editorial Aique.

EDELSTEIN, Gloria (2011). "Formar y formarse en la enseñanza." Buenos Aires. Editorial Paidós.

EDELSTEIN, Gloria; De Camilloni, Alicia y otros (1996) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Buenos Aires. Editorial Paidós.

EDELSTEIN, Gloria (1995). "Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... otros guiones, otras escenas." En *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum*.

ELLIOTT, John (2000). "La investigación-acción en la educación". Madrid. Ediciones Morata S.L.

GIMENO SACRISTÁN, José (1991). "El currículum: una reflexión sobre la práctica." Madrid. Editorial Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José y Pérez Gómez A.I. (1992). "Comprender y transformar la enseñanza." Madrid. Editorial Morata.

JACKSON, Philip (1998). "La vida en las aulas." Editorial Morata. Madrid.

LITWIN, Edith (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda." En: DE CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág.94.

LITWIN, Edith (2008). (1) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos." Buenos Aires. Editorial Paidós.

LITWIN, Edith (2008). (2) "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires. Editorial Paidós.

LUCARELLI, Elisa (1994). "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica". Serie: cuadernos de Investigación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – U.B.A.

LUCCARELLI, Elisa (2003). "Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad." Ponencia. XXIV International Congress of the Latin American Studies Association. Lasa.

MORANDI, Glenda (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas." Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la U.N.L.P., La Plata.

PLAN DE ESTUDIOS VI (2008). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. U.N.L.P.

PROPUESTA PEDAGÓGICA CONCURSO NACIONAL DE OPOSICIÓN Y ANTECEDENTES DEL ÁREA PLANEAMIENTO (2010). Cátedra Arqs. Raúl Meda, Osvaldo Altamirano, Omar Yantorno. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. U.N.L.P.

ROS, Mónica (2002). "El Taller". Mimeo Cátedra Didáctica de la Comunicación Profesorado en Comunicación Social-FP y CS. U.N.L.P.

SANTOS GÓMEZ, Marcos (2011). "Pierre Bourdieu: razón, escuela y disposición escolástica". Ponencia. XII Congreso Internacional de Teoría de la educación, Universidad de Barcelona. España.

SCHÖN, Donald (1997). "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Barcelona: Editorial Paidós.

SOUTO, Marta (1993). "Hacia una didáctica de lo grupal." Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

SOUTO, Marta (1996). "La clase escolar. Una mirada desde lo grupal". En: CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Cita de LE CORBUSIER en Agradecimientos: Artículo publicado por primera vez en la Revista *Architectural Design*, Volumen 29, febrero de 1959.

- | | | |
|------|---|--|
| 5.11 | ¿Se respeta el plan de trabajo previsto para cada clase práctica? | |
| 5.12 | ¿Comentas en cada tema la bibliografía relevante? | |
| 5.13 | ¿Se adapta la dificultad de los contenidos impartidos en clase, al nivel de comprensión y aprendizaje de todos los alumnos? | |
| 5.14 | ¿Considerás que los trabajos prácticos, se realizan con materiales didácticos adecuados? | |
| 5.15 | Al finalizar la clase, ¿se resume lo que se ha tratado? | |
| 5.16 | ¿Se alienta a los alumnos a que realicen una autoevaluación crítica de su desempeño? | |
| 5.17 | ¿Realizas una autoevaluación de tu propio desempeño como docente? | |

6 ¿En qué aspectos didácticos consideras que debería formarse el docente?

Enumerar de **1 a 8** de acuerdo al nivel de importancia que le asignes. (siendo 1 el de mayor importancia).

- | | | |
|-----|---|--|
| 6.1 | Metodologías didácticas, elaboración de material didáctico. | |
| 6.2 | Capacitación específica de la disciplina que enseña. | |
| 6.3 | Formación pedagógica. | |
| 6.4 | Dinámicas de grupo. | |
| 6.5 | Utilización de nuevas tecnologías. | |
| 6.6 | Criterios de evaluación. | |
| 6.7 | Comunicación oral. | |
| 6.8 | Otro (especificar). | |

D En relación a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje:

7 ¿Qué tipo o tipos de evaluación consideras más aptos?

Responder: **Si - No**

- | | | |
|-----|---|--|
| 7.1 | Evaluación Continua: a través de observación, correcciones, exposiciones orales, trabajos prácticos, parciales, asistencia, participación en clase. | |
| 7.2 | Evaluación Final. | |
| 7.3 | Evaluación Inicial. | |

8 Al evaluar el aprendizaje de los alumnos, ¿que consideras más importante?

Enumerar de **1 a 2** de acuerdo al nivel de importancia que le asignes.
(siendo 1 el de mayor importancia).

8.1 El esfuerzo y la iniciativa

--

8.2 El conocimiento de contenidos adquiridos

--

9 ¿Qué aspectos consideras relevantes a la hora de evaluar los Trabajos Prácticos?

Enumerar de **1 a 10** de acuerdo al nivel de importancia que le asignes.
(siendo 1 el de mayor importancia).

9.1 Evaluar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación de los trabajos.

--

9.2 Establecer claramente los criterios para valorar los conocimientos en los trabajos.

--

9.3 Evaluar en varios momentos de la cursada para hacer un seguimiento continuo del progreso de los trabajos.

--

9.4 Realizar una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los alumnos.

--

9.5 Considerar el nivel de exigencia de las evaluaciones en correspondencia con el nivel impartido.

--

9.6 Informar claramente los criterios de evaluación que se aplicarán para evaluar los trabajos.

--

9.7 Comentar con los alumnos los resultados de la evaluación de los trabajos.

--

9.8 Orientar a los alumnos sobre como pueden mejorar los resultados de la evaluación de los trabajos.

--

9.9 Tener en cuenta los resultados de la evaluación para introducir modificaciones en la planificación de los prácticos.

--

9.10 Otros tipos de evaluación del aprendizaje como parciales o coloquios, etc.

--

Muchas Gracias.

ANEXO 2

BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 1

- Ficha N°1 del Taller: Guía para confeccionar un informe.
- Ficha N°19 del Taller: Morfología urbana.
- CULLEN Gordon (1974): "El paisaje urbano. Tratado de estética urbanística". Ed. Blume.
- KRIER, Rob (1981): "El espacio urbano". Ed. GG. Barcelona.
- LINCH, Kevin (1974): "Imagen de la ciudad". Ed. Infinito.
- LINCH, Kevin (1985): "La buena forma de la ciudad". Cap. 16. Ed. GG. Barcelona.
- NASELLI, César (1980): "El enfoque paisajístico". Colección Summarios N°47.
- NORBERG-SCHULZ, Christian (1979): "Genius Loci – "Towards a Phenomenology of Architecture". Ed. Electa. Milan.
- ROCA, Miguel Ángel. (2004): "Lugares urbanos y estrategias". Ed. Nobuko.
- ROSSI, Aldo (1986): "La arquitectura de la ciudad". Ed. GG. Barcelona.
- SARLO, Beatriz (2009): "La Ciudad Vista". Cap.4: Versiones de ciudad, pag. 141 a 164. Ed.siglo XXI.
- PURINI, Franco (1984): "Lugar y proyecto". Col. Summarios N°60.

BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 2

- Ficha N°18 del Taller: Manejo de escalas y mapas en Planeamiento Físico.
- Ficha N°19 del Taller: Morfología urbana.
- Reborati, Carlos (2001), "Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio". Porto Alegre. Revista Sociologías, año3, N05, pág.80-93.
- Berenstein, Paola (2002), "La estética de las favelas". Brasil. Revista Rizoma.net, pág.95-106.

BIBLIOGRAFÍA TRABAJO PRÁCTICO 3

- ASCHER, F.: "Urbanización y modernización". Cap.1 (Pág. 19-27); "Los principios del nuevo urbanismo". Cap.4 (Pág. 71-85). En "Los nuevos principios del urbanismo". Ed. Alianza. Madrid. Año 2005.
- BLANCO J. Y SAN CRISTÓBAL, D.: "Reestructuración de la red de autopistas y metropolización en Buenos Aires." (Pág.73-88). En Revista Iberoamericana de Urbanismo N08:"Buenos Aires procesos metropolitanos". Año 2012.
- BORJA, J.: "La ciudad como oferta y la innovación urbanística". Cap 3 (Pág.71-91); "De la urbanización a la ciudad". Cap. 5 (Pág.163-184). En "La ciudad conquistada". Ed. Alianza, Madrid. Año 2003.
- BORTHAGARAY, J.M. (2005): "El desarrollo urbano del antiguo puerto madero en la ciudad de Bs. As.". Revista Reflexiones. Buenos Aires. Año 2005. Texto completo.

- CICCOLELLA P. y otros: "Dinámicas, morfologías y singularidades en la reestructuración metropolitana de Buenos Aires." (Pág.23-41). En "Revista Iberoamericana de Urbanismo N08: "Buenos Aires procesos metropolitanos". Año 2012.
- CLICHEVSKY, N.: "Territorios en pugna: las villas de Bs. As." En" Revista Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales XXXV. Buenos Aires. Año 2003. Texto completo.
- CLICHEVSKY, N.: "Acceso a la tierra urbana y políticas de suelo en el Buenos Aires Metropolitano. Apuntes para la reflexión." (Pág.59-72). En "Revista Iberoamericana de Urbanismo N08: "Buenos Aires procesos metropolitanos". Año 2012.
- COLLADO, F.: "El caso Nordelta" (Pág. 103-135). En "Debates sobre ciudad y territorio". Coordinador Kullock-Novick. Centro de Investigaciones del Hábitat y Municipios. Ed. Nobuko. Buenos Aires. Año 2010.
- DE SOLÁ MORALES, I.: "Terrain vague". (Pág.183-193). Año 1995. En Anyplace, Anyone". The Mlt Press, Cambridge (Mass.).
- FRAMPTON K.: "Las transformaciones territoriales: los desarrollos urbanos (1800-1909) (Pág.20-28); "FLW y la ciudad en desaparición" (Pág. 188-193). En "Historia crítica de la arquitectura moderna". Ed. GG. Barcelona. Año 2005.
- FRIEDMAN, J."Planificación para el siglo XXI: El desafío del posmodernismo".(Pág.79-89). En "Revista Eure Vol. VIII N055. Año 1992.
- GARCÍA PÉREZ, E. y SEQUEIRA FERNÁNDEZ, J.: "Dinámicas de gentrificación en metrópolis de la cultura. Aproximación comparada a las estrategias de Madrid y Buenos Aires." En "Contested Cities-Urban Neoliberalism": Dialogues between Emerging Spaces of Citizenship in Europe and Latin America". Año 2013. Texto completo
- GARNIER, A.: "El cuadrado roto". Cap.1, 2 y 4. Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente. C.I.C. Municipalidad de La Plata. Año 1994.
- GRAVAGNUOLO, B.: "De la ciudad monumento a la ciudad servicio: la transición en el umbral del siglo XIX" (Pág. 32-37); "El otro paradigma: el ring de Viena"(Pág. 50-53); "Las nuevas técnicas de la transformación urbana: el Paris de Haussmann como ejemplo" (Pág. 37-50); "El Plan Cerdá para Barcelona" (Pág. 57-60); "La ciudad lineal y la ciudad jardín" (Pág. 76-82); "El pan de Amsterdam-Sur" (Pág. 225-244); "El nuevo curso del Green movement."(Pág. 157-169); "La ideología de la tabula rasa"(Pág. 333-339); "La fundación de los CIAM y la aventura de la ciudad funcional" (Pág. 385-434); "LC y Hilberseimer: variaciones sobre la metrópoli" (Pág. 353-385). En "Historia del urbanismo en Europa: 1750-1960". Ed. Akal. Madrid. Año 1998.
- HALL P.: "La ciudad en el jardín" (Pág. 99-119); "La ciudad de los monumentos" (Pág. 186-193); "La ciudad de las torres" (Pág. 217-223); "Los corbusianos llegan a Gran Bretaña" (Pág. 230-238); "La planificación de Chandigarh" (Pág. 223-230); "Las ciudades especializadas del trabajo y del tiempo libre."(Pág. 905-948). En "Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo xx". Ed. Del Serbal. Barcelona. Año 1998.
- HALL, P.: "La redefinición de las ciudades europeas". Conferencia inaugural de la VII Semana de Estudios Urbanos, Lleida. Año 1999. Texto completo.
- HALL, P.: "La batalla de los muelles (Pág. 361-369)."En "Ciudades del mañana. Historia del Urbanismo en el Siglo XX". Ed. del Serbal. Barcelona. España. Año 1996.
- IGLESIA R.: "La avenida de mayo, progreso, modernidad y urbanismo" (Pág. 146-172). En "Imaginar la ciudad". Ed. Nobuko. Buenos Aires. Año 2010.
- JÁUREGUI, J. "3 proyectos en Favelas." En R.E.D.A.LY.C N0 55. Año 2003. (Pág. 32-37).
- KOZAK D.: "El Proyecto Abasto y sus antecedentes, 1978-1998". En Primeras Jornadas Arqueología de la Contemporaneidad: Cultura del Espacio y Cultura Política en la Ciudad Latinoamericana. La Plata: U.N.L.P. Texto completo. Año 2011.

- MINISTERIO DE INFRAESTRUCTURA, Pcia. BUENOS AIRES: "Plan estratégico territorial provincia de buenos aires (P.E.T.2016)". Texto completo.
 - MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN NACIONAL, INVERSIÓN PÚBLICA Y SERVICIOS: "Plan estratégico territorial nacional (P.E.T.2016)". Texto completo.
 - MOLINA Y VEDIA, J.: "La organización nacional" (Pág.81-96); "Plan C.E.E." (Pág. 105-125); "Plan LC, F.H.C." (Pág. 131-164); "Plan Bonet" (Pág.167-196); "Plan regulador 1958" (Pág. 231). En "Mi buenos aires herido". Ed. Colihue. Buenos Aires. Año 1999.
 - MONCLÚS, F.: "Suburbanización y nuevas periferias. Perspectivas geográficas-urbanísticas." En Seminario C.C.C.B. "La ciudad dispersa. Suburbanización y nuevas periferias." Año 1996. Texto completo.
 - MONTANER J.M.: "Tony Garnier. La anticipación a la ciudad industrial". (Pág. 82-91). Revista Annals de arquitectura, N04. Año 1987.
 - MUÑOZ, F.: Cap. 1: "1.000 territorios en deconstrucción" (Pág. 13-41). En "Urbanización. Paisajes comunes, lugares globales". Ed. G. Gili. Barcelona. Año 2008.
 - ROGERS, R.: "Ciudades sostenibles" Cap. 2 (Pág. 27-63). En "Ciudades para un pequeño planeta". Ed. GG. Barcelona. Año 2003.
 - ROMERO J.L. Y OTRO: "La ciudad burguesa" (pág. 9-17); "Riqueza y especulación" (Pág. 31-43); "El centro, los barrios y el suburbio". (Pág. 167-186) En Buenos Aires. Historia de cuatro siglos." Ed. Altamira. Buenos Aires. Año 2000.
 - SEGRE, R.: "Fundamentos del modelo urbano de la burguesía europea" (Pág. 59-73). "Los factores determinantes del urbanismo racionalista" (Pág. 151-165). "Las estructuras urbanas en los Estados Unidos" (Pág. 197-212); "La búsqueda de un orden urbano sobre el territorio"(Pág. 239-254); "Realidad y utopía en las formulaciones urbanas de los años 30" (Pág. 439-460); "La metrópoli contemporáneas: concentración y dispersión" (Pág. 354-369); "El cuestionamiento del CIAM, Los postulados teóricos del Team X" (Pág. 262-277); "El cuestionamiento del movimiento moderno" (Pág. 373-379); "Realidad y utopía en las formulaciones urbanas de los años 30."(Pág. 439-460). En "Historia de la arquitectura y del urbanismo países desarrollados siglo XIX y XX". Ed. Instituto de estudios de administración local. Madrid. Año 1985.
 - SICA, P.: "Las transformaciones de Paris bajo el segundo imperio" (Pág. 179-217); "La evolución urbanística de Viena a lo largo del siglo XIX" (Pág.308-322); "La evolución de Madrid"(Pág.353-358); "La expansión de Barcelona y el Plan Cerdá" (Pág. 358-368); "Holanda en el curso del siglo XIX" (Pág. 337-350); "Chicago"(Pág. 711-735); "Las ciudades especializadas del trabajo y del tiempo libre" (Pág. 905-948); "Brasil" (Pág. 784-810). En "Historia del urbanismo". El siglo XIX (Vol. 1º). Ed. IEAL. Madrid. Año 1981.
 - TELLA G.: "Abriendo aquel damero: propuestas para una ciudad" (Pág. 135-189). En "Buenos Aires: Albores de una ciudad moderna". Ed. Nobuko. Buenos Aires. Año 2009.
 - TELLA, G.: "La mutación de enclaves urbanísticos en Bs. As.(Pág. 211-236). " En Espiral (Revista sobre Estado y Sociedad), Vol. X, N08. Año 2003.
 - VIGLIOCCO, M. A.: "El planeamiento físico: las propuestas territoriales."(Pág. 275-308); "El planeamiento ruso en los países ex-socialistas" (Pág. 303-308); "El planeamiento físico en los dos planes quinquenales" (Pág.321-337); "El planeamiento a escala metropolitana en la Argentina" (Pág. 352-371); "La escala provincial del planeamiento físico en la Argentina (Pág. 370-387). En "Urbanización y planeamiento". 3a Edición. Ed. Civilidad. Bs. As. Año 2004.
-