III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Aprendizaje transdisciplinario en el campo proyectual.

Fevre, Roberto, Faccio, Cynthia, Kuschnir, Gabriel y Facchinetti, Mara.

Cita:

Fevre, Roberto, Faccio, Cynthia, Kuschnir, Gabriel y Facchinetti, Mara (2011). *Aprendizaje transdisciplinario en el campo proyectual. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-052/28

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/7Um

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

APRENDIZAJE TRANSDISCIPLINARIO EN EL CAMPO PROYECTUAL

Fevre, Roberto; Faccio, Cynthia; Kuschnir, Gabriel; Facchinetti, Mara
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
El proyecto de investigación parte de la experiencia del curso de Conocimiento Proyectual del Ciclo Básico Común, dirigido a estudiantes de todas las carreras de grado que se dictan en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. Su formulación implica una revisión epistemológica hacia un modelo de enseñanza con mayor grado de integración y dinamismo en cuanto a la relación sujeto-conocimiento, que resulta una experiencia novedosa e integradora para los estudiantes, a la vez que los reposiciona en su relación con el conocimiento y los modos de aprender. El proyecto permite discutir resultados de la experiencia que se orientan a la formación de competencia proyectual como clave de calidad del proceso cognitivo, que el estudiante adquiere no sólo como futuro profesional, sino también como ciudadano que se inserta en el campo laboral. Los ejes que se destacan son: La construcción de subjetividad como columna vertebral del proceso cognitivo; el desarrollo de estrategias pedagógicas con una visión transversal y multidisciplinar; la construcción de un conocimiento integrado que incluye el pensar y el hacer, en una dialéctica permanente, acompañada de un proceso de investigación en constante critica y reflexión. Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto UBACyT U408 y SI-PyH-19 Res Dar 1124/10.

Palabras clave
Transdisciplina Proyectual Competencia Subjetivación

ABSTRACT
LEARNING TRANSDISCIPLINARY IN THE PROJECTUAL FIELD
The research project is part of the course experience Conocimiento Proyectual (Project Knowledge) of the Ciclo Básico Común (Common Basic Cycle), for students at the School of Architecture, Design and Urban Planning at the University of Buenos Aires. Its formulation involves a epistemological review to a teaching model with a higher depth of integration and dynamism in terms of subject-knowledge, that both the repositioning in relation to knowledge and modes of learning. The project allows discussing results of the experience that focus on proyectual competence as a key quality cognitive process. The student also has jurisdiction not only as future professional, but also as a citizen that is inserted in the workspace. The shafts that stand out are: The construction of subjectivity as the backbone of the cognitive process, the development of teaching strategies trans and multidisciplinary, the construction of integrated knowledge that includes the thinking and doing in a permanent dialectic, accompanied a process of constant research and critical reflection. This work has developed in the framework of the project UBACyT 408 and PYH-19SI- Res Dar 1124/10.

Key words
Transdisciplinarity Projectuality Competence Subjectivation

Antecedentes
Los estudiantes que ingresan al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, con vistas a cursar las carreras de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU-UBA), llegan en mayor o menor medida, formados de los hábitos de estudio que en general propone la enseñanza media actual. De allí es que las expectativas y/o certezas de los ingresantes frente a los procesos de aprendizaje están fuertemente orientados a la identificación de verdades ya formuladas por alguien (un libro, el profesor, un manual) que una vez enunciadas, deben poder ser repetidas en instancia de evaluación, es decir, el éxito del accionar del estudiante estará determinado por su capacidad de retener y repetir principios y conocimientos ya definidos e incuestionables.
Otra particularidad marcada de la enseñanza media, es el que deviene del dominio casi excluyente de la formación a partir del texto hablado o escrito. Es decir, el texto como único vehículo del conocimiento. Sin embargo las tendencias de la sociedad de la información (Lash, 2005), y la realidad social que el estudiante vive cotidianamente, muestra que existen otras dinámicas y formas de comunicación tanto o más potentes que los textos que se utilizan en el aula para la formación y la transmisión de conocimiento. Los lenguajes propios de las formas, de las imágenes, de la música, etc., resultan hoy vehículos preferenciales de los nuevos sistemas simbólicos. No obstante por lo general, estos lenguajes no tienen en la enseñanza, suficiente entidad para constituirse en materia de estudio, y en el mejor de los casos, se tratará superficialmente en sus aspectos historiográficos y anecdóticos.
La experiencia sobre la que se basa la investigación del curso de Introducción al Conocimiento Proyectual se orienta a la formación de competencia proyectual como clave de calidad del proceso cognitivo. Los ejes sobre los cuales está centrada la investigación son los siguientes:

La construcción de subjetividad como columna vertebral del proceso cognitivo

Los conceptos e ideas emergentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen hoy día, una modificación del papel clásico del docente. Su perfil de 'comunicador de conocimientos' se debe reconfigurar como la de guía en el proceso de aprendizaje. Todo ello supone un papel menos central para el rol del docente y uno más relevante para el estudiante, que pasa a ser el auténtico protagonista del proceso: el estudiante va 'construyéndose' a sí mismo bajo la "tutoría" del docente, dirigiendo hacia una sociedad en el aprendizaje, desplazando la educación centrada en la enseñanza por otra centrada en procesos de aprendizaje continuo.

Fortalecer el rol del estudiante supone también construcción de competencias lo cual implica el reenfoque de programas y estrategias: ahora la competencia más importante a desarrollar será la que le otorga capacidad de aprender. Sin duda este enfoque conlleva para el estudiante un protagonismo activo, a la vez que una dosis mayor de compromiso y responsabilidad.

En este contexto resulta un objetivo estratégico desarrollar una didáctica de la ínter-subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que estimule la formación y el desarrollo de la subjetividad del estudiante, con una activa participación de éste como sujeto autorregulado y autónomo, esto es, como agente activo de su propio proceso de aprendizaje.

El concepto de subjetividad, necesariamente ligado a la idea de autonomía, y el fortalecimiento de estas condiciones resulta indispensable para la capacitación del estudiante en competencia proyectual. En este sentido, se entiende al concepto de competencia como la capacidad de movilización de recursos cognoscitivos (información, conocimientos, destrezas) que permite enfrentar con eficacia la diversidad las situaciones propias de la profesión y de la vida laboral en general, donde precisamente el concepto de autonomía es fundamental. (Perrenoud, 2000)

El perfil del estudiante del Área Proyectual (área que reúne todas las materias disciplinares relacionadas con el Proyecto dentro del Ciclo Básico Común) requiere el desarrollo de una didáctica que permita la proximidad de éste con la realidad concreta donde operan las disciplinas del diseño. Para ello es necesario apelar y potenciar sus conocimientos y saberes previos, operar utilizando la imaginación y su capacidad creativa, estimular e incentivar su capacidad propositiva e intencional. (Fèvre et al, 2009a)

Si bien se plantea una experiencia que parte desde lo "individual" (cada estudiante con su bagaje de conocimientos previos) la instancia del trabajo de Taller (asimilable al "aula", pero propia de esta disciplina) se concreta dentro de un marco de reflexión colectiva, donde el aporte de la experiencia del "otro" nutre y desarrolla la propia, tornando a la actividad de enseñanza / aprendizaje en una experiencia social. (Carretero, 1997)

"… empezás a comprender en el camino, el camino se hace al andar, en el transitar esta la reflexión, y ahí empieza el aprendizaje verdaderamente…".

"... ir a otras clases, a otros talleres y ver otras cosas es como que te abría la cabeza… te generaba nuevas cosas, nuevas sensaciones…"

Son algunos de los comentarios de los ex - alumnos entrevistados en el marco del Proyecto.

De esta manera el estudiante se apropia del aprendizaje en un contexto de colaboración e intercambio con argumentación en la discrepancia entre pares que poseen distintos saberes previos en un proceso de inter subjetividad (entendida como la posibilidad de construcción de sentido y de dinamización de procesos de interacción entre los individuos y los grupos) (Fevre et al, 2009b)

El desarrollo de estrategias pedagógicas con una visión transversal y multidisciplinar de las distintas áreas del conocimiento

En un contexto de transformación continua de los espacios laborales, de la tecnologías y de la comunicación, es imperativo el desafió de la reflexión de la tarea y el rol docente en la educación universitaria, en cuanto a las estrategias pedagógicas que se proyectan y que posibilitan el desarrollo del proceso enseñanza -aprendizaje desde un enfoque multidisciplinario y transversal.

En el presente trabajo, se plantean estrategias que aportan cierto grado de innovación con algunos años de desarrollo, que proponen un abordaje alternativo, en las instancias iniciales del currículo universitario, no sólo por su potencial para enriquecer y mejorar el mismo, sino por la huella que dejan en los estudiantes y su potencial para generar nuevos aprendizajes, resolver problemas y construir un discurso propio (Vezub, 2010).

La experiencia didáctica de la materia introductoria a la carreras de diseño de la Facultad de Diseño Arquitectura y Urbanismo (UBA), Conocimiento Proyectual se enmarca dentro del enfoque de la formación profesional por competencias (De Miguel Díaz, 2005; Perrenoud, 2000) el cual plantea la apropiación de los saberes en contexto, la necesaria articulación entre conocimientos teóricos y prácticos, la resolución de problemas y situaciones específicas del ejercicio profesional. No se trata de aplicar soluciones técnicas, de carácter universal, difíciles de transferir en los contextos particulares y en la zonas indeterminadas de la práctica (Schon, 1992), sino de proporcionar durante la formación, paulatina y progresivamente, escenarios y situaciones - problema similares a los del desempeño real (Vezub, 2010). De esta manera, se espera que los estudiantes movilicen una serie de recursos (conocimientos, habilidades, esquemas, percepciones, valores, etc.) para resolver situaciones complejas.

El enfoque transdisciplinario del curso conlleva a reflexionar y operar en el plano conceptual, sobre fenómenos tan diversos como: objetos de uso cotidiano, situaciones urbanas, indumentos, edificios, audiovisuales, etc. como expresiones de un conocimiento proyectual compartido.

La posibilidad de discutir y trabajar en taller distintas miradas y abordajes para mismos problemas, posibilita una práctica altamente formativa que se materializa en la producción de objetos físicos y en la discusión y justificación de los mismos (Chaiklin y Lave, 2001).
"…ser hoy profesional de la enseñanza superior supone saber, saber hacer, saber ser y saber trabajar en equipo" (Delors ,1996).
La noción de competencia se vincula con la de creatividad. Quien ha desarrollado una competencia es capaz de proporcionar soluciones creativas, no estandarizadas, puede integrar conocimientos y habilidades provenientes de distintas disciplinas, de allí el carácter transversal de este tipo de aprendizaje (Vezub, 2010).
En el marco de la investigación sobre la experiencia, algunas manifestaciones representativas de la opinión de estudiantes ya avanzados en la carrera manifiestan:
"…Ahora estoy estudiando arte y música y los ejemplos de abstracción y síntesis (se refiere a conceptos trabajados en ejercicios desarrollados en un curso inicial) sirven para muchas cosas. Me cambió el ojo pero también me cambió el oído … yo la capacidad de análisis la aprendí en este curso. Me organizó la cabeza. Me enseñó a organizar mis decisiones. La idea principal se aplica a cualquier creación que yo haga ahora…"
Frente a la pregunta:
"… ¿Creés que te sirvió la experiencia en relación a tu carrera?
"Si, sirve para la carrera y para muchas cosas, porque ese grado de abstracción a mi me cambió la forma de ver las cosas…"
"…me gustaría agregar que la materia me ayudo a ver los objetos y espacios desde otro ángulo, con nuevas perspectivas y eso no solo es útil en las carreras de diseño, sino también en la vida de un investigador científico, quien vive diseñando teorías que expliquen modelos observados, por lo que la abstracción es algunas veces, una herramienta indispensable …"
Del análisis de gran parte de las entrevistas se desprende que los estudiantes han logrado en su mayoría recorrer este camino, notando incluso ellos mismos, diferencias con aquellos que han pasado por experiencias diferentes.
El punto de partida, que implica el "reconocimiento intuitivo de la realidad y de los objetos" como primer paso para el abordaje de la problemática proyectual, permite al estudiante introducirse de forma natural al reconocimiento del contexto en el cual va a operar en el futuro (Fèvre et al, 2009a).
Al estudiante se le plantea distintos tipos de problemas, en una primera aproximación ejercicios de desestructuración-conceptualización-instrumen-tación - propuesta significativa y en una segunda instancia, ejercicios de propuesta imaginativa-propuesta programática-análisis metaproceso, proponiéndoles una continua actitud critica y autocritica de lo construido y lo pensado, superador de las repeticiones mecánica clásica de otros procesos.
En una dinámica de exposiciones orales en el taller el estudiante critica y defiende frente al grupo las decisiones proyectuales asumidas tanto en la instancia proyectual como en la evaluación.
La necesaria articulación de: ideas, intensiones y productos resulta en este marco un desafío. Al respecto dicen los estudiantes ex - alumnos entrevistados:
" … La forma de encarar un problema proyectual, el desarrollo de ideas y el problema de representarlas gráficamente, creo que son una muy buena ejercitación para poder abordar la carrera…"
" … La generación de ideas, su representación gráfica, etc., se manejan en la cátedra con un nivel de abstracción elevado, pero adecuado, lo considero un buen ejercicio para los alumnos, romperse la cabeza con una idea…"
Respecto de estas dinámicas, algunas opiniones de los estudiantes que se repiten son:
" … Me gusto mucho el trabajo en clase y lo que podía llegar a salir de la "micro competencia" (expresión propia del estudiante que remite a la confrontación de ideas y de respuestas proyectuales) dentro de cada mesa. De la "micro competencia" podían salir nuevas ideas y puntos de vistas distintos acerca de cómo enfrentar el trabajo, ya sea por contraposición de niveles de abstracción o [a partir] del mero uso de técnicas plásticas diferentes o desconocidas. De todas las materias de la UBA esa fue la que más me gusto y de las que más me sirvieron en mis estudios posteriores… "

La construcción de un conocimiento integrado que incluye el pensar y el hacer, en una dialéctica permanente, acompañada de un proceso de investigación en constante crítica y reflexión

J. Biggs (2005) en su propuesta de alineamiento constructivo, establece niveles de compromiso creciente del estudiante representados por la escalada: *memorizar - tomar apuntes - reconocer - relacionar - aplicar - crear - reflexionar - teorizar.*
Mientras que el estudiante, procedente de la enseñanza media y de otras materias introductorias universitarias, transita básicamente por el espacio de los cuatro primeros términos en el mejor de los casos; la propuesta de Proyectual analizada retira de la escena a las dos primeras de estas actitudes y se centra de lleno en las tres últimas. (Fèvre et al, 2009b)
La actividad proyectual tal cual se plantea en el curso permite al estudiante transitar su propia experiencia. Allí surge un elemento nuevo en su propio repertorio, una respuesta proyectual concebida y construida por él que exige un compromiso distinto, una actitud y un saber disponible para su ser utilizado en próximas situaciones.
" … *Aprender a pensar por uno mismo da mucha incertidumbre, es difícil... Hablar entre los compañeros mejoraba la comprensión. Proyectual era una materia que te "dolía". En las otras estudiabas…"*
Aprender a reflexionar no puede hacerse sin contenidos, pero tampoco sin los contextos y procesos adecuados para hacerlo. Aprender a tomar decisiones y a formarse las propias opiniones requiere situaciones propositivas, de confrontación y ensayo así como eva-

luar y ser evaluado (Rue, 2008).

Del análisis de entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes ex - alumnos avanzados en sus carreras de grado, surge una valoración positiva respecto de la estimulación creciente que la experiencia de proyectar les aporta, reconociendo sus orígenes en el curso de Proyectual. En este sentido en su mayoría expresan el descubrimiento de un rol diferente como sujeto activo de aprendizaje, que a partir de cierto reposicionamiento ahora puede operar a partir de sus reflexiones, manejando variables, incertidumbres y convicciones propias de la actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biggs, J (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Ed. Nancea, Madrid, España.

Carretero, M. (1997) Desarrollo cognitivo y aprendizaje .Constructivismo y educación. Progreso, México

Chaiklin, S., Lave, J. (comps.). (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Universidad de Oviedo. España.

Fevre, R.; Facchinetti, M.; García Guida, M.; Malluk, C.; Plans, R.; (2009a) ,El Rol de la Subjetividad en el Aprendizaje Proyectual. FADU/UBA

Fevre, R.; Castresana, A.; Faccio, C.; Kuschnir, G.; (2009b) La Enseñanza Universitaria Inicial. Una Experiencia en el Campo Proyectual. CIPU-UBA.

Lash, Scott. (2005) Crítica de la información. Amorrortu. Buenos Aires.

Perrenoud, P (2000) Texto original de una entrevista “El Arte de Construir Competencias “ original en portugués en Nova Escola (Brasil),

Schön, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Centro de publicaciones del Ministerio. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España.

Rué, J. (2008) El Aprendizaje Autonomo en Educacion Superior, Narcea Ediciones Madrid España

Vezub. L. (2010) La enseñanza de la competencia proyectual en la formación de profesionales de diseño ARTÍCULO PARA DIDAC Nº55-Rol de la Universidad en el Siglo XXI.