

# LA PROPUESTA DE TRABAJO FINAL DE CARRERA DEL TALLER “B” DE LA FAU-UNNE. ENCUADRE TEÓRICO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO

ROMAGNOLI, Venettia; LOPEZ, Silvina; MATTA, Susana; TERENCEHI Claudia; AGUIRRE, María.  
O.\*  
trabajofinaldecarrera@outlook.com

Docentes de la Cátedra Trabajo Final de Carrera del Taller Vertical B de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste.

**DIMENSIÓN:** Docencia

## RESUMEN

El Trabajo Final de Carrera (TFC) es la última asignatura del taller de la Carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) - UNNE Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer la oferta de TFC del Taller Vertical B (TVB), dando cuenta del aporte a la formación profesional que se pretende lograr desde un determinado encuadre teórico y enfoque pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** Oferta pedagógica; encuadre epistemológico y pedagógico; TFC- TVB

## EL TRABAJO FINAL DE CARRERA DEL TALLER VERTICAL B DE LA FAU- UNNE:

### Encuadre teórico y Enfoque pedagógico:

El Trabajo Final de Carrera (TFC), se trata de la última asignatura de taller de Arquitectura de la Carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco, Argentina). En el marco del Taller Vertical B (TVB), su desarrollo implica la formulación y concreción de un proyecto de investigación aplicada y extensión, que debe abordar un problema concreto desde la perspectiva de la complejidad, ser definido por los propios estudiantes, debe responder a una demanda real, y en el cual puedan integrar los conocimientos adquiridos en la carrera y perfilar futuras inserciones profesionales. Se trata de una materia anual, que se cursa de abril a diciembre, aunque los alumnos tienen un plazo máximo de dos años académicos para la defensa de su TFC.

El Taller Vertical B se funda en tres ejes fundamentales:

- Se constituye en una propuesta epistemológica y pedagógica que incorpora la dimensión de contexto sin renunciar a los aportes científicos y culturales del mundo global.
- La enseñanza del proyecto se funda en un abordaje integral de la arquitectura, la ciudad y el territorio, que considera todas las dimensiones involucradas en su configuración y la complejidad dada por la multiplicidad de actores con diversos intereses y asimétricas cuotas de poder involucrados (Barreto, M. y otros, 2014; García, R., 1986 y 1991; Kullock, D., 2010. López, S. y Romagnoli, V., 2016 y Morín, E., 2000).
- Incorpora la demanda real (cliente) en el proceso de enseñanza – aprendizaje en los talleres de Arquitectura en todos sus niveles, evitando ejercicios académicos irreales y descontextualizados del medio en donde realizarán su práctica profesional e incorporando referencias objetivables que trascienden el lugar de verdad de la palabra del docente.

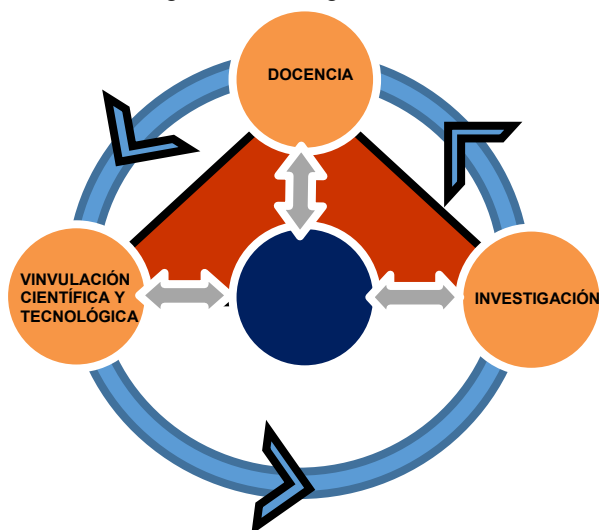
La Cátedra TFC del TVB:

El perfil de la asignatura, desde sus orígenes fuertemente impregnados por la impronta de sus creadores, el Arq. Víctor Saúl Pelli y la Arq. Susana Matta, se fue configurando a partir de premisas signadas por:

- La concepción de que un curso a cargo de alguien con experiencia en la producción de conocimientos tiene más posibilidades de tener una impronta en los estudiantes signada por la inquietud intelectual, la curiosidad cognitiva y la perspectiva crítica (Kullock, 2010).
- La responsabilidad de la Academia de vincularse a las necesidades del medio social y regional, lo que sin dudas determinó que las temáticas más recurrentes abordadas por los alumnos hayan estado históricamente vinculadas al hábitat social, al diseño participativo y la planificación territorial y urbana, en pos de aportar soluciones a las problemáticas más críticas del medio en donde está inserta la FAU- UNNE.

En síntesis la Cátedra se posiciona desde un paradigma que entiende la necesidad del fortalecimiento del vínculo entre la docencia, la investigación y la práctica -consolidada desde la Academia a través de la Vinculación Científica y Tecnológica y la Extensión Universitaria, tal como se expresa en la figura 1.

Figura 1. Paradigma de TFC- TVB



Fuente: elaboración propia.

### Enfoque pedagógico:

Los docentes del TFC- TVB nos encuadramos en la didáctica constructivista y asumimos una perspectiva reflexiva y crítica en relación al contexto y a los actores que determinan su configuración. Propiciamos el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje, con un carácter participativo y constructivo entre los diversos actores comprendidos en el mismo, entendiendo que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción social.

Desde este enfoque, definido desde la pedagogía como “problematizador” (Alcalá, 2002), los objetivos y los contenidos no están predefinidos de manera rígida, ni entendidos como compartimentos estancos, por el contrario se intenta que los mismos se articulen con los intereses de los estudiantes, y los problemas construidos por ellos en cada ciclo lectivo se transformen también en nuevos contenidos que se complementan y retroalimentan con el repertorio de temas que la asignatura considera básicos para el desarrollo del TFC. No hay una organización de las actividades en función de clases teóricas y prácticas, sino que se parte de la relación dialéctica entre teoría y práctica, la práctica es la teoría en acción y las estrategias didácticas se van reformulando permanentemente en función de cada grupo de alumnos, siendo el producto de negociaciones y consensos. En esta propuesta, la planificación anual es entendida como una hipótesis orientativa de trabajo. En relación a la evaluación, se intenta superar los reduccionismos de los otros enfoques y el carácter de control y selección social, se evalúa el proceso y el producto.

### Objetivos del TFC:

Los objetivos de TFC están establecidos en los instrumentos normativos que encuadran a la propuesta pedagógica del TFC del TVB: El Plan de Estudios vigente de la Carrera, el Reglamento del Trabajo Final de Carrera y el propio Programa de la asignatura.

Entre los más importantes, se destacan, como objetivos generales: a) que los alumnos desarrollen un ejercicio de síntesis de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la Carrera en el campo proyectual, de la investigación y la extensión, y b) que los alumnos puedan intervenir en el planteamiento, resolución y desarrollo de una propuesta de alta complejidad edilicia, urbana, territorial y/o cualquier tipo de problemática con método y profesionalidad que refleje su capacidad de reflexión crítica, diagnóstico, propuesta y gestión.

En relación a los objetivos particulares, cobran particular importancia para la Cátedra los siguientes:

- a) Que los alumnos adquieran adiestramiento para trabajo en equipo, que le permitan aproximarse a situaciones similares a las del ejercicio profesional futuro.

- b) Que logren consolidar un marco interpretativo propio que les permita el desarrollo de su capacidad creativa para la resolución de su TFC y que profile y refleje su posicionamiento futuro como profesional de la arquitectura.
- c) Que los alumnos logren asumir por propia motivación el compromiso de desarrollar una problemática específica que implique una apertura al medio y una posible vía hacia su especialización, con miras a un mercado laboral concreto, que demuestre la comprensión del rol que debe cumplir en los distintos procesos de gestión para la construcción del espacio arquitectónico, urbano y territorial en función de diversas demandas.
- d) Que logren desarrollar una a propuesta adecuada y a nivel de los tiempos y recursos, que contemple condiciones y medios de realización.

**Desarrollo del TFC:**

Para el desarrollo del TFC, la Cátedra identifica tres momentos fundamentales: la Definición y encuadre del Problema, el Diagnóstico prospectivo del problema y la Propuesta, para cada una de esas fases, están definidos los productos que se pretende alcancen los estudiantes y los objetivos que se persigue lograr. Para ello los docentes contamos con un conjunto de instrumentos pedagógicos (clases, ejercicios de asimilación conceptual aplicados, talleres de trabajo, etc.). Durante el desarrollo del TFC, se espera que los alumnos pongan en juego y consoliden los dominios cognitivos, (vinculados al conocimiento teórico sobre todo en el primer momento), procedimentales y estratégicos (vinculados a la aplicación práctica de los contenidos teóricos y sobre todo a la resolución de problemas novedosos más propios del segundo momento) y metacognitivos (que reflejan la capacidad de explicitar y reflexionar sobre los propios procesos y productos cognitivos, que si bien se estimulan durante todo el proceso, cobran énfasis en el tercer momento) (Bordas, M. I. y Cabrera F.A. 2001; Carrizo, W., 2009 y . Flavell, JH, 1976).

Figura 2: Fases y Momentos del TFC- TVB: principales aspectos de su desarrollo.

FASES Y MOMENTOS DEL TFC -TVB			
	Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
<b>PRODUCTO</b>	<b>DEFINICIÓN Y ENCUADRE DEL PROBLEMA</b>	<b>DIAGNÓSTICO PROSPECTIVO DEL PROBLEMA</b>	<b>PROPUESTA</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Que los alumnos logren: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formular adecuadamente el problema</li> <li>▪ Construir el MT del problema</li> <li>▪ Definir la estrategia metodológica</li> <li>▪ Formular un plan de trabajos ajustado</li> <li>▪ Definir roles en el equipo</li> </ul>	Que los alumnos logren: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poner en marcha el Plan de Trabajos</li> <li>▪ Desarrollar el diagnostico del problema:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación de información</li> <li>- Descripción del problema</li> <li>- Análisis evaluativo</li> <li>- Lineamientos/ pautas para la propuesta.</li> </ul> </li> </ul>	Que los alumnos logren: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formular una propuesta pertinente y de calidad técnica</li> <li>▪ Elaborar un informe final académico y transferible que refleje de manera coherente el producto y el proceso</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Definición del tema - problema del TFC</b></li> <li>- Aspectos metodológicos del TFC</li> <li>- Formulación de proyectos y planes de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de análisis y herramientas apropiadas para el diagnóstico</li> <li>- Metodologías de abordaje integral de problemas territoriales y urbanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de informes: parciales y finales, académicos y de transferencia</li> </ul>
Clases teóricas, ejercicios de asimilación conceptual aplicados, talleres			
<b>DOMINIOS</b>	<b>COGNITIVO</b>	<b>PROCEDIMENTAL</b>	<b>ESTRATÉGICO</b>
	Vinculado a los conocimientos teóricos	Vinculado a la práctica	
	<b>METACOGNITIVO</b>		
	Vinculado a capacidad de reflexionar sobre propios procesos y productos cognitivos		

Fuente: elaboración propia.

**Evaluación del TFC:**

La forma de evaluación está en relación directa con el enfoque de la Cátedra que es de tipo constructivista, consecuentemente el sistema de evaluación propuesto intenta superar las limitaciones de otros enfoques. Evaluamos de esta manera porque creemos que nos permite cumplir con el doble objetivo de formación del alumno y de verificación de su nivel de capacitación para su incorporación a la práctica profesional.

La única de instancia de evaluación que se califica numéricamente es la evaluación de la Entrega final, en la que se realiza una evaluación de tipo absoluta y se otorga una nota del 6 al 10. La cátedra tiene para esta instancia una matriz donde se evalúan el proceso y el producto. El proceso a través de una serie de variables que reflejan cuestiones aptitudinales y actitudinales, y el producto a través de variables que lo califican en su desarrollo y resultado. En función de estas variables hay un “10 ideal” como parámetro, por lo cual hay años en los cuales no hay trabajos calificados con la máxima nota. En cada una de las instancias del TFC que se han señalado, se evalúan niveles de competencia que se sintetizan en el siguiente gráfico.

Figura 3. Cuadro síntesis Instancias del TFC y niveles de competencia evaluados

Instancias TFC	Niveles de competencia que se evalúan	Énfasis	
Definición del tema – problema (abril a junio)	Capacidad de formular adecuadamente un problema que responda a una demanda real, efectivamente abordable desde la disciplina y las condiciones de realización.	Dominio cognitivo	Dominio Metacognitivo
Elaboración del Plan de trabajo (junio)	Capacidad para definir la estrategia metodológica, las etapas, las actividades implicadas, las técnicas y los plazos de realización, en coherencia con el producto y las condiciones de realización definidas.		
Primer informe de avance (julio: antes del receso de invierno)	Capacidad de construir del marco teórico, de poner en marcha la estrategia metodológica y el plan de gestión.		
Informes de avance parciales (agosto a noviembre para equipos que finalizan en diciembre/ agosto a abril para quienes finalizan en junio)	Capacidad de dar cumplimiento al plan de trabajo propuesto y de reformularlo si fuera necesario ante obstáculos o nuevas oportunidades. También la capacidad de elegir los elementos adecuados para la presentación, de sintetizar los avances y de hacer explícitas las dificultades. En estos informes se realiza la verificación de las competencias técnicas según el tipo de proyecto.	Dominio procedimental y estratégico	
Pre-entrega (noviembre para quienes entregan en diciembre y mayo para quienes entregan en junio del año siguiente del inicio del cursado)	Capacidad de formular una propuesta pertinente y con calidad técnica adecuada al tipo de proyecto. Capacidad para desarrollar un informe coherente que sintetice las etapas del trabajo técnico, la metodología, el marco teórico y el proceso de gestión. En esta instancia se define si el trabajo está en condiciones de ser presentado. Se evalúa la capacidad de alcanzar el nivel mínimo requerido.		
Entrega final: informe impreso y exposición (diciembre y junio)	Calidad del informe final y la capacidad para exponer el trabajo, Capacidad de producir un trabajo transferible. En esta instancia pueden participar externos.		

Fuente: elaboración propia.

## REFLEXIONES FINALES

En función de lo expuesto, y a modo de reflexiones finales, cabe mencionar que la oferta académica de la cátedra TFC del TVB, se distingue de las otras dos alternativas de cátedras paralelas para el desarrollo del TFC que tiene la carrera de Arquitectura de la FAU- UNNE, constituyéndose en una opción formulada desde sus orígenes desde concepciones que entienden la necesidad del vínculo entre las actividades de docencia, investigación y extensión, que han determinado y configurado el carácter del ejercicio que se propone realicen los estudiantes como TFC. En este marco, la cátedra concibe al TFC como un proyecto de investigación aplicada y extensión, que debe abordar un problema concreto desde la perspectiva de la complejidad, ser propuesto por los propios alumnos (en función de sus propias inquietudes e intereses vocacionales) y responder a una demanda real del medio local o regional.

A partir del enfoque pedagógico problematizador desde el cual se posiciona la cátedra, se entiende además que el desarrollo de un ejercicio de estas características propicia el pasaje de novato a experto, fundamental para estudiantes que están próximos a ser profesionales, poniendo en juego y consolidando durante el proceso, dominios cognitivos, procedimentales, estratégicos y metacognitivos, y le permiten adquirir capacidad para explicitar y reflexionar sobre sus propios procesos y productos cognitivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá M.T. (2002). Conocimiento del profesor y enfoques didácticos. Ficha cátedra. Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. En: Enfoques Didácticos. Racionalidades y prácticas de la enseñanza universitaria.
- Barreto y otros (2014). "La política Federal de Vivienda desde su implementación en el Gran Resistencia (2003-2007). Análisis y recomendaciones". Ed. DISEÑO, Buenos Aires. (Págs. 333).
- Bordas, M. Inmaculada y Cabrera Flor A. 2001. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. En: Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48.
- Carrizo, Walter. 2009. La responsabilidad del docente frente a la evaluación. En: Pevnia, 9, pp. 63-83.
- Flavell, JH 1976. Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. En LB Resnick (Ed.), La naturaleza de la inteligencia (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- García, Rolando. 1991. La Investigación Interdisciplinaria de Sistemas Complejos. En: Serie Materiales 1/91. Centro de Estudios Avanzados. UBA: México- Buenos Aires.
- García, Rolando.1986. Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. En: Los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo. Coord. Por E. Left. Ed. Siglo XXI: México
- López, Silvina; Romagnoli, Venettia; Matta, Susana; Aguirre, M. Otilia y Aguirre M. Laura. 2016. "Reflexiones pedagógicas a partir de experiencias de trabajos de planificación urbana y territorial. Cátedra Trabajo Final de Carrera (TFC) del taller vertical "B". En Revista ADNea Arquitectura y Diseño del Nordeste Argentino. Vol. 4, Nº4. Editorial de Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE. Págs. 39 a 52. Versión Digital disponible en: <http://arq.unne.edu.ar/publicaciones/adnea/ano-2017/adnea-n4-digital.pdf>. ISSN 2347-064X.
- Kulloock, David (2010). Planificación urbana y gestión social. Reconstruyendo paradigmas para la actuación profesional en Cuaderno Urbano (9), Buenos Aires Nobuko- Eudene.pp.243-274.
- Morín, Edgar. 2000. El Método in vivo. El empeño multidimensional. En Sociología. Tecnos: Madrid.