

06

**Percepciones estudiantiles y docentes acerca de un nuevo currículo en una
carrera de arquitectura**

Student and Faculty Perceptions of a New Curriculum in an Architecture Program

Jaime Martínez Iglesias*

* Universidad Mayor, Chile.

Artículo Original/ Estudio empírico

Correspondencia: Jaime Martínez Iglesias, Correo: jmartinezi@ucentral.cl

Editor: Bruno Aste Leiva, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: El autor declara no presentar conflicto de intereses.

Recibido: 04/08/2025 Aceptado: 24/11/2025 Publicado: 23/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v6.n1.2024.159>

RESUMEN

Las universidades constantemente actualizan sus procesos para responder a los cambios que los nuevos tiempos demandan. Estas sinergias impulsaron a una escuela de arquitectura al diseño y aplicación de un nuevo currículo, buscando así responder a los desafíos de proyectar una nueva mirada en la formación disciplinar. A un año de aplicado, la carrera quiso conocer las percepciones de estudiantes y profesores sobre las implicancias que conllevó su puesta en marcha. Se usó una entrevista autoadministrada, cuyo análisis mostró que: tanto docentes como estudiantes valoraron positivamente el cambio de currículo y la integración de saberes en cursos troncales, la asignación de nuevos tiempos y horarios, la docencia en equipo simultáneo y los esfuerzos por renovar la representación visual del proyecto de arquitectura con el uso de tecnologías. En oposición, otros dijeron que: el currículo anterior era mejor pues abordaba contenidos por separado siendo más fáciles de aprender, la integración de cursos evidenció falta de competencias en algunos estudiantes. La información levantada es clave para cualificar las prácticas exitosas de un nuevo currículo, y a la vez es una alerta para ajustarlo y gestionarlo.

Palabras clave: docencia, enseñanza superior, estudiante universitario, plan de estudios.

ABSTRACT

Universities constantly update their processes to respond to the changes demanded by new times. These synergies led a school of architecture to design and implement a new curriculum, aiming to address the challenges of projecting a new perspective in disciplinary training. One year after its implementation, the program sought to understand the perceptions of students and faculty regarding the implications of its rollout. A self-administered interview was used, and the analysis showed that both faculty and students positively valued the curriculum change and the integration of knowledge in core courses, the allocation of new times and schedules, simultaneous team teaching, and efforts to renew the visual representation of architectural projects through the use of technology. On the other hand, some expressed that the previous curriculum was better, as it addressed content separately, making it easier to learn; the integration of courses also revealed a lack of competencies in some students. The information gathered is key to qualifying the successful practices of the new curriculum, while also serving as a warning to adjust and manage it accordingly.

Keywords: teaching, curriculum, higher education, university student.

En la vida de las universidades el cambio y sus procesos son claves y fundamentales. Según Cabrera di Piramo y Cordero (2018), en las últimas décadas, la diversificación disciplinar creciente ha implicado la actualización de planes y jerarquización de los contenidos de estudio. Estas acciones son claves toda vez que se elabora un rediseño curricular, como cuando se lo evalúa. De ahí que, implementar cambios siempre ha sido un reto formidable, puesto que no solo se debe responder a lo técnico, sino también desde un modelo de enseñanza capaz de hacer frente a los desafíos del futuro, y a una nueva forma de entender, actualizar y proyectar las disciplinas con solvencia y creatividad. Por consiguiente, la cultura universitaria y la disciplinar, se tensionan empujando a esta última a un cambio ineludible, cuyas acciones deben asumirse por la comunidad universitaria como parte de un proceso y no como algo episódico y atemporal (Chen, 2007).

En este contexto, arquitectura se dispuso al diseño de un nuevo modelo de enseñanza, que fuera capaz de responder a los desafíos del futuro y a una nueva forma de entender, ejercitar y proyectar la formación disciplinar de los arquitectos. De este modo, el diseño del nuevo currículo se apoyó en conceptos como la flexibilidad para integrar disciplinas, en el tiempo para crear – investigar y aprender, en el pensamiento crítico, en la responsabilidad sostenible, en la creación, en el trabajo docente tripartito, y en la inclusión de las tecnologías como medios para cualificar la representación de los proyectos. En la nueva malla se propuso menos asignaturas, pero con más contenidos y mayor espesor académico, robusteciendo y transformado el Taller de arquitectura en una macro disciplina. Junto con esto, se actualizó, modificó, renombró y creo nuevos cursos. Asimismo, el aumento de las sesiones semanales, la implementación de un régimen de docencia tripartito y la creación de nuevos cursos, fortaleció aún más la propuesta curricular. -Por otra parte, también se redefinió la carga semanal y semestral de los cursos, orientando la gestión hacia procesos más

eficientes e integrados, sobre todo los relacionados con la finalización de la carrera. Sin embargo, el cambio trajo consecuencias y desafíos para los estudiantes que provocó incertidumbre. Por otro lado, para los docentes implicó plantearse nuevas preguntas acerca del sentido de la profundización y actualización de los marcos técnicos pedagógicos, metodológicos y de contenidos. Para ambos actores fue un acicate para la adaptación y el compromiso, a partir de los nuevos objetivos por alcanzar. Por consiguiente, habiéndose cumplido un año académico de su puesta en marcha, se estimó necesario conocer lo que percibían los estudiantes y los profesores acerca de la aplicación del nuevo currículo, y de las influencias en la vida académica y personal de los actores.

MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

Currículo

Cabrera di Piramo y Cordero, (2018), señalan que es un elemento en el que entran en juego conocimientos e intereses diversos, mediados por la necesidad de responder a nuevas metas educativas o a la actualización de los paradigmas de enseñanza. -Así también, son claves para estos cambios, el rol de los sujetos, su cultura y la forma de entenderlos. Por otro lado, para que un cambio curricular sea efectivo, necesita de la participación y consenso de toda la comunidad académica; autoridades, docentes, administrativos quienes, con compromiso, conexión con la realidad y con un deseo genuino de efectuar mejoras proactivas, pueden conducirlo a su logro, a su análisis y a su reflexión (Alcaín y Medina, 2017).

Integración disciplinar

De acuerdo con el sentido del nuevo currículo, la integración disciplinar asegura el aporte de distintos temas y enfoques para su tratamiento de manera simultánea en macro asignaturas, proveyendo de este modo espacios para fomentar el entrecruce de acciones, reflexiones y conclusiones capaces de brindar un universo del problema infinitamente más grande, y por lo tanto, desde el punto de vista empírico y epistemológico puede ser transformador para los estudiantes y los docentes (Acosta et al., 2017).

Las metodologías

En un proyecto de renovación curricular, las metodologías son elementos clave. Así entonces, su construcción técnica, empírica y creativa, debe responder a la flexibilidad y la emergencia que las prácticas educativas demanden. Junto con el posicionamiento disciplinar, también se apoyan en teorías y enfoques pedagógicos y andragógicos, otorgando de este modo un sustento estratégico de recursos que, en un contexto como la enseñanza de arquitectura, son fundamentales para resolver los diversos ejercicios de formación. Por consiguiente, deben permitir a los estudiantes reflexionar sobre aprendizaje y desarrollo, a la vez que fomentar una comprensión más profunda y personal del proceso educativo (Rendón et al., 2018).

La evaluación

Considerando que la aplicación de un nuevo currículo implica el diseño de un sistema e instrumentos de evaluación acordes y pertinentes, una de sus primeras características es que debería ser dinámica, multidimensional y centrada en el proceso del estudiante y no exclusivamente en los resultados. Asimismo, debería ser consensuada con los estudiantes, e integradora de los saberes de las nuevas asignaturas del currículo. Los instrumentos, sean pautas, rúbricas u otros (cuantitativos como pruebas técnicas y cualitativos como la creatividad, la colaboración y el trabajo en equipo),

permitirán conseguir información amplia acerca de los saberes alcanzados por los estudiantes, a la vez que, hará posible medir científicamente el crecimiento técnico y creativo (Santaella, 2006), integrados en un proyecto o en varios. Asimismo, y como característica final, la evaluación debería ser integral, flexible y enfocada en el desarrollo de habilidades técnicas, científicas y creativas (Hamodi, 2015).

Tiempo de enseñanza

El Sistema de Créditos Transferibles (SCT), en Chile, ha tenido un impacto significativo en los estudiantes universitarios, ya que les ha permitido facilitar la movilidad académica y la flexibilidad en la educación superior. Asimismo, busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes, tanto el colectivo como el individual, entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudios. Esto implica mayores niveles de responsabilidad y autorregulación permanente. El propósito central de este sistema es que un estudiante pueda alcanzar sus metas, resultados de aprendizaje y las competencias laborales de una determinada actividad curricular a partir de un tiempo científicamente calculado. Otra de las características de SCT es la promoción y entre programas de formación y la transferencia de los créditos académicos realizados de una institución a otra. Sin duda, esto favorece la movilidad estudiantil universitaria (Díaz y Pérez, 2021).

La representación del proyecto

La representación, es entendida como una de las tareas esenciales en el proceso de diseño, creación y comunicación del proyecto arquitectónico. Se apoya en tecnologías de representación visual, que incluyen herramientas digitales y software para la creación y visualización de información gráfica (Portillo, 2021). Estas tecnologías son esenciales en diversas disciplinas,

especialmente en áreas como la arquitectura, pues mejoran la comunicación de ideas y conceptos, facilitando el aprendizaje y la comprensión (Portillo, 2021). Asimismo, se refuerza el cambio de paradigma gráfico, lo que repercute en que todo proyecto arquitectónico se geste desde la representación, ya que hacer arquitectura es representarla (Montaner, 2015).

El equipo docente

La docencia compartida es una metodología, en la que dos o más docentes realizan un acuerdo voluntario para trabajar de manera conjunta en una misma aula y con el mismo grupo en un mismo espacio de tiempo (Triana y Armengol, 2022), por lo tanto, es un ejercicio de enseñanza donde se cruzan diversos enfoques y especialidades de enseñanza, la integración de perspectivas diversas y, en consecuencia, enriquecen la visión de un problema y las eventuales soluciones para el mismo. Por otra parte, el tipo de docencia y su estilo contribuyen a la construcción de una mirada holística del aprendizaje, a la vez que, son la base para el desarrollo del pensamiento crítico, el buen aprendizaje, el bienestar y la motivación frente a la enseñanza (Oller et al., 2018). Asimismo, se les valora la autenticidad, el dinamismo y la confianza que puedan inspirar (Parodi y Sola, 2017).

Pensamiento crítico

El ejercicio del pensamiento crítico en la universidad es fundamental para formar estudiantes capaces de analizar, cuestionar y evaluar información de manera reflexiva y fundamentada. De este modo se puede promover la capacidad de cuestionar las versiones de los hechos presentados como verdades únicas (León, 2014). Abre, además, el camino para el análisis de argumentos, aplicando la capacidad de detectar falacias y reconocer diversas perspectivas antes de llegar a una conclusión. Por consiguiente, ejercitar el pensamiento crítico como parte de una buena pedagogía, permite que

los estudiantes se conviertan en profesionales más competentes, con capacidad, visión y habilidad para resolver problemas complejos de forma innovadora y ética (Facione 2007).

La buena enseñanza

Mejorar el cómo se enseña, y hacerlo en función de cómo los y las estudiantes aprenden, es el gran desafío para un docente y el sistema en el cual colabora. Esto significa que, de manera personal o colectiva, constantemente deben estar atentos a las formas en que se ven representados en los discursos profesionales, y a la manera en que aplican buenas prácticas de enseñanza en su gestión (Marco para la buena enseñanza, 2021). Por consiguiente, se trata de estar en permanente ejercitando conocimientos, habilidades y disposición que permitan una favorable interacción con los estudiantes para alcanzar aprendizajes significativos. Asimismo, generará y mantendrá un marco relacional favorable con otros integrantes de las comunidades de enseñanza superior.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones de 30 estudiantes de primero a cuarto año, y de 8 docentes, acerca de la aplicación de un nuevo currículo en arquitectura?

Objetivo

Describir las percepciones de 30 estudiantes de primero a cuarto año, y de 8 docentes, acerca de la aplicación de un nuevo currículo en arquitectura.

METODOLOGÍA

Sujetos de estudio

La muestra se conformó con 30 estudiantes; 18 mujeres, 12 hombres y 08 docentes de 1° a 4° año. Se invito a estudiantes de 1° año, por considerarlos sujetos clave que iniciaron su proceso con una malla nueva. Asimismo, los de 2°, 3° y 4° traían la experiencia de formación con la malla antigua, por cuanto participar de dos modelos de formación podría dar origen a importantes percepciones.

Por otra parte, no se invitó a estudiantes de 5°, ya que, al estar en proceso de titulación en base a la malla antigua, están ajenos a los cambios curriculares.

Diseño de la investigación

La investigación es cualitativa (Medina, 2001, Hernández et.al 2010), con un diseño interpretativo – descriptivo, donde la información proporcionada por los participantes acerca del nuevo currículo y sus implicancias académicas y sociales (Guba, y Lincoln, 1994), fue fundamental para la escritura del artículo académico.

Instrumentos de levantamiento de información

Los instrumentos diseñados para el levantamiento de información fueron dos entrevistas semiestructuradas; una para los estudiantes y otra para los docentes. Cada instrumento se estructuró en base a 09 categorías. Seguidamente, se diseñaron 17 preguntas para cada entrevista. Posteriormente se enviaron por correo para ser contestadas y devueltas en dos semanas.

Análisis de la información

La información proporcionada por estudiantes y docentes se analizó en base a matrices abiertas, axiales y selectivas (Hernández, et al., 2010), agrupando en base a las categorías; Nuevo currículo, Integración de materias, Metodología, Evaluación, Tiempo y horario, Representación, Equipo docente, Pensamiento crítico y Marco de la buena enseñanza. Se codificó a los participantes con E para los estudiantes, y como P para los profesores.

RESULTADOS**Nuevo currículo de arquitectura, percepciones docentes**

Según señala Díaz (2007), una reforma curricular significa también, generar una nueva cultura académica que no sólo sea el fundamento para nuevas prácticas pedagógicas sino, también, de nuevas actitudes hacia el conocimiento. En consonancia con eso, las percepciones de los docentes dan a entender que existe una idea preliminar sobre el nuevo currículo; en cuanto a sus objetivos, el paradigma que lo sustenta, las implicancias académicas y la gestión que conlleva. Así lo dejan ver sus percepciones que relatan “que el modelo tiene como pilares la investigación, la flexibilidad curricular, la transformación digital y la excelencia académica” (P2). Agregan que, para avanzar en su instauración y de camino hacia una nueva cultura, no es suficiente mencionar los cambios, sino que, estos deben “ser dialogados y contruidos en conjunto con la comunidad universitaria, puesto que atienden a las necesidades contemporáneas de la disciplina” (P5). Definitivamente se perciben como algo mucho más relevante y transformador que una declaración política y técnica. Otras percepciones hacen referencia a que, en el nuevo currículo se puede reconocer “la voluntad

de integración y relación entre los saberes de las distintas líneas y asignaturas, siendo innovador y acorde a la realidad actual de la disciplina” (P3).

Nuevo currículo de arquitectura, percepciones de estudiantes

Los estudiantes destacan del nuevo currículo, su complejidad, la flexibilidad, la priorización del trabajo en equipo y “la obtención de experiencias a través de situaciones reales” (E23), Por consiguiente, reconocen que “aporta mayor confianza para desenvolverse en los ambientes laborales (E12), permitiendo con ello mejores adaptaciones a los ecosistemas profesionales y disciplinares. Contrario a lo anterior, otros dicen que el nuevo modelo de enseñanza no es convincente pues las asignaturas que había antes “se estructuraban mejor cuando se enfocaban en cada curso “(E26). Agregan, que “se perdieron materias fundamentales como procesos constructivos, que fueron tomados en taller de manera más integrada y específica” (E30). Por consiguiente, la aparente pérdida de materias produce la sensación de contar con más tiempo, pero la naturaleza de las integraciones de los nuevos cursos requiere más concentración y continuidad. Es decir, menos asignaturas, pero de mayor espesor, por lo tanto, necesitan el mismo o más tiempo que el empleado en la malla antigua.

La integración en el nuevo currículo, percepciones docentes

Los profesores entienden que la integración disciplinar, es la inclusión de materias que antes se impartían de manera separada, pero que ahora en el nuevo currículo, pueden darse dentro de un mismo ramo, por ejemplo, Taller. Asumir creativamente el rol complementario que aportan los conocimientos de otras disciplinas, abre la mirada y ayuda a entender que ninguna materia prevalece sobre la otra y juntas aportan a la formación del arquitecto (Acosta et al., 2017). Por lo tanto, “la integración busca la profundización creciente de aspectos que se entendían (a veces) como externos al desarrollo de un proyecto, pero que son fundamentales para el logro del

pensamiento proyectual” (P3). Como consecuencia de esto, lo que se aprende en otros ramos “nutre el aprendizaje en el taller y lo complementa” (P5), haciéndolo progresivo en complejidad y experiencias, aportando e integrando nuevos criterios al resultado del proyecto, además de evidenciar de manera inobjetable el saber hacer. El equipo de profesores debe darle cabida, tanto a los conocimientos integrados, como a una mirada más amplia de los mismos. En este sentido, P4, señala que, a nivel de la gestión del equipo docente, “la integración se hizo a través de la particular mirada que tienen los tres docentes a cargo; profesor titular, profesor adjunto y profesor ayudante”.

La integración en el nuevo currículo, percepciones de estudiantes

Los entrevistados, en términos generales, entienden que la integración disciplinaria ocurre cuando “se enseñan dos o más conceptos en un mismo ejercicio, o cuando entran ramos de otras áreas para ser desarrollados de manera común” (E17). Es decir, perciben que la integración es una práctica que beneficia al Taller, pero, asimismo, que ayuda a abrir el entendimiento hacia una metadimensión en la cual el proyecto alcanza otros niveles de recursión y complejidad. Según el E22, “bajo esa mirada el abordaje del proyecto adquiere una dimensión más integral”.

En cuanto a las ventajas, algunos la perciben como desventajas, por ende, no es posible desarrollar acabadamente un proyecto que contenga todos los saberes integrados “ya que no son solo conocimientos, sino que también implican la madurez del estudiante, dependiendo de en qué año o nivel se esté” (E18). Otra gran ventaja es que la integración hace más complejo y completo el aprendizaje estudiantil, “ayudando a tener más opciones a la hora de querer llegar a un buen resultado, pues no todos aprenden de la misma forma” (E17). Por esta razón, los aprendizajes adquieren una dimensión trascendente y poli angular, donde la combinación de diferentes áreas y tipos de conocimiento fomenta una visión holística, resolviendo problemas complejos y preparando profesionalmente.

También es una forma de aprender situada más allá del tema principal del ramo, que permite alcanzar más profundidad, haciendo más reflexivo y fácil el aprendizaje para algunos estudiantes. En consecuencia, implica responsabilidad, compromiso, aceptación de otros puntos de vista y a aprender a trabajar en equipo, lo que es muy necesario para el oficio. Sin embargo, “no estar restringidos a un único tipo de enseñanza y contenidos, puede potenciar el desarrollo y la riqueza de los proyectos” (E26). De este modo, los estudiantes perciben que la integración ayuda a desarrollar habilidades como el manejo y organización óptima del tiempo, evitando el agobio. Igualmente, “se da más tiempo para aprender al ritmo de cada persona, permitiendo darles mejores enfoques a los encargos hasta alcanzar óptimos resultados” (E4). Es decir, contar con más tiempo también “mejora la vida personal porque hay menos carga y por consiguiente mejor aprendizaje. Aunque haya menos cursos en la malla antigua, “son más robustos y profundos” (E27).

Metodologías integradas en el nuevo currículo, percepciones docentes

Es preciso recordar que los métodos de aprendizaje y formación para los arquitectos son variados con el fin de desarrollar una riqueza cultural y permitir la flexibilidad ante las demandas cambiantes y requerimientos de la disciplina (Rendón et al., 2018). Por consiguiente, diversas percepciones de los docentes (P4, P8, P2), sobre las metodologías incorporadas como parte de la integración de saberes, se refieren al entrecruce y transformación de elementos existentes para la creación de algo nuevo, ejercicios participativos con obligatoriedad de participación, trabajo en clases y colgado de productos al final de la clase, retroalimentación y correcciones entre estudiantes, clases teórico-técnicas de aplicación directa al encargo, intervenciones constantes de profesores especialistas y aprender haciendo. En este extracto de métodos puede no haber gran novedad, sin embargo, es en la reorientación de estos modos donde puede estar la innovación en concomitancia con el nuevo currículo. Otros profesores informan que, en su trabajo cotidiano, las nuevas o revisitadas metodologías han dado “mayor complejidad y realidad a los encargos, destacándose las clases

teóricas especiales para la integración” (P5). Se puede suponer que la repercusión de las metodologías “podría verse en el desempeño de los estudiantes en las asignaturas de los semestres siguientes” (P6).

Metodologías integradas en el nuevo currículo, percepciones de estudiantes

A nivel de percepciones estudiantiles, son citadas constantemente metodologías activas tales como; “las salidas a terreno, la especialización temática de los docentes, la investigación científica y la puesta en práctica para entender mejor cómo funciona algo” (E27). Además, se valora enormemente “que el profesor haga la actividad en conjunto con los estudiantes” (E4). Asimismo, se destaca “el enfoque en el diseño, que ayudó a estimular la creatividad” (E25), que, junto a la profundización de aspectos técnicos, podría enriquecer las prácticas culturales de la carrera. -En consecuencia, la integración de diseño, estructura y otras materias, podría ser considerada una metodología de aplicación recurrente a lo largo de toda la carrera. También, se valora trabajar constantemente en equipo y que los proyectos se referencien en lugares reales y conocidos por los estudiantes. E18, señala que, “el uso de metodología BIM para la creación y gestión de un proyecto de construcción le ha ayudado a crear una gran experiencia de visualización”.

En otro ámbito, sostienen que “las aplicaciones metodológicas han favorecido el desarrollo del pensamiento crítico, preparándonos para cuando debamos salir a buscar empleo” (E12). Este cruce entre pensamiento crítico y metodologías, valida aquellas prácticas de enseñanza donde gracias a la concurrencia de estas dimensiones, es posible generar los espacios para la exposición, reconocimiento y validación de las ideas del otro como parte de algo más grande, complejo e integrado. Otras metodologías percibidas y vistas como novedosas “contribuyen a que la enseñanza sea más divertida” (E19), permitiendo entender de buena manera las estrategias relacionadas con el medio ambiente. Por lo tanto, los diferentes enfoques metodológicos, ayudan a ver un tema desde

diferentes ángulos, “influyendo el desarrollo y el acercamiento a lo que podría ser un proyecto real” (E25).

Evaluación en el nuevo currículo, percepciones docentes

Siendo la evaluación una dimensión clave en el proceso de enseñanza, conocer como se ha renovado y aplicado para medir los saberes integrados, es muy relevante. Lo primero que se destaca, es que la integración se ha generado a través del diseño de pautas y rúbricas declaradas y acordadas con los estudiantes. Como tal, los entrevistados señalan que “se ha hecho, incluyendo variables de carácter proyectual y de saberes integrados, tales como representación, composición, estructura, edificación, seguridad, normativa, sustentabilidad y paisaje/urbanismo” (P4). Relevan también, que estos diseños nacen en el marco de conversaciones entre los tres docentes a cargo del Taller, lo que permite, alinear criterios e integrar las materias desarrolladas durante el proceso del encargo.

Por otra parte, se señala que, para el logro de los objetivos de aprendizaje, así como para el pensamiento proyectual, “es mucho más pertinente la evaluación integrada de saberes, ya que, por esencia, proyectar es sintetizar diversas variables y saberes” (P7). Por lo tanto, para que un RDA sea logrado, las evaluaciones diseñadas deben dar cuenta de un proceso de avance progresivo y acorde con una metodología que integre las variables progresivamente.

Evaluación en el nuevo currículo, percepciones de estudiantes

Por su parte, los estudiantes perciben que la integración de los saberes en una evaluación se ha hecho evidente a través de una serie de actividades y tareas, donde se destacan “la investigación, el análisis de casos, el diseño, la morfología del proyecto, la estructura, la maquetación, las láminas, los informes, la creación de cartografías y el análisis de un territorio, a través de trabajos en

equipos” (E15). Es evidente que hay diferencias notorias entre ambas formas de percibir las prácticas evaluativas. Por un lado, los docentes centran la integración en el diseño y construcción formal de los instrumentos evaluativos, y por otro, en el destaque de los contenidos que esas evaluaciones implican para los estudiantes. Pero nada se dice acerca de la participación y consenso de los estudiantes en el diseño de estos.

El horario y el tiempo en el nuevo currículo, percepciones docentes

Según Reyes et al. (2022), los estudiantes universitarios, manejan una diversidad de estrategias en función de las demandas que les plantea la vida académica y social. Se prioriza la planificación del tiempo en función de la urgencia de la actividad, los tiempos disponibles, el alcance de los trabajos y el tiempo para descanso. En este sentido, los profesores coinciden en que el tiempo dedicado a la enseñanza en el nuevo currículo es adecuado, especialmente para los talleres que, al contar con sesiones tres veces por semana, pueden avanzar de manera holgada y atender las demandas de los estudiantes, como, asimismo, los rigores técnicos y conceptuales de la enseñanza. Agregan que “quizás si los cursos fueran más pequeños se podría dedicar más tiempo al trabajo individual” (P4). Esto en consideración a que, en la medida que se avanza, “los proyectos empiezan a ser más complejos y necesitan más tiempo de corrección” (P2).

Otro beneficio del tiempo y el horario es que las “clases se concentran en la mañana, lo cual es bueno ya que deja las tardes al trabajo personal, que es en lo que más tiempo invierte el estudiante” (P8). Sin embargo, algunos de los entrevistados perciben que en los talleres de cuarto año hacia arriba podrían requerirse más horas, llegando a proponer que “todos los talleres debieran realizarse tres días” (P5). Respecto de las prácticas, perciben que es un acierto que en la nueva malla tenga más horas, pues ha repercutido favorablemente en los resultados académicos en comparación con la malla del año 2023. Dice P5, “que ve en los estudiantes mayor relajo y más tiempo para ellos”.

Asimismo, se evidencia mayor comprensión y aplicabilidad de los contenidos, especialmente en aquellos que han tenido la experiencia de estudiar con dos mallas.

En términos generales, los docentes mencionan que no hay dudas acerca de lo positivo de la aplicación del currículo nuevo, que, al ser desafiante y revolucionario como modelo, irá generando en los actores, experiencias significativas, evidencias sólidas y juicios fundamentados acerca de su impacto.

El horario y el tiempo en el nuevo currículo, percepciones de estudiantes

Los estudiantes entrevistados perciben que el tiempo y los horarios “son correctos, ya que son varios días, pero se reparte bien la carga” (E6). Agregan que, de ser menos el tiempo y la frecuencia de las clases, no habría buenas correcciones ni oportunidad para hacer las preguntas necesarias. Asimismo, (E27) perciben que debería agregarse un día más a “todos los cursos, existiendo así la oportunidad de trabajar más en clases y resolver dudas”. Por consiguiente, y tal como lo menciona E13, “el tiempo que se asigna está muy bien, pues como somos muchos, se puede hacer críticas de calidad y explicar bien. También, permite organizarnos y hacer otras actividades dentro de esas horas”.

Podría colegirse, que los estudiantes valoran positivamente los horarios y sus frecuencias, tanto por la comodidad de las franjas, como por el hecho de contar con más tiempo para avanzar las entregas. Esto, “da mayor peso la asignatura y más libertad para tener más horas juntos al profesor y así poder corregir” (E27).

Al mismo tiempo, otras percepciones se refieren a que, siendo excelente la nueva distribución de horas y días, y entendiendo que el taller sea el que más horas concentre, “podría llegar a ser muy agotador e incluso dar lata” (E11), pues, al integrarse más ramos existe menos tiempo para trabajo en clases y para hacer buenas correcciones. Por consiguiente, es posible que haya proyectos que

no alcancen a ser revisados, generando “inseguridad e incertidumbre acerca de los posibles resultados” (E16).

En cuanto al tiempo que los estudiantes dedican a sus procesos, se pueden reconocer dos tipos de percepciones; las que se refieren a la cantidad de horas lectivas dentro y fuera de la universidad y al modo en que se aprovechan esas horas. Señalan que el promedio de horas dedicada a cada curso es de al menos cinco diarias, en tanto que el tiempo demandado fuera del aula oscila entre cuatro y seis, llegando al extremo de decir: “paso casi todo mi día en la universidad, ya que voy toda la semana a clases y después debo llegar a la casa hacer los encargos de cada asignatura” (E22). Se entiende que la intensidad y extensión del tiempo son variables que representan oportunidades para varios de los participantes, puesto que, como señala E25, “es una forma de mantenerme al día con las materias y sus obligaciones”, entendiéndose que en la medida que la dificultad académica y técnica va aumentando, “se debe ser bastante riguroso, y eso, ocupa más tiempo” (E27).

Otra idea planteada, es que al ser menor la carga horaria (menos cursos, pero más concentrados), es posible dedicar más y mejor tiempo a la realización de los encargos, ya que hay “cursos que necesitan muchas más horas en casa” (E25). Esto significa que entienden la exigencia, la concentración y la continuidad como acciones constantes y necesarias, independientemente de la cantidad de cursos que se tenga.

La representación y la comunicación del proyecto, percepciones docentes

Hoy donde la variedad de recursos es amplia, especialmente en tecnologías, es posible la creación de imágenes del proyecto que no solo lo representan, sino que también lo posicionan en un nivel de lenguajes de nunca visto. Por consiguiente, siendo la representación uno de los elementos estructurales del nuevo currículo, conocer las percepciones de los docentes sobre esta materia es significativo, puesto que, el planteamiento, la gestión y el giro epistemológico que

conlleva el nuevo modelo de enseñanza, tensiona las fronteras de los sistemas analógicos y digitales con los que se construye la visualización del proyecto. Refiriéndose a la representación tridimensional (maquetas y volúmenes), los docentes perciben que entre los estudiantes hay poca disposición y oficio para el desarrollo de estos objetos, pues “no los ven como necesarios, lo que es un gran problema” (P3). Asimismo, se aprecia precariedad en la construcción y representación ya que “cuando se les encargaron maquetas de proyectos con contexto urbano, fue muy difícil lograrlo, o no lo hicieron (P7), evidenciando “falta coherencia entre lo que se entiende como proyecto y la comunicación de los conceptos principales del mismo” (P8). Sin embargo, los docentes perciben que, en muchos casos, los estudiantes logran rápidamente lo que se les pide, siendo necesario para ello que exista “la entrega de instrucciones precisas y referentes claros” (P1). Esto posibilitará representaciones suficientes para dar cuenta de los proyectos. De acuerdo con P7, “la representación puede estar muy bien lograda a nivel visual, siendo mejor que años anteriores, pero aún falta profundización”. No obstante, a pesar de que a varios estudiantes les cuesta innovar, las representaciones alcanzadas “son buenas en comparación con otras escuelas de arquitectura” (P5).

Software de representación, percepciones docentes

La principal dificultad percibida por los docentes es la falta de salas que se puedan usar en el horario de Taller, ya que no todos los estudiantes cuentan con equipos portátiles, y como dice P4, “ni computador, ni acceso a licencias de software”. Sin embargo; los docentes señalan que; no han visto grandes dificultades para el uso de herramientas digitales, pese a que algunos estudiantes han llegado la universidad arrastrando viejas prácticas escolares como usar CANVA para todo. Por eso, cuando los estudiantes conocen AutoCAD, les parece “muy alienígena” (P6) y, por consiguiente,

se produce la sacralización del software, dándole un fin en sí mismo más que asumirlo como herramienta” (P4).

En cuanto a la creación de conocimiento provista por las representaciones digitales, los docentes perciben que “los resultados obtenidos evidencian un conocimiento visual, técnico e intencionado de las propuestas” (P7). Sin embargo, también se dan niveles rudimentarios de composición, uso del color, produciendo “diseños toscos” (P2). Por ende, la búsqueda de un estilo propio, novedoso e identificador ha llevado a algunos estudiantes a combinar diversos softwares exitosamente.

Software de representación, percepciones de estudiantes

Las percepciones de los participantes son positivas, pues reconocen que el software ayuda a agregar valor comunicacional a las representaciones de un proyecto. Esto significa que, reconociendo estos usos como claves, también son capaces de distinguir el valor iconológico que conllevan, pues “se puede explicar todo sin necesidad de intervenir verbalmente” (E25). Por consiguiente, sostienen que les permite elaboraciones más rápidas y corregibles. Además, E7, E2, E21 y E27, reconocen que el software bien manejado, permite; acortar los tiempos de creación al proveer más herramientas para expresar las ideas. Por añadidura, ayuda a depurar el lenguaje visual, agilizando la composición y permitiendo crear láminas de buena calidad y contenido. En estas formas de representar se pueden distinguir tres niveles de logro.

El primer nivel es atribuido al trabajo personal, al rigor académico y a la práctica constante, influyente en buenos resultados, pero, en gran parte gracias a méritos propios (E11). Corrobora la percepción anterior E30, al señalar que “se debe al tiempo y esfuerzo dedicado fuera del trabajo en clases, pues cada encargo implica tomar un nuevo conocimiento”.

El segundo nivel se relaciona con la gestión de la enseñanza, “pues el equipo docente se ha enfocado mucho en corregir y hacernos entender cómo se tiene que ver la representación para poder ser entendida” (E27), sosteniendo con esto que, tanto la clase lectiva, como la práctica desarrollada, son activos metodológicos de impacto positivo, alineados con la nueva forma de entender la visualización del proyecto en el nuevo currículo. Asimismo, otros estudiantes perciben que sus representaciones son “moderadamente buenas, porque se han utilizado distintos softwares de representación y se ha contado con el tiempo necesario para poder lograr las visiones buscadas” (E18).

El tercer nivel; algunos entrevistados mencionan como elemento clave para el logro de buenas representaciones, “los conocimientos de la malla antigua y la malla nueva” (E26), valorando con esto, un tipo de aprendizaje constructivista y etapificado, en el cual tienen relevancia fundamental las capas de información construida y asentada en el pensamiento visual y gráfico. Por consiguiente, se puede inferir, que el énfasis no está puesto estrictamente en las respuestas que puedan dar los estudiantes, sino en las preguntas que se instalan como articuladoras de la decisión de aprender (Atkinson, 2011).

El equipo docente y sus roles, Percepciones docentes

Según Triana y Armengol (2022), el modelo de docencia compartida es una estrategia de inclusión educativa, ya que, todo el alumnado tiene la oportunidad de ser atendido en igualdad de condiciones en clases heterogéneas por una pareja o más docentes, que en situaciones ordinarias tendría dificultad de realizar un docente en solitario. A partir de esta idea, los entrevistados perciben que la participación de tres docentes, con roles y especialidades diferentes, ha sido una buena experiencia y un logro sustantivo, pues ha permitido “distintas miradas que son un aporte al logro de los aprendizajes” (P4). De este modo, la pluralidad de opiniones es reconocida como un activo clave en la construcción de los posicionamientos de la buena enseñanza, y por añadidura,

ayudan a instalar la cultura del pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Sin embargo, hay voces que sostienen que los ayudantes deberían estar presentes en todas las clases “pues es muy bueno que haya diversidad en las miradas constantemente” (P3), como así mismo, “la posibilidad de integrar saberes diversos a un elemento común” (P8). Como se ha dicho, estas acciones y su eventual éxito, dependen de la composición del equipo, de sus conocimientos, experiencias, de sus puntos de vistas y de la capacidad para activar nuevas “aperturas de visión en los estudiantes” (P7). Estas acciones podrían enriquecer las discusiones, vislumbrando nuevos caminos y soluciones ante las problemáticas del proyecto. Como tal, este enfoque multipersonal y multidisciplinario, crea un ecosistema de miradas diversas pero imbricadas en el abordaje integral del ramo (P2), enriqueciéndose la enseñanza, las interacciones y la constitución del deber ser de un profesional en formación.

El equipo docente y sus roles, Percepciones de estudiantes

En este sentido las percepciones están polarizadas. Así como unos hablan de las bondades que tiene esta modalidad de trabajo, y las repercusiones positivas en la formación, otros la rechazan por considerarla generadora de dispersión y poca claridad al no existir coordinación ni foco común entre los profesores sobre los marcos conceptuales y variables de los encargos. Es decir, se percibe como un espacio que, más que sumar, trae confusión ya que a veces no se alcanza a visualizar la utilidad pragmática de tejer un fundamento en base a puntos de vista diferentes. En consecuencia, queda la sensación de opiniones de docentes “que no se unen entre sí, no son de ayuda, y terminan provocando efectos desorientadores contrarios a la buena enseñanza” (E7). Por lo tanto, como percepción general, se estima que la enseñanza con tres personas “es una buena idea, pero que no está siendo bien desarrollada” (E-18). Estas situaciones generalmente repercuten en resultados académicos negativos y frustrantes, causando desánimo y pérdida de interés. Al mismo tiempo,

otro grupo de estudiantes valora la presencia de los tres docentes, destacando que “todo se hace más fácil y toda la sección tiene apoyo” (E18). Igualmente, reconocen el valor de la especialización docente y su contribución a la robustez de la integración que, sumada al acompañamiento dado, crea la sensación de que “nos prestan atención a cada uno, dedicándonos tiempo a todos los alumnos por igual” (E21).

El pensamiento crítico como cultura de formación, percepciones docentes

Según Hawes (2003), desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico es un compromiso mayor de la formación universitaria, y una expectativa social sobre los profesionales que egresan de la misma. En relación con esto, los docentes definen operacionalmente el pensamiento crítico como; “un marco de temas y reglas que permiten profundizar y dar tiempo para que los estudiantes problematicen y exploren lo que están haciendo” (P3), promoviendo constantemente el cuestionamiento de la información recopilada, sus mecanismos de análisis y las metodologías con las que se desarrollan esas operaciones. Otra de las formas mencionadas por los docentes, para la promoción y práctica del pensamiento crítico, es “estableciendo cercanía, empatía y provocado relaciones de confianza para abrir diálogos entre profesores y alumnos” (P7). Dicen que siempre ha existido, excepto que ahora, tiene una intención renovada, acorde a la nueva dirección del currículo. Por consiguiente, las discusiones en clases, usar la pregunta como activador constante de las propuestas, cuestionar lo obvio, pasan a ser actividades constantes que, en su continuo ejercicio, cimentarán las bases de una nueva forma de entender las interacciones intra-aula, y la validación permanente del pensar críticamente, como una actitud natural, como herramienta de poder y de influencia en la carrera. En este sentido, dejar ser a los estudiantes en un ecosistema de pensamiento crítico, significa también “estar abiertos a diversas posibilidades y resultados que, en su devenir, podrían ser comentados, usados, alterados, criticados y

problematizados” (P2). Es decir, un espacio multisistémico generado “a partir de las correcciones individuales y la formulación de nuevas preguntas derivadas de las propuestas” (P5).

El pensamiento crítico como cultura de formación, percepciones de estudiantes

Los estudiantes perciben la buena enseñanza de manera muy concreta. Dicen que bien gestionada por los docentes, puede abrir camino a buenos entendimientos y a relaciones auténticas, donde sea posible hablar, argumentar y expresarse por diferentes medios, promoviendo así el reconocimiento, el respeto, la inclusión y la diferencia.

Destacan como elementos clave de una buena enseñanza: “no faltarles el respeto ni mentirles a los estudiantes, influye significativamente en cómo se desarrolla el ramo” (E26). Agregan que, “los docentes no obligan a pensar, sino que proveen herramientas para crear el pensamiento propio” (E17), estimulando con ello la autosuficiencia y la autonomía. Por lo tanto, poner atención a los detalles, es una forma positiva de observar la influencia de una buena enseñanza. Dice E11) “Si miro hacia atrás, nunca vi el mundo como lo hago ahora”, pues, “al adquirir más conocimientos y practicarlos, se va construyendo pensamiento crítico en un contexto de buena enseñanza” (E9). Es decir, no habrá desarrollo de pensamiento crítico sin un buen marco para la buena enseñanza que lo sustente y garantice.

Las buenas prácticas de enseñanza en el nuevo currículo, percepciones docentes

De acuerdo con el fundamento social y cultural del Marco para la Buena Enseñanza, los docentes tienen un papel protagónico en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La calidad del desempeño docente, entre otros factores, es el de más alta incidencia en los logros de los estudiantes. Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer, es crucial en las oportunidades de aprendizaje que tendrán. Visto de esta manera, el radio de acción de las buenas prácticas de

enseñanza no solo influye en el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también alcanza otros aspectos de la vida académica y social del estudiantado.

Algunos de los entrevistados entienden la buena enseñanza, como prácticas remedadas de antiguas experiencias de formación y de impacto positivo. Por lo tanto, desde esa mirada, la buena enseñanza recibida posee un gran valor, con lo cual hay legitimidad para replicarla. Menciona P5, “en mis clases, repito lo que he visto y compartido con los docentes que me formaron”. Al componente modelador de esta percepción se suma la postura de P1, cuando señala que ha sido su preocupación “evitar las prácticas cuestionables cuando las ha visto”, promoviendo con ello la búsqueda y el establecimiento de marcos de respeto entre pares para que las decisiones de aprender se entiendan como “ejercicios para instaurar reflexiones y maneras de pensar” (P7).

En términos generales, la buena enseñanza es entendida y ejercitada fundamentalmente desde la gestión, y la operacionalización, sin que necesariamente se deba aludir a componentes psicológicos, pedagógicos u otras bases teóricas relevantes. De este modo, se manifiesta con la bajada al ejercicio diario de convivencia – enseñanza, y en las decisiones de aprender tomadas de forma individual o interactivamente con los pares y docentes. Por consiguiente, es allí donde alcanza su mayor nivel de expresión y compromiso. Igualmente, una buena enseñanza también se nutre de las experiencias docentes, por ejemplo, “contándoles experiencias profesionales y recordándoles, que ciertos valores básicos (responsabilidad, respeto, compromiso etc.) al ser potenciados, harán la diferencia en su desarrollo como personas y como profesionales (P4). Para que esto ocurra es muy importante una “buena comunicación con los estudiantes” (P4).

Las buenas prácticas de enseñanza en el nuevo currículo, percepciones de estudiantes

Primero, son críticos con los docentes que no desarrollan buenas prácticas de enseñanza, señalando que, en el primer semestre los docentes, ni siquiera se daban el tiempo de revisarle a ciertos alumnos, y hoy esa práctica se sigue dando (E16). Por otra parte, otros mencionan que hay

docentes más metódicos y otros más prácticos, siendo ambas muy válidas (E-9).

Segundo, otro grupo de estudiantes dice que las prácticas de enseñanza docente son excelentes, comprometidas y rigurosas, todo eso con el fin de “crear arquitectos de calidad y dar herramientas necesarias para eso” (E27) Por consiguiente, reconocen haber aprendido mucho y que el rigor y la exigencia que se les ha aplicado “han servido para afrontar mejor las problemáticas reales de la disciplina y los proyectos” (E30).

DISCUSIÓN

Cabrera di Piramo y Cordero (2018) sostienen que la creciente diversificación disciplinar exige actualizar los planes de estudio y jerarquizar contenidos, aspectos fundamentales en el rediseño y evaluación curricular. Esta visión plantea una transformación estructural motivada por la evolución del conocimiento y los cambios sociales. En complemento, Chen (2007) introduce la dimensión cultural del cambio, aludiendo a la tensión entre una cultura universitaria orientada a la transformación y una cultura disciplinar más conservadora. En este sentido, ambas perspectivas coinciden con la de los docentes respecto de la necesidad de que toda la comunidad Escuela de arquitectura participe activamente en la implementación curricular, requiriéndose para esto un compromiso genuino con la mejora. Asimismo, el cambio, lejos de ser inmediato o superficial, requiere estructuras sólidas, colaboración, cooperación, voluntad colectiva y vinculación constante con la realidad institucional.

Respecto de la integración curricular, Acosta et al. (2017), señalan que, desde una perspectiva empírica y epistemológica, tiene un carácter transformador para estudiantes y docentes, al valorar

diversas miradas disciplinares para promover aprendizajes profundos y reflexivos. Este enfoque rompe con la enseñanza fragmentada, ofreciendo una visión holística del conocimiento. Sin embargo, la implementación práctica evidencia tensiones entre los principios teóricos y la experiencia real, pues los estudiantes presentan resistencias y dificultades al abandonar el modelo tradicional basado en cursos específicos. La percepción de falta de estructura y la eliminación de asignaturas específicas generan una sensación de pérdida de contenidos relevantes. La malla antigua tenía 67 cursos, de los cuales 7 eran de formación general. Es decir, había más compartimentalización de materias, siendo 55 de ellas las que tributaban directamente a Taller (asignatura central de formación). Por consiguiente, la percepción de falta de estructura se debe a que la malla actual es muy diferente a la anterior en varios aspectos. Cuenta con 39 cursos de formación disciplinar y básica y 4 electivos. También se amplía el horario de dos a tres sesiones semanales, se agranda el equipo docente de dos a tres y se robustecen los talleres con la inclusión de los cursos de la malla antigua. En síntesis, no hay eliminación de cursos, sino inclusión para la construcción de cursos más robustos y vanguardistas, capaces de responder a una formación de vanguardia, en concordancia con las exigencias del futuro de la profesión de arquitecto.

Lo expuesto, evidencia la necesidad de acompañar los cambios curriculares con estrategias pedagógicas, comunicacionales y organizativas que faciliten la adaptación al nuevo modelo. Por lo tanto, el cambio esperado requiere no solo reestructuración curricular, sino también revisión metodológica, apoyo, gestión del tiempo y de los ritmos de aprendizaje. En conclusión, el potencial transformador de la integración curricular se concreta únicamente si se abordan adecuadamente los retos del cambio educativo.

Por otra parte, Díaz y Pérez (2021) sostienen que el tiempo destinado a la enseñanza debe planificarse científicamente, con el objetivo de garantizar el logro de metas educativas, resultados de aprendizaje y competencias laborales. Esta visión se basa en la racionalización del tiempo

lectivo como recurso pedagógico, orientado hacia la eficiencia, pero también como promotor de la movilidad estudiantil mediante la transferencia interuniversitaria de créditos, haciéndolo más flexible e integrado. Sin embargo, en la práctica, los docentes y los estudiantes difieren del modelo idealizado, revelando tensiones entre la planificación teórica del tiempo y su aplicación real. Esta discrepancia subraya la importancia del diálogo permanente entre teoría y práctica para lograr un sistema eficiente, funcional y sostenible.

Acerca de las metodologías de enseñanza, se destaca el valor de los enfoques activos y centrados en el estudiante como mecanismos para promover un aprendizaje significativo. Según Ausubel (1983), este tipo de aprendizaje ocurre cuando el estudiante relaciona nuevos conocimientos con estructuras cognitivas previas y participa activamente en su construcción. En este marco, las percepciones de los docentes definen su rol como mediadores del aprendizaje, más que como transmisores de contenidos. Asimismo, coinciden en cuanto a que los métodos son caminos flexibles que responde a las cambiantes características de los contextos y los trabajos asignados a los estudiantes.

Por otro lado, Rendón et al., (2018), coinciden en que las metodologías deben fomentar la reflexión y el desarrollo del estudiante, dentro de un enfoque constructivista que privilegie el aprendizaje contextualizado y situado. Por consiguiente, la integración de la gestión eficiente del tiempo con metodologías activas refuerza la necesidad de un enfoque educativo adaptativo, donde teoría y práctica converjan en función del contexto, del contenido y, especialmente, del estudiante.

En relación con la evaluación, Santaella (2006) y Hamodi (2015), proponen una concepción amplia, integral y formativa del proceso evaluativo, orientada no solo a la medición de conocimientos, sino también a la valoración de habilidades técnicas, científicas y creativas. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como una herramienta de diagnóstico, seguimiento y mejora continua tanto del proceso de enseñanza como del aprendizaje estudiantil. Sin embargo, se

advierten algunas discrepancias entre esta visión ideal y su aplicación en la práctica. Aunque los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes suelen ser pertinentes en relación con los contenidos, persiste una debilidad importante: la escasa socialización de estos instrumentos con los estudiantes. A pesar de que el discurso teórico promueve una evaluación integral, flexible y centrada en el desarrollo de habilidades, en la práctica no se evidencian innovaciones sustantivas.

En cuanto a la representación, Portillo (2021) y Montaner (2015), sostienen que las tecnologías, incluyendo software especializado, son fundamentales en la arquitectura, pues facilitan la comunicación de ideas y favorecen la comprensión de conceptos. No obstante, esta perspectiva se tensiona toda vez porque el dominio técnico no implica necesariamente comprensión conceptual ni pensamiento crítico. Según diversos docentes, muchos estudiantes reproducen acciones representacionales sin entender su propósito ni el mensaje que comunican. En este contexto, las herramientas digitales corren el riesgo de sustituir el pensamiento proyectual por soluciones visualmente atractivas pero carentes de profundidad. Por ello, se plantea la necesidad de reconfigurar la representación digital en la enseñanza, no como un producto final, sino como un espacio de reflexión activa, donde la tecnología funcione como medio y no como fin del proceso proyectual.

Respecto de la docencia en equipo, las investigaciones de Triana y Armengol (2022), junto con las de Oller et al. (2018), proponen una visión optimista y potencialmente transformadora de la docencia colaborativa. Desde esta perspectiva, cuando dos o más docentes se comprometen voluntariamente a trabajar juntos en un mismo espacio y tiempo con un grupo de estudiantes, no solo se diversifican los enfoques pedagógicos, sino que también se potencia una comprensión más holística del aprendizaje que enriquece la experiencia educativa y permite una atención más integral a la diversidad del aula. Sin embargo, esto contrasta con la falta de acuerdos y criterios comunes entre los docentes que conforman dichos equipos. Esta ausencia de alineación puede

generar descoordinación, ambigüedad en las responsabilidades, e incluso conflictos que obstaculizan el trabajo conjunto. Por consiguiente, aunque las teorías respaldan fuertemente la docencia colaborativa como herramienta de mejora educativa, su eficacia real depende de cómo se implementen estas prácticas en contextos específicos.

En cuanto al pensamiento crítico, Facione (2007), lo define como un proceso autorregulado y reflexivo que implica habilidades como interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Este no es innato, sino que se desarrolla mediante una práctica pedagógica intencionada. En el ámbito educativo, promover el pensamiento crítico es esencial para formar profesionales competentes, ya que permite cuestionar las versiones hegemónicas de la realidad, asunto que es relevado por profesores y estudiantes. Desde una perspectiva complementaria, León (2014), destaca la necesidad de adoptar una postura epistemológica crítica frente a los discursos dominantes. Así, el pensamiento crítico trasciende lo cognitivo para convertirse en un acto de resistencia frente a verdades impuestas, favoreciendo la inclusión, la autonomía y la validación entre pares. Aunque el currículo reconoce su importancia, persiste una tensión entre dicho reconocimiento y su implementación efectiva en la práctica educativa.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2021) propone una visión profesional del quehacer docente, centrada en la práctica reflexiva, la interacción respetuosa con los estudiantes y el desarrollo continuo de conocimientos, habilidades y disposiciones. Este enfoque promueve una enseñanza situada, consciente del contexto y las particularidades del aula. Los resultados del estudio se alinean con dicha perspectiva al reconocer que la buena enseñanza se construye desde la experiencia personal y profesional del docente, entendida como un “activo cultural, histórico y personal”. Esta mirada valora la dimensión subjetiva del trabajo pedagógico, resaltando la importancia del entorno en los procesos educativos. No obstante, el estudio también releva críticas desde la experiencia estudiantil, evidenciando prácticas docentes que reproducen desigualdades y

afectan negativamente la autoestima del alumnado. Esto resalta que la enseñanza no puede reducirse a una acción técnica, sino que implica una práctica relacional, ética y reflexiva. En este sentido, la noción del docente como “garante y modelador” de los vínculos en el aula dialoga directamente con los estándares del MBE en cuanto a clima escolar y liderazgo pedagógico.

CONCLUSIONES

Los profesores reconocen que el nuevo currículo tiene elementos clave como la flexibilidad, la investigación y la transformación digital, y dicen tener claridad acerca de cómo abordarlos para alcanzar la plena implementación del modelo. Asimismo, estiman que, para orientarse hacia una nueva cultura curricular, no basta con mencionar los cambios, sino que hay que involucrarse en ellos, dialogándolos constantemente a nivel de la comunidad de carrera y en una perspectiva política y técnica clara que los sostenga.

Estudiantes y docentes, perciben que la integración, es un valor estratégico, destacando que ayuda a la valoración de otras miradas disciplinares permitiendo profundización, reflexión, comprensión y aprendizajes poli angulares, progresivos en complejidad. Sin embargo, para eso se debe entender y atender la integralidad de los temas y su profundidad.

Según los estudiantes, el nuevo modelo de enseñanza no les convence del todo. Echan en falta la estructura del anterior enfocado en cada curso. La ausencia de algunas materias de la malla antigua les provoca la sensación de contar con mucho tiempo disponible, pero que, al contrastarse con la realidad de los nuevos cursos deja en evidencia la necesidad de más tiempo, concentración y continuidad para realizarlos.

En relación con el uso de metodologías apropiadas a la integración, ambos actores sostienen que la creática ha sido la herramienta clave para dar respuesta a la trilogía problema-método-resultado. Asimismo, son valoradas las metodologías demostrativas donde los docentes hacen los ejercicios junto a los estudiantes, y también aquellas que han introducido el uso de tecnologías (BIM), permitiendo a los estudiantes adentrarse en la virtualidad integral del proyecto de arquitectura de manera entretenida.

Respecto de la evaluación integrada, estudiantes y docentes coinciden en que no presenta grandes innovaciones, sin embargo, sostienen que los objetos evaluados van de la mano de adecuados instrumentos diseñados por los docentes, pero que no consideran la socialización oportuna con los estudiantes.

En relación con el tiempo, los profesores estiman que el tiempo asignado para la docencia es adecuado y acertado, pero que sería aún mejor si todos los cursos se hicieran en tres días. En la misma línea, se destaca que la ubicación de las jornadas lectivas por la mañana ha permitido a los estudiantes contar con la tarde para el desarrollo y avance de los diversos encargos. Sin embargo, otros critican la asignación horaria de los cursos, ya que pocas asignaturas, concentran mucho tiempo.

Sobre la representación, los profesores concluyen que, no todos los estudiantes tienen buen dominio digital, les falta comprensión de por qué hacen lo que hacen, y que quieren decir con ello. Es decir, el software como herramienta de ayuda se desdibuja ante la seductora influencia de la solución total, anulando la reflexión y el conocimiento estructural que toda representación debe contener.

Respecto a los equipos docentes, estos son destacados como muy positivos, pudiendo contribuir a la generación de un amplio ecosistema de miradas y opiniones. Pero también hay quienes son enfáticos en señalar que la conformación de equipos de docencia no está lograda, al no haber entre

ellos, acuerdos y criterios básicos de acción.

Sobre el pensamiento crítico, los profesores dicen que su desarrollo es un imperativo del nuevo currículo, pero que su consolidación depende de las relaciones de confianza, respeto y empatía entre los distintos actores del proceso educativo. No obstante, los estudiantes estiman que el ejercicio del pensamiento crítico abre caminos para la verdadera inclusión de la otredad, el desarrollo de la autonomía y la validación entre pares y docentes.

En cuanto a la buena enseñanza, esta tiene su base en las propias experiencias de los docentes. En otras palabras, es un activo cultural histórico y personal que se pone en ejercicio en la interacción cotidiana del aula. Es decir, la buena enseñanza ha de procurar el ejercicio cotidiano de la reflexión y los modos de pensar, bajando constantemente a la práctica relacional donde el docente debe ser garante y modelador. Pero, los estudiantes acusan que también existen malas prácticas que afectan la autoestima, como la desatención permanente a algunos estudiantes y el favoritismo evidente hacia otros.

Estas conclusiones representar, no solo la forma en que los estudiantes y los docentes de una determinada carrera universitaria perciben los cambios y sus influencias, sino que, a la vez, pueden ser una señal de como la juventud enfrenta, vive, asume y se expresa acerca de las transformaciones vertiginosas de la universidad.

LIMITACIONES

La información obtenida se basa en las percepciones, emociones y opiniones de los participantes lo que puede implicar interpretaciones sesgadas. Asimismo, al centrarse en un contexto específico

(una carrera, en una universidad, en un país), y con una muestra pequeña, los resultados podrían no ser extrapolables a otras carreras o contextos educativos similares, pues las características propias de otros lugares condicionan la forma en que se implementa y evalúa el currículo.

Otra limitación es que la investigación se hizo en una fase temprana de la implementación curricular, por cuanto los datos podrían no ser reflejo de impactos a largo plazo, sino de un momento específico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., Díaz, M., & Motta, D. (2017). *Integración disciplinar, integridad conceptual*. Trabajo presentado (congreso o conferencia) en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata; repositorio SEDICI-UNLP. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76001>
- Alcaín, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: Realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4–19. <https://doi.org/10.19083/rdiud.2017.316>
- Atkinson, D. (2011). Pedagogies Against the State. In: Art, Equality and Learning. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-454-6_1
- Cabrera Di Piramo, C., & Cordero, S. (2018). *El Cambio Curricular en la Educación Superior en países latinoamericanos: revisión de antecedentes y nuevas propuestas de análisis*. Praxis

Educativa, 22(3), 15–25. Universidad Nacional de La Pampa. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220302>

Chen, S. (2007). The features and trends of university development in Australia and China. *Higher Education Policy*, 20(3), 207–216. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300147>

Díaz, V. Mario (2007) “Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones” (2007). En, Angulo Rita y Bertha Orozco, Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior. México: Plaza y Valdés S.A de C.V. (pp. 63-90)

Díaz, I., & Pérez, Á. (2021). *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA* (3.a ed., revisión y adecuación). Dirección de Gestión Curricular, Dirección General de Asuntos Académicos, Vicerrectoría Académica.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Versión en español]. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.perfileducativo.2015.05.002>

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria* (Documento de Trabajo 2003/6). Proyecto MECESUP TAL 0101, Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Pensamiento y Reflexión*, 2(1), 161–214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Marco para la buena enseñanza. (2021). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Medina Bermúdez, C. I., (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, (10), 79-84.
- Montaner, J. (2015). *La condición contemporánea de la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona España
- Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45–50.
- Parodi, S., & Sola, M. (2017). *Estilos docentes del profesorado y su influencia en el comportamiento de los alumnos de Teoría e Historia de la Educación*. En Actas de las XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària-XARXES 2017 (pp. 135–143). Instituto de Ciencias de la Educación; Universidad de Alicante / Universitat d'Alacant. ISBN 978-84-617-8973-3

Portillo, M. (2021). Técnicas de representación digital aplicadas a los proyectos arquitectónicos en Nuevo León, México. *Revista Científica UISRAEL*.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.449>

Rendón Jaluff, Ivonne Amelia, Reyes Pincay, Brick Lenin, & Torres Ruilova, Bismark Osmany. (2018). Proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Conrado*, 14(63), 30-34. Epub 04 de junio de 2018. Recuperado en 23 de septiembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300030&lng=es&tlng=es.

Reyes, N., Meneses, A., & Díaz, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 45–58.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000100045>

Santaella, M., (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 89-106.

Triana, E., & Armengol, C. (2022). Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 56(3), 17–31.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5037>



Percepciones estudiantiles y docentes acerca de un nuevo currículo en una carrera de arquitectura © 2025 by Jaime Martínez Iglesias is licensed under CC BY-NC-SA 4.0