

# REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL NIVEL SUPERIOR UNA EXPERIENCIA EN EL DIPLOMADO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA

V. Barrios Fernández; Secretaria Académica, Facultad de Arquitectura, UNAM; [vicriba@hotmail.com](mailto:vicriba@hotmail.com)

G. Medina Serna; Coordinadora del Colegio académico, Licenciatura en Arquitectura, UNAM; [gmediser@yahoo.com.mx](mailto:gmediser@yahoo.com.mx)

G. Rosas López, Coordinadora de Planeación y Desarrollo Institucional, Facultad de Arquitectura, UNAM; [guille03@servidor.unam.mx](mailto:guille03@servidor.unam.mx)

## RESUMEN

Este trabajo da cuenta de los procesos y resultados obtenidos en la formación de la planta docente de la Facultad de arquitectura a través del “Diplomado de formación docente” que se ha venido impartiendo en esta institución en los últimos trece años. Se trata de una lenta transformación que apunta a la profesionalización de la planta docente, que permita superar la trasmisión de conocimientos basado en el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, mediante la reflexión y análisis de la propia práctica, estableciendo un puente entre las concepciones teóricas actuales sobre el aprendizaje y el proceso de planeación y evaluación para fundamentar y mejorar las decisiones que se toman en el aula. El diplomado ha pretendido incidir en la visión que tiene el docente de su propio papel como educador, en el clima del aula, en la formación de una didáctica propia de la disciplina, en los procesos de construcción de conocimiento en el aula y en los procesos de evaluación. La participación de los docentes en el diplomado evidencia la necesidad que tienen de encontrar respuestas a sus propios interrogantes en relación a su desempeño en el aula y los resultados obtenidos con sus alumnos, esto nos permite demostrar la necesidad de realizar un trabajo colectivo que les brinde las competencias docentes relacionadas con el saber hacer y el saber ser.

## PRESENTACIÓN

*La verdadera transformación de la Universidad sólo puede sustentarse en la búsqueda permanente del fortalecimiento de su vida académica. Esta es la gran tarea que tenemos por delante. La obra requiere, por supuesto, de la participación y del compromiso de todos los integrantes de la comunidad universitaria.*  
José Narro Robles<sup>1</sup>

Los cambios en los **sistemas educativos**, consistentes en pasar de los **modelos academicistas y conductuales**<sup>2</sup> a los **modelos cognitivos y socio –críticos** reflejan la crisis de las formas tradicionales de enseñanza, como resultado de la dificultad de adaptación del sistema educativo ante los retos de la nueva sociedad.

Los cambios en los **paradigmas educativos**, implican la convivencia de aciertos y errores, afloran ideas y prácticas nuevas de la mano con ideas y prácticas de ayer, lo cual no resulta fácil de entender, y mucho menos de aplicar. Los postulados teóricos en movimiento alcanzan con dificultad a ponerse en práctica en las aulas.

---

<sup>1</sup> Plan de Desarrollo 2008-2011, José Narro Robles, UNAM, Pág4

<sup>2</sup> Modelos educativos: **Academicista**: basado en los contenidos como forma de saber. **Conductual**: centrado en conductas observables, medibles y cuantificables. **Cognitivo**: centrado en procesos, y en el aprendizaje como procesamiento de la información. **Socio críticos**: aprendizaje contextual, compartido y una postura crítica ante la sociedad. La caracterización de cada modelo se basó en: Román M. y Díez E. (1998) en *Aprendizaje y Currículum* o Pansza M. (2002) en *Fundamentación de la didáctica*.

El desacuerdo de **lo que la arquitectura es y hace**, sumado a la crisis en los paradigmas educativos, genera incertidumbres que se reflejan en opiniones divergentes en relación a la enseñanza de la arquitectura.

Ante esto, las exigencias actuales de la enseñanza superior evidencian la necesidad de preparación de nuestros docentes, no solo en las disciplinas que imparten ¿el que enseñan? sino también en el ¿cómo enseñan?

El mecanismo más tradicional para convertirse en profesor universitario y especialmente en la carrera de arquitectura ha sido siempre el conocimiento de la disciplina y la práctica profesional como arquitecto, cabe aclarar que la carrera de arquitectura no incluye dentro de su currícula la preparación en la docencia.

En ese sentido podemos decir que nuestros docentes saben más del ¿Que enseñar? algunos son expertos en la materia, y han aprendido en la práctica individual o grupal algunos aspectos relacionados con el ¿Cómo enseñar?

Dentro de los mecanismos más tradicionales de enseñanza de la arquitectura esta la organización académica que denominamos Taller, allí tal como lo ejemplifica Schön “el marco educativo en el que se desenvuelve habitualmente un taller de diseño es el de un *prácticum reflexivo*. Los estudiantes aprenden en estos talleres principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor. Su *prácticum* es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, y cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una acción recíproca.” (Schön 1987, p 10)

## **ANÁLISIS**

Analizando el trabajo que cotidianamente los maestros y alumnos desarrollan en los talleres, al igual que en otros ámbitos de la vida académica de la facultad en relación a la tríada compuesta por: **el quehacer arquitectónico (como disciplina), los alumnos y la enseñanza**, los problemas claves que se detectaron son:

### **a) La especificidad del quehacer arquitectónico**

- 1. La complejidad de los problemas** permite una diversidad de soluciones, que no se resuelven con recetas, que implican el conocimiento de los procesos y principios para llegar a sistemas divergentes. (Diversidad de alternativas). En las últimas décadas el paradigma del conocimiento científico racional, reduccionista y simplificador ha sido severamente cuestionado por el paradigma de la complejidad, que implica tener en cuenta: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. En el campo arquitectónico esto se refleja en una falta de acuerdo de lo que la arquitectura es y por consiguiente de las posibles formas de enseñanza. Los alumnos actúan ante esto en forma pasiva esperando respuestas del maestro sin plantearse problemas y los maestros como poseedores del conocimiento.

## b) Los alumnos y su aprendizaje

- 1. Fragmentación del conocimiento**, que dificulta entender la arquitectura como un todo organizado.
- 2. Falta de estímulos**, debido a la poca claridad en el perfil profesional y las escasas oportunidades de trabajo y falta de creatividad de los maestros. Lo que se suma a las orientaciones motivacionales intrínsecas relacionadas con la conciencia de su propia capacidad y de la utilidad de lo que aprende.
- 3. Ausencia de una cultura arquitectónica**, es un problema clave de la ciudad contemporánea, los alumnos no están acostumbrados a ver y leer la arquitectura, para lo que no ayuda la tendencia actual de hacer arquitectura con intenciones protagónicas sin relación con la ciudad. Los medios de difusión en general y los de arquitectura en particular no colaboran en proporcionar bases para una cultura arquitectónica, lo que se difunde es el edificio como objeto o como espectáculo.
- 4. Alumno como espectador**, que espera recibir conocimientos, no como sujeto activo del aprendizaje, que provoca limitaciones en la construcción de patrones de aprendizaje.
- 5. Escasa generalización de los procedimientos adquiridos a otros casos**, cada ejercicio se resuelve como caso único, por lo que al cambiar el ejercicio (de vivienda a iglesia, por ejemplo), no se sienten capaces de aplicar lo aprendido a la nueva situación. La posibilidad de transferencia de un conocimiento a otra situación, implica el desarrollo de capacidades cognitivas de nivel superior que requieren ser enseñadas.
- 6. Mayor importancia a la calificación y a obtener un producto que impacte, que a los procesos de aprendizaje**. Están más preocupados por la originalidad que en la solución integral y en el proceso. Preconceptos erróneos sobre lo que la arquitectura es.
- 7. Escaso control metacognitivo alcanzado por los alumnos de sus propios procesos**. El alumno está interesado por el resultado, por lo que no atiende a los procesos, y los pasos a seguir son más técnicos que estratégicos.

## c) La enseñanza

- 1. Masividad de la enseñanza**, implica la experimentación de nuevas técnicas y una mayor flexibilidad en los programas.
- 2. Carácter académico** debido a la inexistencia de los despachos de arquitectura como lugar de aprendizaje.
- 3. Integración de los conocimientos para la resolución de problemas** Aunque la modalidad del Taller de Arquitectura, plantea la integración, se presentan dificultades de aplicación (se pone el centro en la transmisión de los contenidos) que en la mayoría de los casos conduce a la fragmentación.
- 4. Continuidad vertical** entre los diferentes niveles. No hay un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- 5. Modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos**. Esto promueve el aprendizaje repetitivo en lugar del aprendizaje significativo.
- 6. Los programas de estudio no incluyen entre sus objetivos la enseñanza de estrategias metacognitivas**, Los maestros no enseñan al alumno estrategias que le permitan controlar su propio proceso de aprendizaje.
- 7. Los objetivos y contenidos de los programas de estudio no consideran la educación de las actitudes**. El desajuste creciente entre las metas educativas, el mercado de trabajo y las posibilidades de los alumnos genera una desmotivación de parte de maestros y alumnos.

**8. Las tareas como ejercicios únicos, no como problemas abiertos,** dificultan la transferencia de los conocimientos a otras situaciones.

**9. El docente** esta más preocupado en prepararse en el **saber de la disciplina** que en el **saber de la docencia**.

Corregir estos problemas no es tarea fácil y no es un problema que se resuelva a partir de los programas de estudio, implica un cambio de actitud ante el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el paso de la concepción del conocimiento como transmisible y acumulativo a la construcción del conocimiento no quede en formulas declarativas, sino que se practique en las aulas a partir de la generación de situaciones de aprendizaje que involucren la participación activa de alumnos y maestros para construir metas, plantear problemas, y estrategias de aprendizaje y enseñanza que contemplen contenidos cognitivos, capacidades y aptitudes.

Ante esta situación, la facultad asumió la responsabilidad de la formación de los docentes como protagonistas del hecho educativo, se inició con algunos cursos de apoyo impartidos por psicólogos y pedagogos, con contenidos generales en relación a la enseñanza, no dirigidos a las disciplinas del diseño. A partir de estos cursos, en 1997 se formaliza el Diplomado de formación docente, con objeto de generar un ámbito de discusión que permitiera ofrecerle al profesorado la oportunidad de hacer frente a los problemas más frecuentes.

Se inició así un proceso que apuntaba a la profesionalización de la planta docente, que permitiera superar la transmisión de conocimientos basado en el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, mediante la reflexión y análisis de la propia práctica, estableciendo un puente entre las concepciones teóricas actuales sobre el aprendizaje y el proceso de planeación y evaluación para fundamentar y mejorar las decisiones que se toman en el aula.

El Diplomado de Formación docente en su inicio fue impartido por pedagogos o especialistas en la docencia, y abierto a docentes de nivel superior de otras disciplinas, es así que en 2005, los participantes externos superaban la cantidad de profesores de la facultad relacionados con las disciplinas del diseño.

Con el transcurso del tiempo arquitectos que cursaron el diplomado fueron convirtiéndose en docentes del mismo diplomado y se cerró la inscripción a profesores de otras disciplinas, actualmente los dos primeros módulos los imparte un especialista en docencia y un arquitecto, y los dos últimos son impartidos por arquitectos. Esta conformación de la planta docente del diplomado tiene como objetivo trabajar una didáctica propia de la disciplina.

Paralelamente a la experiencia del diplomado se ha realizado un curso taller “Espacio de reflexión sobre el proceso de aprendizaje – enseñanza en el Taller de arquitectura” en dos ocasiones durante 2005 y 2007, con la participación de aproximadamente 15 profesores en cada uno, ninguno de ellos había participado en el diplomado de formación, en los cuales se hizo una evaluación diagnóstica que permitió detectar algunos supuestos básicos sobre cuatro aspectos fundamentales en su formación como docentes, que entienden por: aprendizaje, enseñanza, planeación y evaluación y detectar sus expectativas y problemas mas frecuentes.

Los resultados arrojados ponen énfasis en la caracterización de la enseñanza como trasmisión y no en la construcción del conocimiento, en la consideración del aprendizaje como la capacidad de adquirir y aplicar conocimientos sin tenerlo en cuenta como un proceso, la planeación centrada en los contenidos y no en el alumno y sus procesos y la evaluación como verificación o medición.

Al preguntarles a los participantes sobre sus expectativas del curso estas fueron las respuestas más comunes:

Profesor A: *No llegamos preparados para ser profesores, vamos creando un método. No tenemos una disciplina científica.*

Profesor B: *Quisiera que lo que hacemos tenga una razón fundamentada para mejorar el aprendizaje.*

Profesor C: *Como se si lo que enseño lo hago de una manera correcta. Me interesa conocer diferentes maneras de hacerlo.*

Profesor D: *Discutir situaciones muy concretas para enriquecer la práctica del taller. Acercarnos a una secuencia por nivel para evitar cortes bruscos.*

Las respuestas están enfocadas a la necesidad de: intercambiar inquietudes. Compartir nuestra experiencia docente. Saber si lo hago bien

Atendiendo a esto, el Diplomado fue cambiando sus contenidos y se incluyó dentro del diplomado a partir del Noveno Diplomado un Módulo que permitiera llegar a acuerdos en relación a la metodología del proyecto con objeto de facilitar su enseñanza, esto permitió reflexionar acerca de cómo se proyecta y como se enseña a proyectar.

A partir de 2007, después de diez años, el Diplomado quedó conformado en IV Módulos, con 120 horas que contemplan las siguientes temáticas:

- I. Análisis de la práctica educativa
- II. La construcción del conocimiento en el aula
- III. La construcción del saber en el campo del diseño
- IV. Programación y evaluación de las actividades académicas

Haciendo un análisis de los resultados obtenidos mediante este esfuerzo institucional se puede observar:

En relación a la participación de la planta docente en el Diplomado, esta ha sido de 138 profesores que representan aproximadamente el 15% de los docentes de la facultad. De los cuales 118, que representan el 85% son profesores de asignatura, los 20 restantes son profesores de tiempo completo, que representa tan solo el 16% de la planta docente de carrera.

## DIPLOMADOS EN FORMACIÓN DOCENTE

AÑO	PARTICIPANTES ACREDITADOS	INTERNOS (FACULTAD DE ARQUITECTURA UNAM)	EXTERNOS
1997	19	17	2
1998	17	12	5
2000	10	10	0
2001	26	21	5
2002	16	9	7
2003	19	15	4
2004	16	12	4
2005	26	10	16
2006	14	11	3
2007	8	6	2
2008	11	7	4
2009	11	8	3
	193	138	55

El análisis del comportamiento del profesorado en los últimos años nos reporta que la planta docente se inclina más por los cursos de actualización profesional que por los de formación docente, prevalece la idea que lo fundamental es saber ¿Qué enseñar?, es así que de 2003 a 2009 tuvimos 1907 acreditados en cursos de actualización contra 69 en el diplomado.

El docente universitario se caracteriza por la individualidad, el aislamiento y la autonomía profesional, lo que dificulta la coordinación y la innovación. Esto ha hecho que aquellos pocos profesores que han tomado el diplomado se enfrenten a la inercia de los grupos académicos que continúan manteniendo las formas tradicionales de enseñanza.

Aunque el diplomado les permite obtener los conocimientos teóricos para fundamentar su práctica, en el mismo se discuten cuestiones relacionadas con situaciones en el aula, no es suficiente para generar una modificación de las conductas que los maestros adoptan en clase. El énfasis sigue estando puesto en los contenidos y se adoptan posiciones de transmisión argumentando escasez de tiempo para realizar un trabajo de construcción de conocimientos junto con los alumnos. A pesar que en el diplomado se ha hecho énfasis en el aprendizaje como proceso y en la evaluación formativa se sigue considerando la evaluación como una forma de medición de resultados.

Cada semestre se lleva a cabo un proceso de evaluación de los profesores por parte de los alumnos los resultados obtenidos arrojan algunas pautas para guiar el proceso de formación de la planta docente: en la mayoría de los casos los docentes están bien evaluados en cuanto al dominio de los conocimientos específicos de su materia, las estrategias que utilizan y la planeación de las clases. Los problemas mas graves que se detectan es en que los alumnos no entienden los objetivos de los que están aprendiendo y como los evalúan.

## CONCLUSIONES

La docencia en la educación superior se enfrenta hoy a nuevos retos producto de los cambios que a nivel político y social se han tenido en las últimas décadas. Las universidades deben dar respuesta a los retos planteados por una sociedad que se transforma día con día, y que exige de sus egresados mayor preparación, nuevos conocimientos y habilidades, junto con flexibilidad, creatividad, reflexión y conciencia crítica de la sociedad.

Lo rápido de estas transformaciones y sus alcances llevan a repensar el papel de la universidad y del profesorado dentro de la sociedad del conocimiento.

Ante estas consideraciones resulta obsoleto el modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos, por lo que el docente universitario de hoy debe orientar su trabajo para convertirse en guía que permita adaptarse al ritmo de aprendizaje de los alumnos, y a sus conocimientos previos.

La actividad de enseñar debe estar directamente ligada a la creación de situaciones de aprendizaje que comprometan la actividad mental de los alumnos.

La facultad de arquitectura ha asumido el reto de la formación de su profesorado, por lo tanto es necesario combinar actividades de formación relacionadas con el Diplomado, con la formación a partir de la investigación en la acción mediante la reflexión de los docentes de su intervención en el aula.

El porcentaje de participación de la planta docente en el Diplomado es escasa, la mayoría de los docentes han adquirido formación para la docencia a partir de su propia experiencia docente, por el contacto con otros docentes o por la experiencia que tiene como alumnos. La profesionalización de la planta docente requiere trabajar en el mismo nivel el dominio de los conocimientos de la docencia y de la actualización en la especialidad.

Trabajar a partir de un enfoque relacionado con la investigación en la acción o en talleres de reflexión sobre la propia práctica, tratando de identificar las “buenas prácticas” a las que se refiere Edith Litwin, aquellas que generan una fuerza en movimiento dentro de los estudiantes que les despierta la curiosidad, la iniciativa, generando deseos de conocer más y ponen el énfasis en el pensamiento crítico y el compromiso social.

Promover un proceso que le permita a los docentes una construcción teórica de lo que hacen en el aula mediante la reflexión de sus prácticas, las actividades que promueven, los resultados y las implicaciones. Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica, entendiendo el término de **transposición didáctica** desarrollado por Yves Chevallard como el paso del saber sabio al saber enseñado.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de situaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre *los objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. Chevallard, 1998

Siendo la enseñanza universitaria una actividad compleja, requiere una didáctica propia que considere la relación directa entre enseñanza e investigación.

La esencia de la profesionalización, consiste en formar personas lo suficientemente competentes para que sepan por sí mismas “cual es su cometido”, sin estar restringidas por reglas o modelos y pensamos que para lograr esto es necesario repensar nuevamente el diplomado de formación docente tanto en sus contenidos como en la forma de impartirse.

**Propuesta:** en dos etapas de trabajo. La primera es la implementación de talleres de reflexión orientada a definir y jerarquizar la problemática respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la arquitectura, que se presenta actualmente en el aula, incluyendo en esta primera etapa aquellos docentes que ya han tomado el diplomado. La segunda etapa: se propone dar continuidad al trabajo reflexivo enmarcando las problemáticas dentro de las nuevas teorías que permitan superarlas.

#### Bibliografía

- Chevallard Yves, “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, Aique Grupo Editor, 1998
- Fierro Celia, Fortoul Bertha, Rosas Lesvia “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación en la acción”, Paidós, México, 2003
- Litwin Edith “El oficio de enseñar”, Paidós, Argentina, 2008.
- Narro Robles J. “Plan de desarrollo 2008-2011”, UNAM
- Pansza Margarita “Fundamentación de la didáctica”, Gernika, México, 2002
- Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Évelyne, Perrenoud Philippe (Coords) “La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias”, Fondo de Cultura e Económica, México, 2005
- Perrenoud Philippe, “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, GRAÓ, España, 2004
- Román M. y Díez E. “Aprendizaje y Currículum”, EOS, Madrid, 1998
- Schön Donald A. “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones”, Paidós, España, 1987
- Zabala Miguel “la enseñanza universitaria El escenario y sus protagonistas”, Narcea, España, 2002