

## **ENSEÑAR HISTORIA DE LA ARQUITECTURA EN EL SIGLO XXI: DIAGNÓSTICO Y DESAFÍOS**

Susana Villavicencio, Raimundo Rubio, Mónica Ferrari, Luis Bruna, Laura Cuezco, Julio Cusumano y Federico Tosi  
FAU-UNT, Tucumán, Argentina

### Resumen

Los docentes de la asignatura Historia de la Arquitectura III de la FAU – UNT, cuyo lapso temporal abarca los siglos XIX, XX y XXI, nos planteamos continuamente cual es el modo más “eficiente” de enseñar que garantice un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, en un proceso de formación profesional.

El perfil del alumno universitario cambió en los últimos años y se ponen en duda los modos tradicionales de enseñar, a la vez que nos demanda la necesidad de repensar los contenidos de la materia y la didáctica a emplear para formar a estudiantes que ya son nativos digitales.

El presente trabajo, surgido de los seminarios internos que la cátedra viene realizando, se propone establecer un diagnóstico de la situación actual y elaborar una propuesta didáctica dentro de los objetivos de la materia. Se trabajó con el análisis de fuentes primarias como las encuestas realizadas al inicio y al final del cursado, resultados de exámenes, cuestionarios de opinión y autoevaluación docente, a las que se agregaron diversos trabajos previos de reflexión sobre contenidos.

Como hipótesis se plantea que los alumnos, cuyo perfil se encuadra en la denominada “Generación Z” (caracterizada por el acceso instantáneo a la información, la construcción de un saber fragmentado y limitada capacidad para la reflexión), requieren un proceso de aprendizaje diseñado en función de su forma de aprehender el conocimiento, de modo que el estudiante aproveche sus capacidades y el potencial que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El planteo hipotético conduce a una dicotomía entre dos modelos didácticos extremos: el modelo tradicional (enciclopédico, orientado a la acumulación de datos) y el de la instrumentación práctica (orientado al desarrollo de destrezas). Creemos que se debe lograr una posición intermedia, que posibilite la adquisición de una cultura arquitectónica como base del conocimiento disciplinar a la vez que forme en criterios y valores propios como sustento de las decisiones profesionales.

### Abstract

*As Teachers of the subject History of the Architecture III at the FAU - UNT, whose period comprises the nineteenth and twentieth centuries, we continually wonder which is the most "efficient" way of teaching that ensures a better students learning in a professional training process.*

*The student's profile has changed during the last years and this fact questions the traditional ways of teaching so we have to rethink the contents of the subject and the didactics to be employed in order to educate digital native students.*

*The aim of this work -emerged of internal seminars that the group of teachers has been doing- is to make a diagnosis of the current situation and to develop a didactic proposal within the objectives of the subject. We have worked with the analysis of the primary sources like the surveys made at the beginning and at end of the course, test results, feedback questionnaires, teaching self-evaluations, and reflections upon content, etc.*

*As a hypothesis we think that the current students' profile, called "Z generation", (characterized by instant access to information, the construction of a fragmented knowledge and limited capacity for reflection) requires a learning process designed upon their way of apprehending knowledge so that the students could take advantage of their capabilities and of the potential offered by ICT (information and communication technologies)*

*This position leads to a dichotomy between two extreme didactic models: the traditional model (encyclopaedic, oriented to data accumulation) and the practical instrumentation (oriented to the skills development). We believe that we must achieve an intermediate position, which enables students the acquisition of an architectural culture as the basis of disciplinary knowledge while forming on criteria and values as the basis of the professional decisions.*

**ENSEÑANZA // HISTORIA DE LA ARQUITECTURA // CULTURA ARQUITECTÓNICA //  
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN  
TEACHING // ARCHITECTURAL HISTORY // ARCHITECTONIC CULTURE //  
INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY (ICT)**

## Introducción

Iniciado el siglo XXI asistimos perplejos a una acentuación del conflicto de dos formas de comunicación que se entrecruzan, la era tipográfica (caracterizada como Galaxia Gutenberg) y la era electrónica<sup>1</sup>. En el ámbito educativo universitario se corrobora esta afirmación, pues somos testigos de nuevas conductas en los estudiantes como la mínima o nula consulta de libros en formato tradicional, la falta de confrontación de opiniones respecto de la arquitectura entre compañeros, la imposibilidad de graficar una idea o croquizar una obra. Estas acciones han sido paulatinamente eliminadas por los alumnos ante la facilidad del acceso a la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si nos remitimos a los modelos de aprendizaje para buscar una referencia que nos permita definirnos dentro de alguna corriente pedagógica, vemos que el abanico es tan amplio que oscila entre el llamado “tradicional” -en el cual nos formamos la mayoría de los docentes- enfocado en el rol protagónico del maestro y en la transmisión de contenidos de carácter enciclopédico y valores humanos universales y el llamado “romántico” centrado en el alumno, sus intereses personales y sus apetencias temáticas, donde el maestro es el simple auxiliar de un proceso individual, espontáneo y libre. La diversidad de opciones de cómo enseñar y aprender depende entonces de la visión que cada uno tiene del acto pedagógico y de la forma de acceso al conocimiento y por ende no parece haber una única opción que resuelva todo el problema por sí sola, ya que los maestros son diferentes entre sí, los alumnos cambian con cada nueva generación y los contenidos deben ser revisados permanentemente para adecuarse a la nueva realidad.

Por lo tanto, enseñar historia de la arquitectura, en la actualidad, constituye un reto para el grupo de docentes de la FAU-UNT. Tenemos la percepción de que la situación se complejiza año tras año y que los modos de enseñar, con los que nos iniciamos en la docencia, algunos, hace más de 20 años, comenzaron a caducar. Asimismo, la distancia generacional que existe entre profesor y alumno se evidencia en los distintos modos de aproximarse y adquirir conocimiento y en el rol que juega la tecnología en esto.

Este artículo es el resultado de intensos debates realizados en la cátedra y de la presentación de trabajos en diversas jornadas, como el Encuentro de Docentes e Investigadores de Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad realizado en Mar del Plata (2006), con *Arquitectos y Arquitectura del NOA: una experiencia con los estudiantes de la Universidad Nacional de Tucumán*, el XXVIII Encuentro y XIII Congreso Arquisur en Santa Fe (2009), con la ponencia *Un aporte desde la Historia de la Arquitectura para integrar la enseñanza con la investigación y la extensión en Tucumán, Argentina*, el 9º Seminario DOCOMOMO, en Brasilia (2011) con el trabajo *Articulaciones entre Enseñanza, Investigación y Extensión para el Conocimiento y Registro de la Arquitectura Moderna. Una experiencia en la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina*, el VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad, realizado en La Plata (2014) con el trabajo *Historia de la Arquitectura III en la UNT. Evolución y perspectivas* y los cursos de posgrado Introducción a la Docencia, dictados en la Maestría en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo Latinoamericano, con las *Propuestas Pedagógicas para la asignatura Historia de la Arquitectura y el Urbanismo III*. En estas

---

<sup>1</sup> Marshall Mc Luhan, Herbert. *La Galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar, 1969.

presentaciones participaron los docentes de la materia de distinta forma, aportando siempre la experiencia alcanzada al frente de las comisiones de alumnos.

En esta oportunidad creemos necesario reflexionar sobre la situación actual del alumno de la denominada generación Z y el dilema que se presenta respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el uso de las nuevas tecnologías. Ante los frustrados intentos por volver a incorporar las antiguas destrezas, se plantea la búsqueda de nuevos caminos para el aprendizaje que parten de comprender el nuevo perfil del alumno, conocer las causas del aparente desinterés o desmotivación y proponer una alternativa que garantice el aprendizaje, satisfaciendo las expectativas de alumnos y profesores.

El presente trabajo parte de un diagnóstico de la situación actual, realiza una síntesis respecto de los modelos pedagógicos vigentes, presenta una propuesta didáctica para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adecúe lo mejor posible a los tiempos actuales y adelanta algunos resultados y conclusiones observados en el tiempo transcurrido del nuevo dictado.

### **Modelos pedagógicos**

En todo acto pedagógico hay tres elementos involucrados: el *maestro*, emisor, colaborador o facilitador, el *alumno*, receptor, constructor o generador y el *contenido-conocimiento*, a transmitir, recibir, compartir, y según el rol que cada uno desempeñe se define un “modelo” pedagógico determinado.

El maestro o docente proviene de una clase formada en el llamado modelo “tradicional”, el alumno pertenece a la denominada generación Z de nativos digitales y los contenidos –la historia de la arquitectura contemporánea- presentan una densidad temática que suma al conocimiento y comprensión de los datos históricos (hechos, personajes y obras), la interpretación disciplinar a través del análisis y la valoración de la casuística y finalmente la adopción de una postura personal sobre el deber ser de la arquitectura en su contexto particular.

Es evidente que existen distintas acciones a desarrollar como acto pedagógico, desde la incorporación de datos, a la comprensión y valoración de obras de arquitectura y a la jerarquización de criterios disciplinares, lo que confirma que un solo modelo pedagógico no basta para resolver las distintas circunstancias de este “aprendizaje” histórico- arquitectónico-crítico.

A continuación se analizan cada uno de los modelos y su pertinencia con nuestra coyuntura pedagógica espacial y temporal.

Del modelo “tradicional” se rescata la imagen de aquellos “Maestros” formadores que poseían la suma del conocimiento, producto de su erudición personal, y que representaban la “autoridad” en el ámbito académico, no sólo por su sapiencia sino por sus cualidades humanas de integridad moral y ética profesional. Creemos que los docentes deben poseer y transmitir “valores” tanto académicos como personales y que, como miembros de una institución que tiene una trayectoria en la construcción del saber y en la participación en el medio (como el Instituto de Historia y Patrimonio) son herederos responsables de la misma y deben mostrar una posición fundamentada respecto de la arquitectura para el aquí y el ahora. La postura de los docentes es vital en la

construcción de un espíritu crítico en el alumno, quien debe tener opciones pero también referencias a las que pueda adherir u oponerse.

El modelo “romántico” recupera el papel de alumno en el proceso pedagógico, el estudiante es el eje central de la enseñanza, sus intereses y deseos, sus expectativas y necesidades, lo que recuerda claramente cuál debe ser el foco de todo el proceso. Por ello, es necesario conocer las características del nuevo tipo de alumno, su extrañeza con las viejas fórmulas pedagógicas y su familiaridad con las nuevas tecnologías a nivel generacional y a nivel particular o personal. Como el objetivo de nuestra enseñanza no es sólo informar sino formar a un alumno en cuanto a criterios y valores disciplinares –conocimiento significativo- es necesario partir de su propia situación.

El modelo “conductista” basado en la búsqueda de una conducta previsible producto de la acumulación de aprendizajes específicos, es útil para el aprendizaje de procesos productivos que requieren destrezas técnicas. En nuestro caso se aplica a la reproducción de métodos de análisis y valoración crítica de ejemplos que permiten el desarrollo del juicio crítico del alumno, fundamentado en el conocimiento de la casuística. En la práctica hemos verificado que por repetición se alcanzan las habilidades necesarias para ejecutar un método determinado de forma rápida y eficiente. Aquí es donde las características didácticas y evaluativas de este modelo son útiles.

El modelo “cognitivista”, basado en la comprensión de los procesos de aprendizaje del individuo, revela que la construcción del conocimiento se realiza sólo a partir de lo que ya se conoce. De esta forma se aprende cuestionando, relacionando, entendiendo y generando nuevas estructuras de comprensión de la información -esquemas de conocimiento- a partir del entramado de saberes previos. Para nuestra situación pedagógica es esencial este modelo, pues hemos partido, durante mucho tiempo, de presunciones académicas sobre los conocimientos y destrezas adquiridos por nuestros alumnos en los niveles anteriores que no se condecían con la realidad. Por esta razón, a partir de la información de las encuestas, realizadas al iniciar el cursado, hemos incorporado una etapa previa de aprestamiento y nivelación para que todos tengan la posibilidad de ejecutar las tareas previstas en el dictado. Se considera que los estudiantes no pueden recibir contenidos nuevos si no poseen el sustrato previo que les permita relacionarlos, teniendo en cuenta que el objetivo final es que desarrollen la actitud crítica que es la capacidad de relacionar conocimientos por comparación o contraposición dialéctica.

El modelo “constructivista”, basado en el rol fundamental de la propia experiencia personal como forma de aprendizaje, es incuestionable en cuanto al nivel de retención del conocimiento (pirámide de Bloom) pero también, en el contexto de la enseñanza formalizada masiva, es bastante difícil de aplicar. Por ello, es que resulta más como un aporte en forma de técnicas pedagógicas particulares en un entorno específico. Este tipo de estrategias fueron utilizadas con éxito en distintos dictados de la materia bajo la forma de actividades prácticas, como visitas a obra, charlas con profesionales, entrevistas a usuarios, presentación de instituciones, exposiciones y muestras, conferencias de autor, etc. Esta relación directa entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce es la forma en que el conocimiento se internaliza en el alumno pero está limitado a disponibilidad de tiempo y recursos (movilidad, horarios, casos posibles) por lo que se

espera que en el futuro próximo las tecnologías de la información y la comunicación puedan colaborar en la percepción espacial de entornos construidos digitalmente.

El Modelo “conectivista” surge como la forma de aprendizaje de la era digital y concibe el conocimiento como externo al individuo y accesible a través de un proceso basado en la conexión de conjuntos de información especializada. Como el conocimiento cambia o se actualiza permanentemente no es necesario retenerlo sino disponer de él instantáneamente para tomar decisiones en el momento preciso. Lo fundamental es disponer de la conexión más rápida a los sitios de acceso a la información y la capacidad de relacionar los distintos datos obtenidos. Este modelo, que en principio nos resulta menos atractivo, quizás por nuestra formación tradicional, es el que mejor describe el comportamiento de los alumnos para acceder al conocimiento, por lo que es fundamental comprenderlo para hablar el “mismo lenguaje” que los estudiantes y aprovechar al máximo los beneficios de las TIC.

En definitiva, no existe un modelo pedagógico que satisfaga todos los requerimientos que nuestros objetivos académicos nos imponen, pero cada uno nos permite interpretar la realidad de una manera específica, contribuyendo a una mayor comprensión de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Presentación de la problemática o diagnóstico de situación**

La materia Historia de la Arquitectura III, hasta el 2015 inclusive, enseñaba a través del dictado de clases teóricas y clases prácticas. Las primeras que no eran obligatorias, duraban dos horas reloj, estaban elaboradas con sistemas multimedia y se dictaban en aulas específicas. En ellas se exponían los contenidos de la materia y se incluían ejercitaciones individuales como forma de incrementar la participación de los alumnos y regular los tiempos de atención efectiva. Las clases prácticas, en cambio, eran obligatorias en un 75%, duraban dos horas reloj y se impartían en talleres. En ellas, los alumnos organizados en grupos por comisión exponían su trabajo frente a los compañeros y el docente guiaba la actividad. Los trabajos prácticos eran seis divididos en dos partes. El objetivo era verificar los contenidos teóricos dados en ejemplos de arquitectura y urbanismo, según una temática funcional específica y de acuerdo a cada periodo histórico. El ejercicio consistía en la descripción, análisis y valoración crítica de la casuística, considerando el contexto cultural y físico, el autor, la teoría del periodo y los aspectos funcionales, formales y técnicos del ejemplo. Los trabajos prácticos debían aprobarse en un 100% y contaban con una instancia de recuperación. Los alumnos que aprobaban los prácticos quedaban en situación de regulares y en condiciones de rendir el examen final para aprobar la materia. Se dictaban también clases de consulta como apoyo a los alumnos que cursaban la materia y a los que estaban estudiando para rendirla.

Al comienzo del dictado se realizaba una encuesta de evaluación individual a los alumnos para conocer el nivel de contenidos teóricos, destrezas prácticas y actitudes personales con que contaban al iniciar el cursado. Al final del dictado se realizaba otra encuesta de evaluación docente anónima para verificar si se habían cumplido los objetivos y estrategias propuestos por la cátedra y cómo había sido el desempeño, tanto de los docentes como de los alumnos.

En la actualidad, la enseñanza de la materia presenta algunos interrogantes. En cuanto al dictado resulta inaprensible para los alumnos, con resultados cada vez más pobres en el rendimiento en los trabajos prácticos y con un mayor insumo de tiempo material en estudiar la materia para el examen final.

Creemos que la situación actual es consecuencia de una serie de cambios que sufrió el contexto curricular de la carrera y el medio en el que está inmerso el propio alumno. En el área de las historias, se pasó de un modelo en el que se exigía erudición a otro en el que se pretende que el alumno asuma una postura crítica frente la arquitectura. Ante esta realidad, desde hace varios años, nos venimos replanteando como equipo docente si somos nosotros los que no estamos a tono con los nuevos tiempos o si realmente se trata de una pérdida general en la calidad del aprendizaje. Realizamos varias encuestas globales y consultas personales con los alumnos y verificamos que el problema realmente existía y que la disponibilidad instantánea de información había reemplazado a la capacidad para analizarla e incorporarla críticamente, limitándose sólo a reproducirla miméticamente.

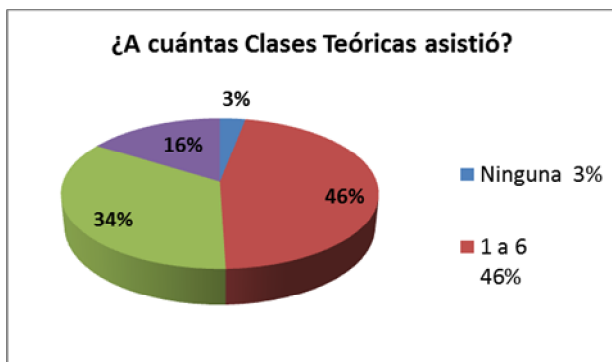
Por otra parte, la cátedra entiende que en la materia existen dos instancias claramente identificables para su aprobación. La primera en la que el alumno realiza el cursado y asiste a las clases teóricas y elabora el trabajo práctico correspondiente a cada unidad temática del programa. La segunda, suele darse en un promedio de dos años posteriores al cursado, cuando el estudiante prepara la materia para rendir el examen final de aprobación. En el caso de la regularidad alcanzada al finalizar el cursado, el promedio de alumnos que regularizan la materia es del 90% y en el caso del examen final los que aprueban con más de 7 puntos son el 60%, con 4, 5 y 6 puntos el 20% y los que desaproveban el 20%. Asimismo, estamos convencidos que las dos instancias, el cursado y el examen final, implican un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que tanto los docentes como los alumnos tienen un rol activo, los primeros con el dictado de clases teóricas y prácticas con seis horas semanales asignadas por la Facultad y los segundos por cuanto deben asistir a clases y elaborar los trabajos prácticos correspondientes. Existe también una instancia intermedia, la de las clases de consulta en la que los alumnos, que están próximos a rendir la materia, asisten para aclarar enfoques y contenidos del programa. Estas reuniones en grupos, de número variable de estudiantes, posibilitan ajustar términos y conceptos, como así también debatir críticamente respecto de las distintas corrientes arquitectónicas. Finalmente el proceso termina con el examen integral para obtener la aprobación.

En las dos instancias anteriormente descriptas detectamos inconvenientes. En la primera fase de cursado, la falta de asistencia de los alumnos a las clases teóricas, con el consiguiente desconocimiento de la teoría y la presentación deficiente de los trabajos prácticos debido a la facilidad del *copy – paste* en sustitución del análisis crítico de los ejemplos. En la segunda fase, cuando deben rendir la materia, aunque la tasa de aprobación todavía es alta, llama la atención el excesivo tiempo que los alumnos dedican a su estudio; esto se explica porque cuando comienzan a estudiarla lo hacen sin tener el mínimo conocimiento sobre ella y carecen de sus propios apuntes de clase.

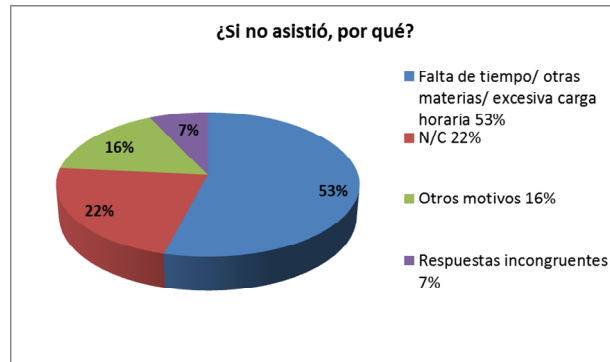
Esto se verifica en los resultados del procesamiento de encuestas realizadas sobre una muestra de 149 alumnos al final del cursado 2015 de la materia diseñadas desde 4 dimensiones generales considerando: 1. Evaluación y asistencia a clases teóricas; 2. Evaluación de clases prácticas; 3.

Auto-evaluación de rendimiento y desempeño docente; y 4. Alcance y utilidad de contenidos. Si bien las preguntas estaban orientadas a aspectos cuantitativos se incluyeron también preguntas abiertas que permitían a los alumnos fundamentar sus respuestas y formular sugerencias. Así el 46% manifestó haber asistido a entre 1-6 clases teóricas sobre un total de 22 clases dictadas, alegando falta de tiempo y excesiva carga horaria demandada por otras materias (Gráfico N°1 y Gráfico N°2).

**Gráfico N° 1.**

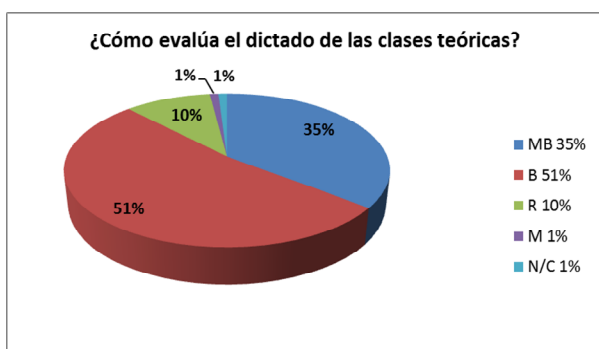


**Gráfico N°2.**

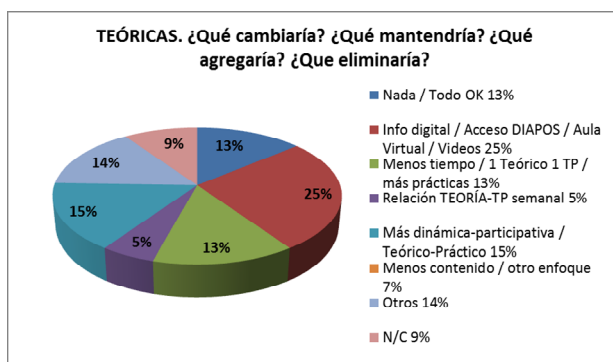


De las encuestas se desprende que los alumnos consideran buenas y muy buenas las clases teóricas en un 86%. Es así como se verifica la contradicción con respecto a la inasistencia a dichas clases, abonando aún más la tesis sobre la excesiva carga horaria que soporta el alumno para cursar el 4° año de la carrera (Gráfico N°3 y Gráfico N°4).

**Gráfico N° 3.**



**Gráfico N° 4**



El 82% evaluó como muy buenas las clases prácticas -es decir el encuentro personalizado con el docente en taller- por el enfoque y la dinámica de exposición que posibilita el debate y el intercambio de contenidos entre grupos de trabajo y docente (Gráfico N°3). Sin embargo, respecto a las dificultades encontradas para resolver los trabajos prácticos, el 40% manifestó aspectos metodológicos y dificultad de comprensión de contenidos específicos, claramente incluidos en las guías de trabajos prácticos, insistiendo además en la falta de tiempo. Sobre la auto-evaluación el 60% consideró su desempeño como bueno y el 30% como regular siendo la causa principal -una vez más- la falta de tiempo (32%) seguida por dificultades para comprender el método de análisis y valoración (20%) (Gráficos N°5 y N° 6).

Gráfico N° 5

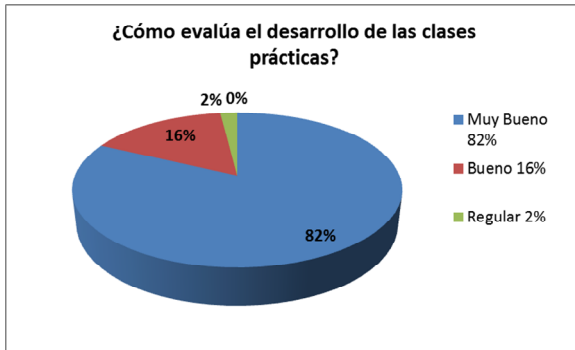
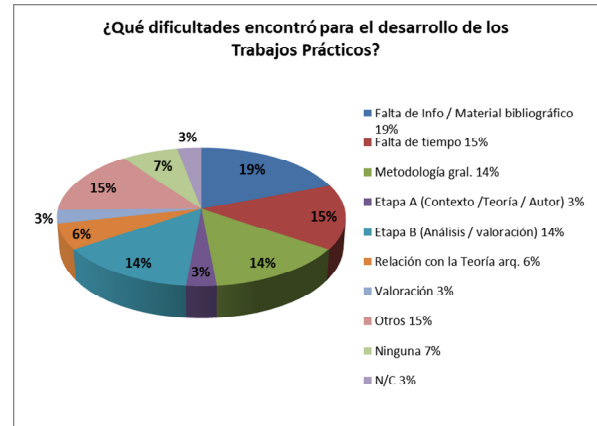


Gráfico N° 6



Además, el 90% consideró como muy bueno el desempeño docente valorando positivamente la didáctica, la claridad y la capacidad de síntesis empleadas en los encuentros de taller. Respecto a la utilidad de los conocimientos adquiridos el 88% respondió positivamente, fundamentando tal elección en sentir un incremento en la cultura general y la adquisición de conocimientos (37%), además de considerar que los contenidos potenciaron sus capacidades para diseñar y proyectar (23%) (Gráficos N°7 y N° 8).

Gráfico N° 7

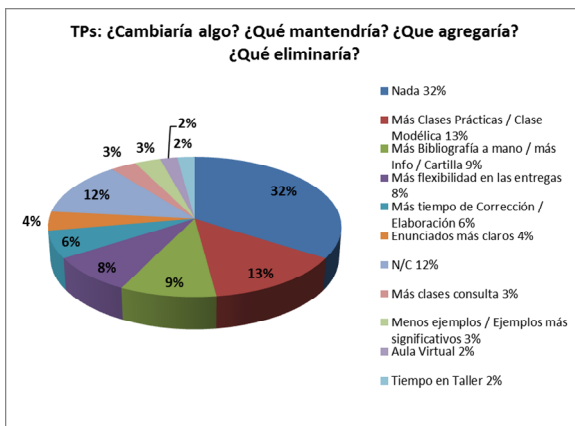
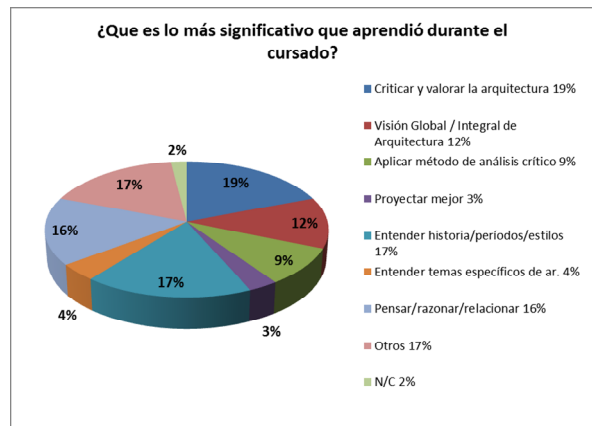


Gráfico N° 8



Por lo tanto, resulta infructuoso el esfuerzo pedagógico de los docentes en las clases teóricas, ya que la información preparada específicamente no llega a los alumnos y estos se manejan con una bibliografía ajena, a veces de dudosa procedencia, lo que demanda más esfuerzo de comprensión. Por otra parte, en el taller la exposición del práctico se limita a leer lo que se copió de internet,

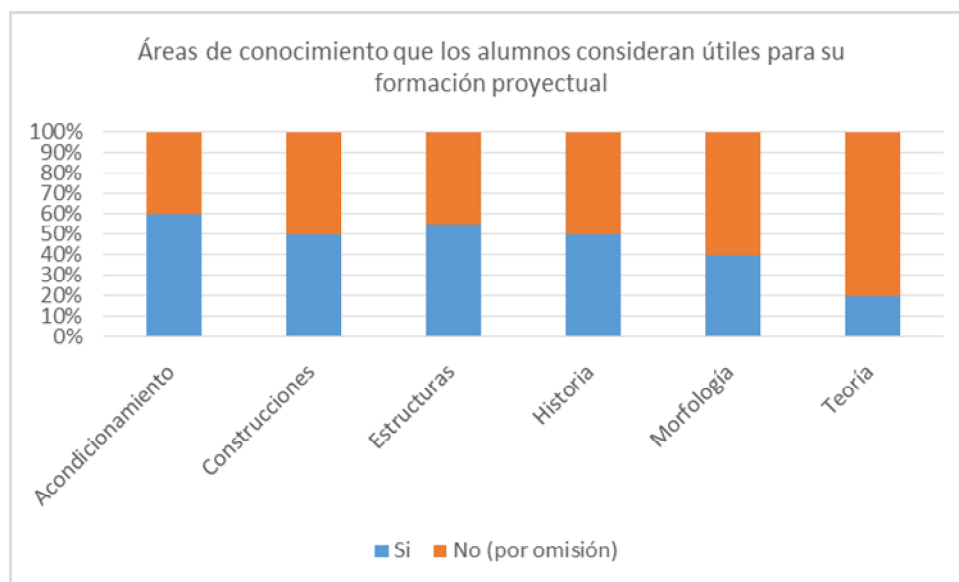
sin haber hecho el esfuerzo de comprender la arquitectura y realizar el análisis a la luz de los conceptos fundamentales.

### Perfil actual del alumno de 4to año

Los estudiantes de Historia de la Arquitectura III son alumnos de la FAU, del segundo ciclo del plan de estudios 2008. En este ciclo, caracterizado como Disciplinar Básico (Analítico – Conceptual), se promueve un perfil de alumno con “apropiación y profundización progresiva y diversificada de los contenidos básicos de la oferta” para los que se pretende desarrollen “las capacidades y destrezas básicas de la práctica proyectual”<sup>2</sup>. En nuestro caso, potenciar el desarrollo del juicio crítico.

Se pueden distinguir tres grupos de estudiantes: los alumnos que cursan con normalidad, los que vuelven a cursar la materia pero con continuidad como estudiantes (que dejaron y vuelven al año siguiente) y los recursantes que no tienen continuidad como estudiantes (alumnos que les quedan pocas materias y trabajan). El promedio anual de la matrícula es de 250 alumnos, de los cuales 180 inician el cursado y finalizan como alumnos regulares un promedio de 160 estudiantes.

Desde hace algunos años, se realiza una encuesta al iniciar el cursado de la materia, en ella, se busca medir cuantitativa y cualitativamente el perfil de alumnos con preguntas de opinión, preguntas conceptuales y ejercicios instrumentales. El 50% considera que Historia es útil para su formación proyectual y el 40% que lo es Teoría de la Arquitectura. Porcentajes similares surgen respecto de las materias técnicas y del área de morfología. Cabe destacar que el 40% no respondió a la pregunta sobre qué método proyectual utiliza con mayor frecuencia.



Fuente: Encuesta Inicial Historia 3, 2016. Elaboración propia.

<sup>2</sup> Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, *Plan de Estudios 2008*. Tucumán. Editorial FAU-UNT, 2008.

En este contexto, se observa que las TIC desarrollaron un modo de acceso a la información basado en la “inmediatez” y en la multiplicidad de fuentes disponibles para consultar, que modificaron las conductas de estudio. Se constatan “problemas de atención y concentración, producto de la conexión/desconexión permanente a las tecnologías<sup>3</sup>”, que se verifican en las dudas manifestadas al solicitar que expliquen un concepto básico o una definición sencilla. Se suman a este cuadro “la dificultad para articular un proceso de comunicación tradicional (introducción, nudo y conclusión) y “la imposibilidad de profundizar contenidos y conectarlos abstractamente con ideas y aprendizajes previos<sup>4</sup>”. Los déficits expuestos inciden en algunas de las destrezas que se requieren al momento de rendir un examen final y por lo tanto muy pocos, llegan a conectar las ideas, requisito imprescindible para una buena evaluación.

Las computadoras y los teléfonos celulares producen un abismo entre los “nuevos” y los “viejos” medios de acceder a la información, es así como los jóvenes en su vida diaria, realizan actividades de comunicación, entretenimiento, educación, etc., a través de dispositivos que registran cada movimiento, ubicación, pensamiento e imágenes<sup>5</sup>. Esta transformación del acceso a la información es un tema que puede llevarse a las diferentes esferas del conocimiento, “la creatividad misma pasa a convertirse en un programa de transcripción, un algoritmo. De la literatura a la arquitectura, pasando por el arte y la música, cada vez son más los programas e instrucciones de transcripción con asistencia computarizada<sup>6</sup>”. Por lo tanto, vale destacar del alumno que sólo considera el aspecto medial-digital como única fuente de la información, característica principal de la generación “Z”<sup>7</sup> y el acceso a tecnologías múltiples a edades más tempranas. Entonces, surge la pregunta si ésta no será una generación tecno-dependiente<sup>8</sup>, incapaz de vivir desconectada. Lo cierto es que nos llama la atención el cambio de conducta: antes hacíamos fila para sacar un libro y no había sitio donde sentarse en la biblioteca; hoy nuestra biblioteca está raramente ocupada y los libros siempre a disposición.

Podemos sintetizar el perfil del alumno actual, denominado de la generación Z, mediante las siguientes características:

- Son menos competitivos que en décadas anteriores.
- La cultura del zapping o de Windows es lo que les atrae, pueden tener varias ventanas abiertas. Saben utilizar múltiples pantallas y estar pendientes de varias cosas a la vez
- Han perdido la expresión verbal, ya sea por temor o vergüenza de expresarse en forma oral.

---

<sup>3</sup> Maison, Pablo. *El trabajo en la postmodernidad. Reflexiones y propuestas sobre las relaciones humanas en tiempos de la generación Y*. Buenos Aires, México, Santiago, Montevideo: Editorial Granica, 2013.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Gutiérrez Norma. “¿Generación Z? Los humanos digitales” en *Informador. Mx, Guadalajara, Jalisco*. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/suplementos/2015/572509/6/generacion-z-los-humanos-digitales.htm>. Consulta 08/04/2016.

<sup>6</sup> Weibel, Peter. “La condición pos – medial” en *Revista Arte Contexto* N°6/2, 2005. Issue N°6 en [http://www.artcontexto.com/es/leer\\_en\\_linea-6.html](http://www.artcontexto.com/es/leer_en_linea-6.html)

<sup>7</sup> La Generación Z nació entre 1995 y 2015 (0 a 20 años). Los Millennials nacieron entre 1975 y 1995 (20 a 40 años). En “7 características de la generación Z”. En *Entrepreneur Media*. Recuperado de <https://www.entrepreneur.com/article/268023>

<sup>8</sup> Ensinck, María Gabriela. “Generación Z: la vida a través de una pantalla” en *La Nación Revista*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1547175-generacion-z-la-vida-a-traves-de-una-pantalla>. Consulta 08/04/2016.

- Adquieren conocimientos superficiales a través de la web y le cuesta ahondar sobre un tema para entenderlo o ejecutarlo.
- Presentan dificultad para redactar con claridad una idea propia.
- Tienen una cultura general deficiente.
- Poseen una capacidad de atención dispar y mínima.
- Tienen una forma individualista, digital, de relacionarse con las personas, les cuesta reunirse para realizar trabajos grupales

Estos rasgos que pertenecen a los jóvenes de hoy son los que vemos en los alumnos desde hace algunos años y se corresponden con las características que observamos en los alumnos de la materia, a lo que cabe agregar estas cuestiones específicas de nuestra actividad.

Atributos particulares observados en alumnos de Historia de la Arquitectura III, FAU - UNT:

- Dificultad de interpretación de las consignas de los trabajos prácticos por haber perdido el hábito de lectura.
- Dificultad en la lectura de documentación arquitectónica.
- Actitud frente al cursado impregnada de un sentido pragmático: si no es útil en lo inmediato no es prioritario.
- Carencia del concepto de aprendizaje grupal.
- Falta de apropiación de conceptos básicos, aprendidos en materias del primer ciclo, dificultad para relacionar contenidos.
- Falta de constancia frente al cursado de materias, se presentan conformistas: la consigna es “zafar”, no “aprender”.
- Falta de organización respecto de qué materias cursar que lleva a superposiciones en los horarios.

Sin embargo, también se detectan algunos aspectos positivos, especialmente en los cursantes que ya tuvieron una experiencia y pueden cumplir la mayoría de las consignas.

- Tienen más interés en asistir a las clases puesto que saben el provecho que pueden sacarle.
- Buscan información en nuevas fuentes como videos, el sistema *Street view*, renderizaciones, libros digitales, clases en otras universidades, etc.
- Tienen una visión integral de la materia y del proceso pedagógico, con lo cual aprovechan mejor el cursado.
- Hay una mayor predisposición a la expresión oral, por lo tanto el debate resulta de interés.

### **Propuesta pedagógica en ejecución**

La propuesta pedagógica realizada por la cátedra y actualmente en marcha en el presente dictado de Historia de la Arquitectura III, consiste en fusionar el modelo tradicional y el modelo actual. De este último, tomamos la capacidad de acceso instantáneo a la información, sobre todo gráfica de los ejemplos, se hace innecesario que se la provean los docentes, basta con indicar los sitios adecuados y confiables para obtenerla. Del antiguo rescatamos la exposición por parte del docente de los conceptos fundamentales de la materia y la participación *tutelar* en la discusión crítica, favoreciendo el intercambio de ideas y la construcción compartida del conocimiento a través de la confrontación de diversos conceptos, algo imposible de lograr de manera individual o

bajándola de Internet. La posibilidad de resolver las dudas instantáneamente con el docente, de que éste recurra a diversos métodos para la comprensión de los conceptos y que los induzca a establecer relaciones novedosas entre los mismos, es lo que hace fundamental su presencia y la necesidad de fortalecer la relación docente - alumno.

La propuesta se basa en cambiar el enfoque enciclopédico del cursado de la materia hacia un enfoque más “conceptual-instrumental”, dirigido a esclarecer conceptos fundamentales de cada unidad temática que posibiliten su verificación en los trabajos prácticos y sirvan de base para el estudio de la materia en su fase final.

Para ello, se convirtieron las clases teóricas (clases magistrales) en clases teórico – prácticas, en las que se redujo la duración de la exposición de contenidos y se complementó con ejercicios, tanto teórico como prácticos, para garantizar y verificar la comprensión de los mismos por la mayor cantidad de alumnos. Este nuevo enfoque propició, además, la discusión en la cátedra respecto de los contenidos de las clases para aunar criterios sobre los conceptos fundamentales y posibilitar la articulación de los distintos temas de cada unidad.

Asimismo, se procuró optimizar la cuestión técnica de las clases magistrales, como:

- La explicitación de conceptos clave para la construcción del conocimiento en la pantalla de la clase, de una forma dinámica y sensorial, con el fin de captar la atención de los estudiantes.
- El fortalecimiento del dinamismo de las presentaciones en *power point* a través de imágenes impactantes, cantidad máxima de renglones y tamaño mínimo de letra para favorecer una lectura comprensiva y cautivadora y evitar las distracciones.
- El mejoramiento de la relación figura – fondo para asegurar la comprensión gráfica de las presentaciones.
- La optimización del uso de las guías o síntesis de las clases teóricas para brindar los conceptos fundamentales que se desarrollan en ellas.

Se pretende así, aprovechar al máximo toda la “experiencia digital” (manejo, hábitos, destrezas) de los alumnos con el objeto de optimizar el uso de la información y, por otra parte, hay una serie de supuestos en la metodología de cursado propuesta que pretendemos recuperar como: la masiva asistencia a las clases magistrales, ya que sirven para la transmisión eficaz y eficiente de los contenidos de la materia y son el sustento teórico para la ejecución de los trabajos prácticos; que los alumnos puedan, durante el cursado, verificar la teoría en el análisis y la valoración crítica de los ejemplos y que la elaboración de los prácticos se realice en el horario asignado por la FAU para la materia.

### **Reflexiones finales**

Quizás lo novedoso de enseñar historia de la arquitectura en el siglo XXI no esté en el manejo de nuevos contenidos sino en la proposición de un modelo pedagógico pertinente a un mundo que transita una revolución tecnológica de la comunicación y de la información, una era digital en la que se producen transformaciones en los criterios tradicionales de enseñanza. Pero, al mismo

tiempo, una forma de aprendizaje que esté diseñada para a alumnos que pertenecen a un contexto cultural específico, con aptitudes, actitudes, hábitos y necesidades propias.

La propuesta pedagógica implementada surgió como respuesta a esta situación y puso en evidencia algunas conclusiones que detallamos a continuación:

- El modelo pedagógico tradicional sigue teniendo validez en nuestra coyuntura, aunque debe ser complementado con otros que se adecuen específicamente a cada faceta del proceso de enseñanza-aprendizaje, que partiendo del conocimiento de datos históricos y de la verificación de las teorías en la casuística deben llegar a construir una cultura arquitectónica basada en el juicio crítico.
- Las nuevas exigencias de cursado propuestas por la cátedra significaron un aumento considerable de la asistencia a las clases teóricas, lo que si bien parece un retroceso en los tiempos del cursado a distancia, se tradujo en nuestro contexto en el hecho comprobado que los conocimientos llegaron mas eficientemente a nuestros alumnos que cuando les pedimos que los busquen por sí solos. El ambiente físico del aula sigue teniendo validez para construir conocimiento al reunir en un tiempo determinado a docentes y alumnos como comunidad de aprendizaje –la *universitas*–.
- El permanente incentivo a que los alumnos usen bibliografía impresa y digital con cierto grado de rigor académico permite que se reduzca al mínimo el acceso a sitios web con errores y estimula la actitud crítica respecto a la información.
- El empleo del tiempo de cursado con el uso estricto de lo establecido en el cronograma institucional ha permitido disminuir la sobre-exigencia a los alumnos que ya no superponen esfuerzos con otras materias y permite dar continuidad a la secuencia de clases teóricas y prácticas como instancias consecutivas de comprensión de conceptos.
- La producción de clases con mayor contenido conceptual, donde se evita la sobreabundancia de ejemplos y el excesivo relato histórico, es más efectiva en la transmisión de conocimientos y es posible por el mayor aprovechamiento de los recursos pedagógicos disponibles y por la colaboración del equipo que construye cotidianamente una “cultura de cátedra”.
- La modalidad de dictado de las clases teóricas, que considera el tiempo real de atención de los alumnos, con reducción del periodo de exposición, con pausas que permiten recuperar la expectativa y la inclusión de preguntas y ejercicios de verificación han permitido recobrar la participación efectiva del alumno en el proceso didáctico. Se comprobó que volvieron a tomar apuntes, como práctica de fijación del conocimiento en reemplazo de la captura fotográfica de pantalla, lo que significa la incorporación crítica del conocimiento en vez del acopio de información, y trae aparejado la necesidad de consultas que favorecen un mayor contacto docente-alumno, que se suma al realizado en clases prácticas.

En otro orden, también nos planteamos nuevas necesidades como:

- Brindar una mayor instrumentación para una búsqueda eficaz de información válida en el ámbito digital, de tal modo que puedan acceder a libros digitales, bibliotecas, redes de revistas, clases de otras universidades, etc.
- Incentivar el uso de la información impresa disponible en biblioteca, como una conducta imprescindible en la construcción de una cultura universitaria y arquitectónica. De este modo,

superaremos las alarmantes estadísticas actuales que indican que menos del 10% de los alumnos accede a la biblioteca de la facultad.

- Optimizar el modelo y someterlo a revisión crítica frecuentemente, para que pueda dar respuesta a la formación de individuos profesionales que actúen en un marco social con responsabilidad y conciencia.

Consideramos que con esta metodología hemos incrementado significativamente la relación docente-alumno y estamos alcanzando una mayor eficiencia en el aprovechamiento de los esfuerzos de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la consecuente mejora de resultados en el mediano y largo plazo, y con la expectativa de lograr en el futuro profesionales con la “cabeza bien puesta” antes que con la “cabeza repleta”<sup>9</sup>.

### Bibliografía

-Ensinck, María Gabriela. “Generación Z: la vida a través de una pantalla” en *La Nación Revista*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1547175-generacion-z-la-vida-a-traves-de-una-pantalla>. Consulta 08/04/2016.

-Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, *Plan de Estudios 2008*. Tucumán. Editorial FAU-UNT, 2008.

-Gutiérrez Norma. “¿Generación Z? Los humanos digitales” en *Informador. Mx, Guadalajara, Jalisco*. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/suplementos/2015/572509/6/generacion-z-los-humanos-digitales.htm>.

-Maison, Pablo. *El trabajo en la postmodernidad. Reflexiones y propuestas sobre las relaciones humanas en tiempos de la generación Y*. Buenos Aires, México, Santiago, Montevideo: Editorial Granica, 2013.

-Morín, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.

-Marshall Mc Luhan, Herbert. *La Galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar, 1969.

-Villar Lozano, Mayerly Rosa. “Estrategia didáctica para el aprendizaje de la Historia y Teoría de la Arquitectura”. En: *Revista de Arquitectura* Vol. 14. Universidad Católica de Colombia, Bogotá, 2012, pp. 76 -85.

-Weibel, Peter. “La condición pos – medial” en *Revista Arte Contexto* N°6/2, 2005. Issue N°6 en [http://www.artcontexto.com/es/leer\\_en\\_linea-6.html](http://www.artcontexto.com/es/leer_en_linea-6.html)

---

<sup>9</sup> Morín, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.