

Herencia pedagógica y transformación curricular en arquitectura: entre el legado del pasado y el futuro de la enseñanza¹

*Pedagogical heritage and Curricular Transformation
in Architecture: between the legacy of the past
and the future of teaching*



Pável Sánchez Rincón

Universidad Católica de Pereira (Colombia)

pavel.sanchez@ucp.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7624-4998>

Diana Carolina Vargas Munera

Universidad Católica de Pereira (Colombia)

diana.vargas@ucp.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-5201-1311>

Resumen: Este capítulo examina las dinámicas pedagógicas del componente de Proyecto en el Programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira, a partir de la tensión identificada entre el currículo declarado y las

1 El presente capítulo es producto de la investigación finalizada titulada “Actualización Curricular del Programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira: Análisis de las dinámicas pedagógicas del componente de Proyecto en la fase de fundamentación, un enfoque basado en resultados de aprendizaje”, desarrollada en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de Pereira, en convenio con ACFA (Agremiación Colombiana de Facultades de Arquitectura). A partir del diálogo entre los datos obtenidos y el marco teórico del proyecto, el texto presenta una reflexión crítica sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el componente de Proyecto, entendiendo la formación en arquitectura como un proceso profundamente humano y relacional. Esta reflexión articula dimensiones pedagógicas y curriculares con el propósito de consolidar procesos formativos más coherentes, pertinentes y acordes con las necesidades contemporáneas de la disciplina.

prácticas formativas desarrolladas en el taller. La investigación se inscribe en el proceso de actualización curricular del programa y tiene como propósito aportar a su revisión crítica, mediante el análisis de la coherencia entre las orientaciones institucionales y las prácticas docentes, y su incidencia en la autonomía proyectual del estudiante.

Se desarrolló un estudio de caso con enfoque mixto que integró encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, junto con análisis documental de planes de curso, rúbricas y lineamientos institucionales. La información fue examinada mediante triangulación descriptiva, contrastando currículo declarado, implementado y logrado. Los resultados evidencian, fragmentación metodológica entre asignaturas, desequilibrio entre proceso y producto en la evaluación, limitaciones en la consolidación de la autonomía proyectual, una brecha en la integración crítica de tecnologías digitales y una incorporación aún limitada de enfoques orientados a la apertura epistemológica. Estos hallazgos sugieren que las tensiones identificadas no responden únicamente a ajustes estructurales pendientes, sino a lógicas pedagógicas heredadas que operan de manera implícita en el taller.

El estudio aporta una lectura crítica sobre la herencia pedagógica como categoría analítica para comprender y orientar procesos de transformación curricular en arquitectura, proponiendo una resignificación consciente de las prácticas docentes como condición para fortalecer la coherencia formativa y la pertinencia disciplinar.

Palabras clave: Herencia pedagógica, educación arquitectónica, articulación curricular, resultados de aprendizaje.

Abstract: This chapter examines the pedagogical dynamics of the Project component in the Architecture Program at the Catholic University of Pereira, based on the tension identified between the stated curriculum and the formative practices developed in the workshop. The research is part of the program's curriculum update process and aims to contribute to its critical review by analyzing the coherence between institutional guidelines and teaching practices, and their impact on students' design autonomy.

A mixed-methods case study was conducted, integrating surveys and interviews with faculty and students, along with a documentary analysis of course syllabi, rubrics, and institutional guidelines. The data was analyzed using descriptive triangulation, comparing the stated, implemented, and achieved curriculum. The results reveal methodological fragmentation among courses, an imbalance between process and product in assessment, limitations in consolidating design autonomy, a gap in the critical integration of digital technologies, and a still limited incorporation

of approaches oriented toward epistemological openness. These findings suggest that the identified tensions are not solely due to pending structural adjustments, but rather to inherited pedagogical logics that operate implicitly in the workshop.

The study offers a critical perspective on pedagogical heritage as an analytical category for understanding and guiding curricular transformation processes in architecture, proposing the conscious reinterpretation of teaching practices as a condition for strengthening formative coherence and disciplinary relevance.

Keywords: Pedagogical Heritage, Architectural Education, Curricular Articulation, Learning Outcomes.

Introducción

La arquitectura se ha configurado como una práctica donde confluyen el oficio, la técnica y la reflexión. Cada generación transmite a la siguiente un modo particular de entender la disciplina, lo que convierte a la academia en el espacio donde se debaten y transforman las tensiones entre tradición e innovación; por ende, enseñar arquitectura implica revisar continuamente las formas en que el conocimiento se transmite y actualiza ante los cambios tecnológicos y sociales. En este sentido, el legado formativo, no es un peso del pasado, sino un punto de partida para repensar los modos contemporáneos de enseñanza (Saldarriaga Roa, 1996; Zamora, 2001).

La enseñanza de la arquitectura, más que una práctica técnica, constituye una forma de pensamiento que articula el saber hacer con el saber pensar. En el aula, el encuentro entre profesor y estudiante se convierte en un proceso comunicativo de construcción colectiva, como señala Zamora (2001), citando a Mario Botta: “la arquitectura se puede aprender, pero no enseñar”, expresión que resalta el valor relacional del acto educativo y el aprendizaje como experiencia compartida y como experiencia autónoma. En esta misma línea, Saldarriaga Roa (1996) comprende el *aprender arquitectura* como un proceso donde se articula método y pensamiento en interacción constante, dentro de un mundo formativo que trasciende lo instrumental, reafirmando la importancia del vínculo pedagógico.

Finalmente, Ventura (2016) complementa esta visión al señalar que los profesores tienden a enseñar del modo como fueron formados; lo anterior, para esta investigación, se entiende como herencia pedagógica,

pero dicha continuidad no debe concebirse como un determinismo, sino como una mediación regulativa en la que el propio estilo de aprendizaje del profesor influye, sin limitar, su manera de enseñar.

En este contexto evolutivo, de la relación profesor–estudiante y la transmisión del conocimiento, los avances tecnológicos y los cambios culturales exigen renovar los métodos tradicionales de enseñanza. La emancipación del aprendizaje, como plantea Sánchez Rincón (2017), requiere superar modelos centrados en la transmisión vertical y promover metodologías que fortalezcan la autonomía del estudiante. No obstante, persiste el reto de equilibrar la libertad creativa con estructuras pedagógicas que aún responden a paradigmas heredados.

De acuerdo con Poma García (2018), el taller de arquitectura es donde el profesor define condiciones y objetivos que orientan al estudiante hacia el desarrollo gradual de competencias, en un marco donde se equilibra la regulación profesor y la autonomía del aprendiz. Esta comprensión reafirma que el aprendizaje proyectual ocurre en contextos regulados, pero abiertos a la exploración. En consecuencia, la herencia pedagógica se convierte en un instrumento crítico, el cual permite revisar los fundamentos de la enseñanza y comprender su impacto cultural y social (Sánchez Rincón, 2022).

La relevancia de esta investigación radica en desplazar el foco de la actualización curricular, desde una comprensión meramente administrativa y declarativa, hacia una perspectiva centrada en la reflexión crítica de la relación profesor–estudiante, constituyéndose como eje articulador de la enseñanza de la arquitectura. Desde esta mirada, el vínculo pedagógico no solo sostiene la transmisión de saberes, sino que configura las condiciones para la innovación didáctica y la transformación formativa.

En coherencia con este enfoque, el estudio parte de la identificación de una tensión entre el currículo declarado del componente de Proyecto y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula. Esta tensión se aborda mediante un estudio de caso desarrollado en el Programa de Arquitectura de la Universidad Católica de Pereira (UCP), a través del cual se analizan dichas dinámicas con el propósito de establecer los niveles de coherencia formativa, la articulación entre niveles, la consolidación de la autonomía proyectual, la relación entre proceso y producto, así como la integración de tecnologías digitales.

Antecedentes

El Programa de Arquitectura de la UCP ha desarrollado, desde su origen, diversos procesos de ajuste y reforma curricular, orientados a responder a las políticas institucionales y a los lineamientos nacionales de calidad. Dichos procesos se consolidaron con la obtención del Registro Calificado en el 2004, la Acreditación de Alta Calidad en el 2010, renovada en los años 2014 y 2020.

A lo largo de las últimas dos décadas, las actualizaciones curriculares han estado guiadas por normativas como el Decreto 936 de 2002, el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, así como por la adopción institucional del Acuerdo No. 004 de 2022 “Política de Resultados de Aprendizaje”. Estos marcos han promovido una transición, desde una organización por áreas, hacia una estructura por componentes; asimismo, ha impulsado la incorporación de principios de flexibilidad, interdisciplinariedad y aprendizaje centrado en el estudiante.

Sin embargo, el análisis de las actas del Comité Básico y Curricular 2004–2023 evidencia que la mayoría de las reformas se han concentrado en el “currículo declarado” (temas y contenidos), modificación de créditos, denominación y ubicación de asignaturas, más que en el “currículo implementado” (factor pedagógico), donde se configuran las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En particular, el componente de Proyecto, núcleo integrador de la formación arquitectónica, ha experimentado escasa revisión desde su dimensión epistemológica y didáctica, manteniendo lógicas tradicionales de transmisión del saber.

La formulación de Resultados de Aprendizaje (RA) marca un punto de inflexión, en tanto abre la oportunidad de repensar las dinámicas pedagógicas del componente de Proyecto, esencialmente en la fase de fundamentación. Esta investigación se inscribe en ese contexto, buscando comprender y fortalecer la articulación entre el currículo formal y las prácticas pedagógicas reales.

La enseñanza de la arquitectura a través de sus paradigmas epistemológicos

Comprender la herencia pedagógica en la enseñanza del diseño implica situarla en una evolución epistemológica y educativa, la cual evidencia cómo los fundamentos del conocimiento arquitectónico y las prácticas

formativas se han transformado, junto con la disciplina y su vínculo con la sociedad. La historia de la disciplina, en este sentido, no puede entenderse sólo como una secuencia de estilos o acontecimientos históricos, sino como una construcción cultural donde convergen diversas formas de conocer, hacer y transmitir el saber proyectual. Cada cambio epistemológico ha tenido su correlato en los cambios pedagógicos que, a lo largo del tiempo, han configurado la relación entre maestro, estudiante y sociedad, revelando que las transformaciones del pensamiento arquitectónico son inseparables de las transformaciones en su enseñanza.



Figura 1. Fundamento ontológico de la arquitectura

Nota. Elaboración propia a partir de una interpretación contemporánea de la triada vitruviana.

Desde su fundamento ontológico, el objeto arquitectónico puede entenderse como una entidad material, estructural y funcional, ya que posee una forma tangible e interpretable; responde a leyes físicas y fenómenos naturales, a su vez, cumple una finalidad ligada al habitar humano (Figura 01). Sin embargo, el modo en que cada época ha interpretado estas tres dimensiones ha determinado, no solo la manera de concebir la arquitectura, sino también la forma de enseñarla. Como señala Jorge Sarquis (2011), estas interpretaciones pueden agruparse en tres grandes lógicas epistémicas: las de los primeros procedimientos, las de los dispositivos disciplinares y las de los dispositivos post disciplinares.

Las lógicas de los primeros procedimientos emergen en el periodo proto-disciplinar, cuando la arquitectura era un ejercicio práctico de supervivencia y simbolismo, orientado por el mito y la experiencia directa. La enseñanza, en este contexto, se transmitía por imitación, el conocimiento del maestro se heredaba a través del hacer, en una pedagogía

del oficio que carecía de sistematización teórica. Este modo de aprendizaje empírico coincide con lo que Kostof (1995) identifica como la etapa pre-académica de la enseñanza arquitectónica, donde la práctica artesanal y la repetición de modelos constituían el núcleo formativo. La arquitectura se comprendía como una técnica perfeccionada mediante la experiencia.

Con la consolidación de las lógicas disciplinares entre los siglos XVII y XIX, la arquitectura se formaliza como un saber autónomo que requiere fundamentos teóricos y metodológicos explícitos. Este giro epistemológico se evidencia en la creación de instituciones como la *Académie Royale d'Architecture* y la *École des Beaux-Arts*, donde la enseñanza del diseño se estructura a partir de métodos racionales y jerarquías normativas. Tal como señala Collins, P. (1998), este periodo consolida la figura del arquitecto como un profesional ilustrado, capaz de articular técnica, arte e historia dentro de una práctica regida por criterios de composición y belleza. De esta manera, la institucionalización de la enseñanza refuerza la lógica disciplinar, delimitando un campo de conocimiento, estableciendo jerarquías y legitimando determinados discursos sobre el gusto y la forma.

En la actualidad, las razones de los dispositivos post disciplinares (Sarquis, 2011) tensionan los valores fundacionales de la modernidad disciplinar, al reconocer que la arquitectura se configura desde una multiplicidad de saberes, prácticas y actores. Esta apertura epistemológica no supone una superación lineal de los paradigmas anteriores, sino su rearticulación en un marco relacional donde coexisten y dialogan distintas formas de conocimiento y aprendizaje. Así, la enseñanza de la arquitectura se concibe como un campo integrador que vincula el saber hacer originario de los aprendizajes pre-académicos, la rigurosidad conceptual y metodológica consolidada en la institucionalidad, en conjunto con las dinámicas contemporáneas de experimentación, interdisciplinariedad y compromiso socioambiental.

Esta perspectiva invita a entender la arquitectura no solo como una disciplina proyectual, sino como un campo de conocimiento en constante negociación entre tradición e innovación; como también, entre el legado formativo de siglos y las exigencias de un mundo en transformación. Precisamente, la investigación sobre el componente Proyecto del Programa de Arquitectura de la UCP se inscribe en esta línea de reflexión, al indagar cómo ciertos modos históricos de entender la disciplina persisten o se reconfiguran en las dinámicas pedagógicas actuales. Este recorrido histórico-epistémico, por tanto, ilumina las continuidades y discontinuidades

que atraviesen el proceso formativo, preparando, en este sentido, el terreno para el análisis de las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje que se desarrollan en dicho componente.



Figura 2. Evolución epistemológica de la enseñanza de la arquitectura: de los procedimientos proto-disciplinares a los enfoques postdisciplinares
Nota. Elaboración propia a partir del texto Itinerarios del Proyecto 1, capítulo Saberes donde se sitúa la arquitectura, Jorge Sarquis 2011.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo y alcance descriptivo, orientado a comprender las dinámicas pedagógicas en la enseñanza del diseño arquitectónico en el Programa de Arquitectura de la UCP. Se abordó como estudio de caso centrado en el componente de Proyecto, eje articulador del plan de estudios y espacio donde se evidencia, de manera más clara, la posición del profesor frente al diseño, así como la relación entre proceso y resultado.

Para ello, participaron 19 profesores y 64 estudiantes, pertenecientes a las fases de fundamentación del programa. Esta aproximación responde al llamado de Fuentealba Quilodrán, Reyes Núñez y Schmidt Gómez (2017), de articular el currículo mediante un modelo estructural vinculado a los niveles macro y microcurriculares, garantizando coherencia entre lo planificado y lo desarrollado en el aula. El corpus de análisis, por su parte, incluyó planes de curso, rúbricas, resultados de aprendizaje y lineamientos institucionales, lo que permitió contrastar las prácticas pedagógicas con el marco normativo y curricular vigente.

Con el fin de asegurar la coherencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados y los resultados obtenidos, los instrumentos de recolección fueron diseñados a partir de categorías analíticas previamente definidas: articulación curricular, autonomía proyectual, relación proceso-producto, pensamiento crítico-reflexivo y uso de medios de representación análogos y digitales. Las encuestas combinaron preguntas cerradas, orientadas a medir percepciones sobre coherencia metodológica y niveles de autonomía, con preguntas abiertas que posibilitaron profundizar cualitativamente en las experiencias formativas. Las entrevistas semiestructuradas se organizaron en torno a ejes temáticos relacionados con prácticas de enseñanza, criterios de evaluación, concepciones del aprendizaje proyectual y estrategias de acompañamiento docente.

La muestra fue segmentada según el rol académico (docente/estudiante), lo que permitió identificar tendencias diferenciadas en función de la experiencia pedagógica. El análisis de la información se desarrolló mediante triangulación descriptiva entre los datos cuantitativos obtenidos en las encuestas, las respuestas cualitativas derivadas tanto de preguntas abiertas como de entrevistas y el análisis documental de los instrumentos curriculares. Dicho ejercicio buscó establecer correspondencia entre el currículo declarado, el implementado y el realmente logrado, fortaleciendo la consistencia interna del estudio.

Resultados: tensiones pedagógicas en la enseñanza del proyecto arquitectónico

Los hallazgos se agrupan en cinco temáticas que permiten comprender estas tensiones: (I) variabilidad metodológica, (II) desarrollo desigual de la autonomía y el pensamiento crítico, (III) predominio del resultado final en la evaluación del proyecto, (IV) Brecha generacional en el uso de tecnologías digitales y (V) limitada apertura epistemológica en la enseñanza del proyecto.

Variabilidad metodológica

La coherencia curricular constituye una de las principales condiciones para garantizar una formación integral. Los resultados de la investigación evidencian la necesidad de fortalecer la articulación entre la asignatura

Proyecto y las demás áreas de conocimiento, superando la fragmentación metodológica y la variabilidad entre cursos. Esta situación refleja la permanencia de estructuras pedagógicas derivadas de modelos académicos históricos, como los talleres beauxartianos² que, aunque valiosos en su origen, tienden a reproducir prácticas individualizadas y desarticuladas del contexto contemporáneo.

El análisis de las encuestas y entrevistas evidencia que, aunque el componente de Proyecto mantiene su papel como eje articulador del currículo, su desarrollo presenta una alta variabilidad metodológica entre cursos y semestres. Esta fragmentación se explica por la autonomía docente en la definición de estrategias y criterios de evaluación; ahora, si bien fomenta la diversidad pedagógica, dificulta la progresividad y la coherencia en los resultados de aprendizaje a lo largo de la trayectoria formativa.

El 55,6 % de los estudiantes considera adecuada la forma de enseñanza actual, mientras que el 44,4 % manifiesta inconformidad, señalando principalmente la falta de articulación entre asignaturas y la escasa continuidad entre fases del Proyecto. En las entrevistas, los docentes reportan el uso de estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aunque con enfoques heterogéneos, según la experiencia individual.

Este panorama confirma la necesidad de una estructura curricular que, manteniendo la libertad de cátedra, asegure continuidad entre niveles, coherencia en los resultados de aprendizaje y una mayor integración entre teoría, técnica y práctica. En este sentido, los documentos institucionales (PEI, PEP) y los lineamientos nacionales (ACFA, CPNAA, MEN) deben ser asumidos como marcos orientadores, los cuales permitan conectar los niveles macro, meso y microcurriculares, fortaleciendo la identidad del programa y su capacidad de respuesta a los desafíos sociales, tecnológicos y ambientales actuales.

2 El término beauxartiano hace referencia al modelo pedagógico de la École des Beaux-Arts de París (siglos XVIII-XIX), caracterizado por la autoridad del maestro y la valoración del producto final sobre el proceso. Este modelo influyó la formación arquitectónica en América Latina (Saldarriaga, 1996, p. 93)

Desarrollo desigual de la autonomía y el pensamiento crítico

El refuerzo de la autonomía del estudiante constituye un eje esencial para superar la dependencia del criterio docente y fomentar la capacidad de autorregulación del aprendizaje. Los datos cuantitativos y cualitativos muestran que, pese al dominio técnico y gráfico alcanzado por los estudiantes, persisten limitaciones en la consolidación del pensamiento crítico y reflexivo, limitando la argumentación proyectual y la toma de decisiones independientes. En las entrevistas docentes, el término “pensamiento crítico” no obtuvo menciones explícitas, lo cual sugiere una mayor focalización en los medios y productos, mas no en los procesos de argumentación y fundamentación proyectual.

En relación con la autonomía proyectual, solo el 28 % de los estudiantes se percibe capaz de desarrollar un proyecto de manera independiente; mientras que, el 46 % se considera parcialmente preparado y el 26 % no se siente aún en condiciones de hacerlo. Los testimonios cualitativos refuerzan esta percepción, destacando dependencia del acompañamiento docente y dificultad en la toma autónoma de decisiones proyectuales.

Esta situación coincide con lo señalado por Saldarriaga Roa (1996), quien advierte que la enseñanza de la arquitectura no consiste en reproducir modelos, sino en formar juicios críticos sobre el habitar y la técnica. En consecuencia, se identifica la necesidad de fortalecer los espacios de reflexión teórica y argumentación, promoviendo la autonomía intelectual como competencia transversal del proceso formativo.

Predominio del resultado final en la evaluación del proyecto

El análisis de las respuestas y de los instrumentos de evaluación evidencia una tendencia a privilegiar el resultado final del proyecto sobre el proceso de aprendizaje, reproduciendo el modelo beauxartiano (lógicas de los dispositivos disciplinares), característico de la enseñanza tradicional en arquitectura, donde el valor del objeto construido y del autor prevalece sobre la experiencia y el proceso de diseño.

En su totalidad, profesores y estudiantes coinciden en que la evaluación se centra en el producto final, dejando en segundo plano la comprensión crítica de las decisiones y los aprendizajes derivados del proceso. Esta lógica se refleja también en el tránsito entre medios análogos y digitales: mientras los docentes reportan avances hacia un enfoque híbrido,

los estudiantes aún perciben el software más como herramienta de representación que como instrumento de pensamiento proyectual.

Tal desequilibrio confirma lo señalado por Zamora (2001), quien plantea que aprender arquitectura requiere superar la transmisión unidireccional del maestro y entender el taller como experiencia compartida. En este sentido, resulta necesario reorientar las prácticas evaluativas hacia modelos formativos que valoren la exploración, la argumentación y la retroalimentación continua, como la coevaluación y la autoevaluación, en lugar de centrarse exclusivamente en la calificación del resultado final.

Brecha generacional y transformación tecnológica en la enseñanza del diseño

Las transformaciones tecnológicas contemporáneas han modificado las formas de pensar, representar y proyectar la arquitectura, generando una brecha generacional entre las herramientas digitales que dominan los estudiantes y las metodologías tradicionales persistentes en algunos esquemas de enseñanza (Sánchez Rincón, 2017). Esta distancia evidencia la tensión entre las lógicas disciplinares heredadas, centradas en la transmisión y la repetición del modelo del maestro; en comparación con las lógicas postdisciplinares contemporáneas, que promueven la apertura hacia otros modos de conocimiento.

Esta situación pone de manifiesto una brecha generacional, la cual atraviesa los modos de enseñar y aprender arquitectura, dado que, mientras los estudiantes incorporan con naturalidad las herramientas digitales como parte de su pensamiento proyectual, muchos docentes formados en paradigmas análogos, tienden a mantener metodologías tradicionales centradas en el dibujo manual, el boceto y la maqueta física. Tal diferencia genera tensiones en el aula y limita la exploración interdisciplinar y tecnológica.

Esta resistencia hacia las nuevas tecnologías no proviene únicamente de la falta de dominio técnico, también de una concepción epistemológica que asocia la representación digital con la pérdida de la sensibilidad artística o del juicio crítico; pero, más que un obstáculo técnico, se configura como un reto pedagógico y cultural, cuya presencia exige repensar la formación docente, fomentar una alfabetización digital crítica y promover la integración de los medios digitales como lenguajes de pensamiento proyectual, no como sustitutos de la expresión arquitectónica.

Limitada apertura epistemológica en la enseñanza del proyecto

El análisis de los contenidos programáticos, agrupado con las prácticas pedagógicas del componente de Proyecto, evidencia una incorporación aún limitada de enfoques orientados a la integración de múltiples saberes, actores y formas de conocimiento en el proceso proyectual. Si bien el currículo reconoce dimensiones sociales y ambientales, en el desarrollo del taller estas suelen operar de manera subordinada a lógicas centradas en la resolución formal y técnica del objeto arquitectónico.

En consecuencia, la enseñanza del proyecto continúa, en gran medida, estructurándose a partir de una relación pedagógica centrada en el binomio profesor-estudiante, con una evaluación orientada al objeto, restringiendo la participación efectiva de otros actores, así como la consideración de actantes no humanos en función de agentes que inciden en la configuración del proyecto.

Esta situación puede interpretarse a la luz de los paradigmas epistemológicos que han orientado históricamente la enseñanza de la arquitectura; aunque el campo disciplinar ha transitado hacia enfoques que reconocen la complejidad del habitar, en las prácticas pedagógicas persisten estructuras motivadas a reproducir modelos de conocimiento relativamente cerrados y autorreferenciales (lógica de los dispositivos disciplinares).

En el contexto contemporáneo, esta condición plantea la necesidad de una apertura epistemológica donde no se limite a la incorporación de nuevos contenidos, sino que transforme las didácticas, herramientas y metodologías del taller, demandando estrategias pedagógicas de carácter colaborativo, participativo, interdisciplinar y situado.

Discusión y Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que la actualización curricular en programas de arquitectura no puede reducirse a ajustes formales en planes de estudio o a la formulación de Competencias y Resultados de Aprendizaje, por el contrario, debe comprenderse como una revisión crítica de las estructuras pedagógicas que sostienen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La transformación educativa no depende exclusivamente de reformas administrativas, en ella incide la construcción de marcos comunes que orienten la progresión formativa sin anular la libertad de cátedra.

El estudio de caso demostró que las tensiones entre fragmentación metodológica, autonomía limitada y desequilibrio evaluativo no derivan de la ausencia de normativa, sino de la persistencia de estructuras pedagógicas heredadas, las cuales operan de manera implícita en la práctica docente. En ese sentido, el aporte central de este trabajo consiste en desplazar la mirada desde el currículo como documento hacia el currículo como experiencia formativa situada. La enseñanza de la arquitectura se configura como un proceso relacional, donde la transmisión del conocimiento proyectual se construye a partir del diálogo entre profesor y estudiante.

Este principio se alinea con la filosofía educativa de la Universidad UCP, cuyo modelo institucional promueve una formación integral, orientada al desarrollo humano, ético y cultural (Espinosa Pasaje et al., 2019). Desde esta perspectiva, enseñar arquitectura implica más que transmitir técnicas o metodologías: supone formar sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno y su propio aprendizaje (Saldarriaga Roa, 1996).

El estudio también demuestra que la autonomía proyectual y el pensamiento crítico no emerge automáticamente del dominio técnico ni del uso de herramientas digitales; requiere intencionalidad pedagógica, mecanismos explícitos de reflexión y criterios evaluativos coherentes con el proceso de aprendizaje. De igual manera, la integración tecnológica sólo adquiere sentido formativo cuando se asume como dimensión cognitiva del proyecto y no como recurso instrumental añadido.

De manera transversal, los hallazgos permiten reconocer que las brechas identificadas, tanto metodológicas como generacionales, no sólo remiten a desajustes operativos, sino a una cuestión de orden epistemológico: la persistencia de marcos relativamente cerrados en la enseñanza del proyecto, con una incorporación aún limitada de otros saberes, técnicas y actores. En este orden de ideas, la apertura epistemológica y la incorporación de una multiplicidad de conocimientos se configuran más como un horizonte formativo que como una condición consolidada, evidenciando la necesidad de ampliar las bases desde las cuales se concibe y se enseña la arquitectura; ello se configura como un desafío central para la enseñanza, al exigir el tránsito desde modelos pedagógicos centrados en el objeto hacia enfoques que reconozcan la complejidad relacional del proceso proyectual.

De esta manera, la herencia pedagógica deja de entenderse como continuidad acrítica del pasado y se redefine como categoría analítica, la cual permite identificar qué prácticas deben preservarse, cuáles requieren reconfiguración y cuáles deben superarse. Esta perspectiva ofrece a cualquier programa de arquitectura una herramienta conceptual, con el ánimo de revisar su propio modelo de asignaturas de enseñanza del diseño, fortalecer la articulación interna del currículo y alinear de manera efectiva las prácticas pedagógicas con los resultados formativos declarados.

En consecuencia, la transformación de la enseñanza arquitectónica no se produce por sustitución de paradigmas, sino por su interpretación consciente. Reconocer las lógicas heredadas, hacerlas explícitas y someterlas a revisión crítica constituye, en este panorama, el primer paso para articular tradición y renovación en un proceso formativo capaz de responder a las exigencias contemporáneas sin renunciar a su fundamento disciplinar.

Limitaciones del estudio

Si bien la investigación permitió identificar tensiones significativas entre el currículo declarado y las prácticas pedagógicas implementadas en el componente de Proyecto, sus resultados deben interpretarse dentro de los alcances propios de un estudio de caso institucional. La muestra, aunque representativa de las fases de fundamentación, corresponde a un único programa académico, lo que limita la generalización directa de los hallazgos a otros contextos formativos.

Asimismo, la información recolectada se basó en percepciones declaradas por docentes y estudiantes, complementadas con análisis documental, lo que implica que los resultados reflejan interpretaciones situadas del proceso formativo y no mediciones experimentales de desempeño. Aunque la triangulación metodológica fortaleció la consistencia interna del estudio, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis mediante observación directa de sesiones de taller, seguimiento longitudinal de cohortes o contrastes interinstitucionales con indicadores comparables.

Estas limitaciones no reducen la validez del estudio, pero delimitan su alcance y abren líneas de investigación orientadas a profundizar en la relación entre herencia pedagógica, autonomía proyectual y transformación curricular en arquitectura.

Referencias

- Collins, P. (1998). *Los ideales de la arquitectura moderna. Su evolución (1750-1950)*. Gustavo Gili
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020). Acuerdo 02 de 2020: Por el cual se reglamenta la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior en Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Espinosa Pasaje, J. C., Sánchez Rincón, P., & Ospina Agudelo, O. A. (2019). *Tendencias de la Arquitectura: Un cambio de paradigma en la era del Antropoceno*. En *Tendencias de las disciplinas en la educación superior* (pp. 114-122). Universidad Católica de Pereira.
- Fuentealba Quilodrán, J., Reyes Núñez, M., & Schmidt Gómez, D. (2017). Desempeños del estudiante de Arquitectura: Una experiencia de investigación en la Universidad del Bío-Bío. *Arquitectura y Urbanismo*, 38(2), 31-42.
- Kostof, S. (1995). *Historia de la arquitectura*. Alianza
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 936 de 2002: Por el cual se establecen los estándares de calidad en los programas de formación profesional en Arquitectura. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Poma García, J. L. (2018). *Reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura*. Concebir, 1(1), 12-17.
- Saldarriaga Roa, A. (1996). *Aprender arquitectura: Un manual de supervivencia*. Bogotá: Corona.
- Sánchez Rincón, P. (2017). *Alfabetización gráfica: Proceso fundamental en el aprendizaje y enseñanza del diseño en la arquitectura*. *Arquetipo*, (14), 158-179.
- Sánchez Rincón, P. (2022). *Academia y arquitectura: Sus procesos de desarrollo y relación con la sociedad*. Universidad Católica de Pereira.
- Sarquis, J. (2011). *Itinerarios del proyecto: ficción epistemológica*. Tomo 1. Editorial Nobuko. <https://www.digitaliapublishing.com/a/34131>
- Universidad Católica de Pereira. (2022). Acuerdo No. 004 de 2022: Política Institucional de Resultados de Aprendizaje. Consejo Superior. <https://www.ucp.edu.co/normatividad/acuerdo-no-004-02-de-junio-del-2022-por-medio-del-cual-se-prueban-la-politica-de-resultados-de-aprendizaje/>
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: El rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>
- Zamora, H. (2001). ¿Si tuviese que enseñar arquitectura? *Medio Informativo*, (8), 1-3.