



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE ARQUITECTURA "CARLOS RAUL VILLANUEVA"
UNIDAD DOCENTE EXTRAMUROS



**REVISIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL E HISTÓRICA,
SOBRE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS, Y
SUS RELACIONES CON LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA
UNIDAD DOCENTE EXTRAMUROS DE. BARQUISIMETO**

Trabajo de Ascenso para optar al Escalafón en la Categoría de Profesor Asistente

Autor: Mariangela Siciliano D.

Tutor: Beatriz Meza

Barquisimeto, Abril 2017

La fuerza de un buen proyecto reside en nosotros mismos y en nuestra capacidad de percibir el mundo con sentimiento y razón. Un buen proyecto arquitectónico es sensorial. Un buen proyecto arquitectónico es racional.

Antes de conocer siquiera la palabra arquitectura, todos nosotros ya la hemos vivido. Las raíces de nuestra comprensión de la arquitectura residen en nuestras primeras experiencias arquitectónicas: nuestra habitación, nuestra casa, nuestra calle, nuestra aldea, nuestra ciudad y nuestro paisaje son cosas que hemos experimentado antes y que después vamos comparando con los paisajes, las ciudades y las casas que se fueron añadiendo a nuestra experiencia. Las raíces de nuestro entendimiento de la arquitectura están en nuestra infancia, en nuestra juventud: residen en nuestra biografía. Los estudiantes deben aprender a trabajar conscientemente con sus vivencias personales y biográficas de la arquitectura, que son la base de sus proyectos. Los proyectos se abordan de manera que pongan en marcha todo ese proceso.

Peter Zumthor. 1996. Pensar la Arquitectura

INDICE

Resumen	04
Introducción	05
CAPÍTULO I: EL SER Y EL DEBER SER. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
El Contexto.....	08
Estudios Previos que Contextualizan la Investigación	26
Justificación del Estudio	33
Objetivos del Estudio	36
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
El Espacio.....	37
Espacios Académicos	39
Espacios No Académicos	42
Percepción Cognitiva	44
Constructivismo	47
Aprendizaje Significativo	48
CAPITULO III: EL MÉTODO	
Estrategia de Investigación.....	51
Criterios de Selección del Caso de Estudio	53
Naturaleza de la Investigación	54
Selección de los Actores Sociales.....	55
Acceso al Ámbito de Investigación.....	57
Técnicas, Procesamiento de la Información y Codificación	57
CAPITULO IV: REFLEXION FINAL A MODO DE CONCLUSIÓN Y HALLAZGOS	59
CAPITULO V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
CAPITULO VI: ANEXOS	70

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE ARQUITECTURA “CARLOS RAUL VILLANUEVA”
UNIDAD DOCENTE EXTRAMUROS**

Autor: SICILIANO, Mariangela / Tutor: MEZA, Beatriz

REVISIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL E HISTÓRICA SOBRE LOS ESPACIOS ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS, Y SUS RELACIONES CON LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIDAD DOCENTE EXTRAMUROS BARQUISIMETO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Fecha: Abril 2017

RESUMEN

La presente investigación monográfica tuvo como propósito documentar las relaciones que se producen entre el espacio y la construcción de conocimientos en la Unidad Docente Extramuros de Barquisimeto, la cual funciona como un núcleo de la Universidad Central de Venezuela. Para ello realizamos una investigación cualitativa inscrita en el paradigma Socio constructorista, abordado fenomenológicamente. La metodología utilizada para la recolección y revisión de la información consistió en clasificación e interpretación de referentes bibliográficos, fotográficos, relatos y entrevistas. Los actores sociales que intervinieron fueron seleccionados mediante una metodología de muestreo teórico intencional entre los estudiantes de la Unidad Docente Extramuros (UDE), y su aporte a la investigación fue mediante entrevistas en profundidad y participación en grupos focales, las cuales nos permitieron conocer desde la narración de sus experiencias, las distintas situaciones existentes en torno a la investigación. Posteriormente, se triangularon cualitativamente estas narraciones, utilizando para ello ideas y conceptos de los teóricos que han estudiado el tema, junto con la interpretación por parte de la investigadora, quien está respaldada por su capital cultural. El procesamiento de todos estos elementos hizo posible realizar una profunda reflexión sobre temas de enseñanza y espacio, desde el punto de vista de los estudiantes, quienes son altamente pertinentes en la realidad actual de la Universidad, tanto por sus condiciones, como por el perfil de egresado que se requiere en este momento. Así esta investigación pretende promover la crítica y la reflexión no solo por parte de los estudiantes, sino también del cuerpo docente acerca de nuestra actividad como formadores laborando en espacios académicos y no académicos.

Descriptor: Arquitectura, Espacio Académico, Espacio no académico, Métodos de Enseñanza, Constructivismo, Historia, Conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la intuición ha sido una de las herramientas más utilizadas en la pedagogía del Arquitecto; de modo que su práctica docente ha sido un proceso de aprendizaje continuo del deber ser en cuanto a enseñanza.

La exploración pedagógica en campos ajenos a ella, pueden considerarse oportunidades de crecimiento en un campo prácticamente inexistente, o desconocido para muchos en la Arquitectura, no por omisión, sino por desconocimiento. De modo que se vuelve tema de interés y de pertinencia social, dado el rol del arquitecto en su entorno, esas exploraciones o aproximaciones, que en este caso partirán del espacio, principal objeto de estudio en la carrera de Arquitectura.

El tema espacial ha sido estudiado desde muchos puntos de vista, desde el psicológico por psicólogos, teóricos y filósofos, el pedagógico desde la Grecia Antigua, el espiritual en el medioevo y el constructivo en la contemporaneidad, todos asociados al hombre, en cuanto a escala, percepción, forma, uso, materialidad, etc. sin embargo muy pocos estudios se han vinculado de forma teórica o práctica para comprender sus relaciones más allá de su campo de acción o de investigación.

Es pertinente entonces, indagar sobre el tema espacial arquitectónico, e incluso el no arquitectónico, en temas de aprendizaje, cómo se relacionan, cómo influyen el uno en el otro y cómo dialogan entre si los elementos de una totalidad que influyen en el individuo que los habita. El aprendizaje es uno de esos elementos que se ve afectado por el espacio, ahora, la cuestión está en comprender, cómo se aprende o cómo se construye el conocimiento a partir de esas relaciones espaciales.

Así el recurso más valioso para conseguir esta información desde los sentidos, comprensión y significados que le atribuye el individuo, serán precisamente quienes se desarrollan en esos espacios, quienes aprenden en esos

espacios, a ellos se les dará la palabra, y esta se triangulará con teorías planteadas desde la academia y las interpretaciones del investigador, para validar esas versiones humanas, sentidas y personales de esos actores sociales.

En este caso el docente – investigador, por la forma en que se construye la investigación, desde la dialógica, se convierte también en un actor social, de modo que sus percepciones y observaciones no serán externas, supuestas o documentadas, sino, que serán desde la participación. Este elemento que es característico de las investigaciones sociales, fenomenológicas, etnográficas, son un recurso de gran valor por varias razones, el primero es que el docente – investigador se sensibiliza ante una situación o problema, segundo, se genera una relación de confianza o rapport, vital para obtener la información, tercero, la búsqueda por comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes, debe ser una búsqueda constante, cuarto, en la medida en que los docentes indagemos, investiguemos, documentemos y comprendamos los procesos de aprendizaje y nos demos cuenta cómo varían de un individuo a otro, tendremos la capacidad de potenciar enormemente las capacidades cognitivas de ellos. Claramente el reto es enorme, y el compromiso docente aún mayor, pero si pertenecemos a la academia, deja de ser compromiso y se convierte en una necesidad.

La investigación cualitativa, nos permite indagar sobre aspectos humanos no cuantificables, por lo tanto es la forma más apropiada de abordar esta investigación. Lo más hermoso que se podrá observar es que abandonamos las posturas del docente conductista, de poder, el que maneja la verdad absoluta, para asumir desde la humildad que implica formar a un estudiante, la postura de iguales, de familia, de familia universitaria que construye el conocimiento desde el debate de altura, considerando las preexistencias de cada uno de los individuos que allí se relacionan y permitiendo enriquecer el proceso con cada una de esas visiones. Las enseñanzas que preexisten desde la Grecia Antigua, lejos de ser entendidos como un proceso caduco, deben retornar a nuestros espacios de aprendizaje.

El espacio entendido ahora como ese lugar donde nos congregamos a comprender, debatir, indagar, crecer, mejorar, conocer, nos enriquece solo con

aparecer como uno de los escenarios de esa actividad académica. La academia es un espacio de por sí, la ciudad es el espacio de aprendizaje informal, pero la academia forma parte de la ciudad, y la ciudad es el resultado de la academia... ¿Cómo podemos entonces desligarlos o pretender que funcionan como dos entes aislados si su existencia pertenece a una totalidad?

CAPITULO I

EL SER Y EL DEBER SER

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

EL CONTEXTO

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad Central de Venezuela, principal casa de estudios superiores del país, ha cambiado significativamente con el pasar de los años. Desde esa primera concepción en 1.673 por el Obispo Antonio González de Acuña, dominico, como escuela, hasta ser declarada como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 2.000. Su historia es muy amplia, pero intentaremos hacer un esbozo de ella de modo reflexivo y útil para nuestra investigación.

El significado que tiene el nacimiento de la Universidad de Caracas (nombre que le fue concedido a finales del siglo XVIII), es muy relevante para nuestra historia como país. Allí se forman los personajes más importantes de nuestra independencia, y de allí surgen las ideas más modernas y de avanzada para el desarrollo de la segunda República hasta la contemporaneidad.

En el año 1721, se le concede al Seminario el permiso de otorgar títulos y en el año de 1725, con el nombre de *Real y Pontificio Seminario Universidad Santa Rosa de Lima de Santiago de León del Valle Caracas* (lo cual obedece a la protección que tenían del Monarca y el Sumo Pontífice), (lámina 1) la Universidad se independiza del Seminario y de las enseñanzas que se habían vuelto tradicionales, como la Teología, Medicina, Filosofía y Derecho, y empiezan a impartir clases sobre Locke, Newton, Leibnitz, Descartes y otros filósofos, se comienza una nueva corriente de pensamiento que contradecía a los filósofos tradicionales, a los cuales se apegaban la Monarquía y la Iglesia, y se forman entonces pensadores revolucionarios, lo cual enfurece a la Monarquía al punto de prohibir esas nuevas enseñanzas entre los años 1814, cuando cae la Segunda República hasta 1821.

Tales obstáculos no detienen a la Universidad y tras la derrota del Imperio Español, pasa de Real a ser Universidad Republicana, lo cual le da una connotación propia, y con ello en el año 1827, Simón Bolívar junto a *José María Vargas* y *José Rafael Revenga* redactan los estatutos Republicanos de la Universidad de Caracas, los cuales la dotan de **plena autonomía, carácter secular, renta y democracia**. Esto se traduce en un cambio enorme, ya que se comienzan a dictar nuevas cátedras y con ello hay una apertura no solo de pensamiento hacia los nuevos conocimientos, sino hacia los nuevos individuos; ya no es una Universidad excluyente y racista, sino incluyente, libre, moderna y consecuente con los procesos que se viven en aquel momento de la Tercera República, y aquella que a finales del siglo XVIII se llamó Universidad de Caracas, pasa a llamarse ahora **Universidad Central de Venezuela (UCV)**.

El hecho de haberse establecido en la edificación de un seminario, cuyos fines eran formar seminaristas que contribuyeran con la expansión de la fe católica, nos habla de unos espacios que no han sido concebidos para el estudio de una cátedra en particular, sino como repetición de un sistema educativo traído desde España, el cual cumple la función de albergar a estudiantes y educadores, sin una real preocupación por su espacialidad.

Con el paso del tiempo la educación evoluciona, se incluyen nuevas materias, la Universidad sigue siendo la cuna de pensadores revolucionarios con ideas de avanzada que se oponen a las dictaduras de Juan Vicente Gómez (1908-1935) y la del régimen militar dominado por Marcos Pérez Jiménez (1948-1958). En el primer caso, Gómez decreta el cierre de la Universidad, lo cual se mantuvo por diez años (1912-1922), y en el segundo caso, Pérez Jiménez, asume el reto de la construcción de la Ciudad Universitaria, decretada como tal, en 1943, por el presidente Isaías Medina Angarita (1941-1945), y aunque fue construida durante un proceso de cruda dictadura, sus estudiantes no perdieron sus ideales opositores hacia este tipo de gobiernos.

A partir del decreto del presidente Medina Angarita, de la construcción de una “Ciudad” Universitaria, el concepto de aulas, espacios y relaciones de estos

elementos con la enseñanza se hace parte fundamental del proyecto. Allí el aula de clase es estudiada a nivel espacial, material, de visuales, de relaciones con el individuo, percepción, iluminación y ventilación específica para cada caso, es decir, la Ciudad Universitaria, cuenta con once facultades dentro de las cuales funcionan distintas escuelas, con diferentes espacios académicos dedicados al conocimiento, pero adaptados a cada necesidad. (Lámina 2).

La Universidad Central de Venezuela, tratando de cubrir las grandes necesidades educativas del país, se extiende fuera de los límites de Caracas y por ello se crean núcleos en varias ciudades del país, y de esta manera crece la Universidad, no solo físicamente sino cultural e ideológicamente.

Históricamente, la ciudad de Barquisimeto ha gozado de una ubicación de suma importancia dentro del territorio nacional. Desde la época colonial fue conocida como el cruce de caminos, el punto donde se encontraban oriente, occidente, norte y sur de la Provincia de Venezuela, lugar donde se hacía aduana y se distribuía gran cantidad de productos al resto del territorio.

Esa condición de ubicación estratégica se ha mantenido en el tiempo, y de esa manera, la ciudad se ha ido desarrollando, no solo como centro comercial, sino educativo también, por la cercanía y facilidad de acceso desde distintos estados como Yaracuy, Falcón, Portuguesa, etc. Así la ciudad de Barquisimeto agrupa una gran cantidad de Universidades. Dentro de las universidades públicas están la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental Politécnica (UNEXPO), Instituto Universitario Experimental Politécnico Territorial Andrés Eloy Blanco (IUEPTAEB), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Nacional Abierta (UNA) y la Universidad Central de Venezuela, y entre las instituciones privadas están Universidad Yacambú (UNY) y Universidad Fermín Toro (UFT).

La UCV inicia en Barquisimeto sus funciones a partir del año 1.988, atendiendo a la necesidad de generar oportunidades de estudios para este

importante núcleo de la Región Centroccidental del país. Es así como la Facultad de Humanidades y Educación, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU-UCV) Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y la Facultad de Medicina (Pintó, M., 1992: s/p) de la Universidad Central de Venezuela, generan las primeras experiencias a partir de la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (E.U.S), que para ese momento permitía una nueva forma de aproximarse a la experiencia educativa y era una respuesta a la densidad poblacional de ese momento, uso de planta física y recursos económicos.

El Núcleo es entonces, una estructura de la U.C.V, que no pretende repetir el modelo de Caracas, sino que acude a una modalidad diferente de enseñanza para abarcar una población que no tiene posibilidades de acceso a la Universidad Central y para contribuir al desarrollo de la región, no solo con su programa de docencia, sino con la investigación y la extensión en un proceso multidisciplinario y el permanente intercambio con diferentes entidades públicas y privadas. Todo ello dirigido a la resolución de los múltiples problemas de orden educativo, social, urbanístico, etc. (Calvo, A., 1998: s/p)

Este modelo educativo implementado para este núcleo fue llamado Estudios Universitarios Supervisados y fue aprobado en el año 1.972, por Consejo Universitario, en la resolución 37 (Pintó, M., 1992: s/p), esto con la intención de hacer un aporte a la región en vista de su gran desarrollo a nivel urbano y proyectual, y considerando la imposibilidad de aproximación de una gran cantidad de población hasta Caracas por el tema económico.

Una vez aprobada esta modalidad, en el año 1.988, se suscribió un acuerdo entre las Facultades antes mencionadas y se comenzó la nueva experiencia. Esta modalidad estaba basada en clases semi-presenciales, para las cuales se producía un módulo (texto con todo el contenido de la materia y actividades programadas) con el cual el estudiante tenía acceso a una cantidad de información previamente revisada por el docente y, de forma programada, se hacían evaluaciones presenciales, dependiendo de la asignatura. Sin embargo, las necesidades propias de la carrera de Arquitectura ameritaban el hecho dialógico y por lo tanto, presencial, como describe Teresa Romañà en *PEDAGOGÍA DEL ESPACIO* (2014, s/p):

La identidad de lugar es el complemento inevitable del sentido personal de identidad. Es el estar, inseparable del ser. Las relaciones constructivas de la persona con su entorno físico, el permitir su intervención, tiene mucho que ver con la propia formación.

Así podemos describir entonces la necesidad humana de los estudiantes por permanecer y ser parte de un sistema presencial de educación.

Las deficiencias a nivel de infraestructura siempre han presentado una gran dificultad en la UDE, debido a que su adecuación fue a nivel de imagen, cambiándole el carácter de edificación hospitalaria a educativa, sin embargo en cuanto a la adecuación de aulas y talleres a espacios académicos no fue posible lograr unos espacios completamente acordes a las necesidades, debido a la estructura preexistente, y las carencias económicas para producir un proyecto amplio de reestructuración de los espacios a su nuevo uso.

La edificación utilizada por la UDE para desarrollar las actividades académicas, no se concibe desde sus inicios para tal fin. Este edificio que data de los años 50, en principio es ocupado por el Hospital Psiquiátrico de Barquisimeto, y allí, donde hoy en día funcionan las aulas de clase, estaban las celdas de los pacientes psiquiátricos, de modo que claramente se puede notar, que las condiciones de esos espacios no son las más apropiadas para su uso, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho desde al año 1.990 por reacondicionar y mejorar el lugar, rescatando elementos arquitectónicos importantes del inmueble y logrando darle un carácter más educativo o académico.(Lámina 3).

Desde el momento cuando la Universidad Central de Venezuela pasa a ser una “Ciudad” Universitaria, rompe los paradigmas tradicionales en los cuales está inserta la educación a nivel mundial, ya que procura una relación ciudad-campus universitario que permite esbozar la idea que la ciudad circundante es también parte del lugar del aprendizaje (Meza, 2007) y que no existe límite entre la academia y la ciudad a la que ella responde. Este es un perfecto ejemplo de espacio académico, con el énfasis en el nivel universitario.

Como ya se dijo, en contraste con la adecuación de la Ciudad Universitaria de Caracas a sus fines educativos, desde sus comienzos la UDE Barquisimeto debe realizar sus funciones en espacios escasamente apropiados, cuyas características inciden negativamente en los miembros de la comunidad universitaria, al no provocar el incentivo deseable para permanecer en el lugar y aprovecharlo al máximo para las actividades de enseñanza y aprendizaje, a pesar de pertenecer a la UCV, que en su Ciudad Universitaria hace un hermoso despliegue de lo que debe ser el espacio académico y con los espacios de los que éstos se sirven.

Es por respeto a la institución y al significado de las Universidades como entes formadores de profesionales y líderes, que la Universidad debe replantearse las fórmulas de un aprendizaje exitoso, sobre todo en un mundo que ahora depende de las competencias y en donde la competitividad es una constante y no una excepción. De modo que, al mirar los procesos de aprendizaje, debemos considerar muchos aspectos, no solo los referentes al currículo y estrategias sino a uno particularmente importante como lo es el espacio donde aprendemos, ese lugar que puede condicionar, modificar o particularizar nuestro proceso de aprendizaje.

Allí radica el interés de esta investigación, en estudiar el espacio donde se aprende o se generan los conocimientos, entendiendo esto como “espacio académico”, y cómo la posibilidad de un “espacio no académico” o incluso el no-espacio educativo, podrían darle un enfoque distinto al quehacer de la educación, orientándonos específicamente hacia el área de Historia de la Arquitectura en la UDE de Barquisimeto.

En la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Universidad Central de Venezuela, desde el año 1994 la carrera de Arquitectura se estructura en seis sectores de conocimientos: Diseño, Métodos, Tecnología, Ambiente, Estudios Urbanos e Historia y Crítica de la Arquitectura (Meza, 2007). Cada uno de estos Sectores es fundamental para la formación del Arquitecto egresado de esta Escuela, pues debe tener la capacidad crítica de relacionarse con su entorno y hacer una propuesta a partir de ello. Sin embargo, Diseño Arquitectónico por el peso que tiene en unidades crédito (UC) y porque se asume como el eje de la Carrera es

el área a la cual los estudiantes le confieren mayor importancia, quedando los otros sectores de conocimiento relegados en el proceso de aprendizaje.

Al revisarse la distribución de unidades de crédito por sector de conocimiento hallamos que el Sector Diseño posee 74 UC (46.22%), el Sector Tecnología 24 UC (14.99%), Sector Métodos 26 UC (16.24%), Acondicionamiento Ambiental 11 UC (6.87%), Estudios Urbanos 12 UC (7.49%) y el Sector Historia y Crítica 13 UC (8.12%), esta situación origina en muchos casos, la poca preocupación y atención de algunos alumnos hacia esos conocimientos “complementarios” (Meza, 2007).

Congruente con lo dicho, desde hace algunos años se ha venido observando entre los profesores del Sector de Conocimientos de Historia y Crítica de la Arquitectura en la Unidad Docente Extramuros de Barquisimeto, una gran desmotivación y desinterés en las asignaturas del área. Tal situación podría presentarse por agentes externos al ámbito universitario pero podría ser también consecuencia de aspectos internos, como: 1. El no entender los estudiantes la utilidad de estas materias en el sentido práctico de la Carrera, 2. Los contenidos presentados en cada una de ellas, 3. Las estrategias docentes y 4. El espacio utilizado para efectuar la actividad docente.

Si bien todas las condiciones son importantes, se considera que el espacio utilizado es un elemento particular, el cual, a diferencia de las tres primeras opciones, no depende del profesor, entonces, se convierte en ese punto de inflexión que podría cambiar radicalmente la relación que desarrollan los estudiantes con las asignaturas de Historia de la Arquitectura.

El que la UDE Barquisimeto esté instalada en la edificación de un antiguo hospital psiquiátrico y no en una obra proyectada exprofeso para el fin educativo, es un hecho tan notable que implica la particularidad de tener que adaptar las actividades al espacio físico del cual se dispone y, obligatoriamente, tener que reorganizar y reestructurar constantemente las formas de trabajo de acuerdo con las condiciones presentes en cada momento.

Más allá de estos problemas, los logros que se han alcanzado en la UDE a lo largo del tiempo, egresando profesionales que se encuentran insertos en el campo laboral, que han representado exitosamente al país en el escenario nacional e internacional, muchas veces no nos hace cuestionarnos el espacio donde se alcanzaron esas metas, sino simplemente que se llegó a ellas. Esto hace que se presente una dualidad muy importante acerca de la cual debemos reflexionar y es, en primer lugar, si tenemos un espacio no académico (antiguo hospital psiquiátrico) convertido en un espacio académico (UDE) el cual tras adaptaciones y modificaciones ha probado funcionar de manera eficiente, ¿no podrían entonces los espacios no académicos y los no-espacios académicos funcionar de la misma manera y proveer condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje? Y en segundo lugar, pensar en que, si hasta ahora ha funcionado ¿para qué cambiarlo?

En este sentido sería importante considerar que en nuestro país existen espacios concebidos para el estudio, como ejemplo tenemos a la Universidad Central de Venezuela, principal casa de estudios del país y declarada Patrimonio Mundial por la UNESCO en el año 2.000, la cual fue proyectada como un espacio para el estudio y el intercambio de conocimientos, en donde talleres y aulas están diseñados para tal fin, donde por supuesto las condiciones espaciales hacen un gran aporte al proceso de aprendizaje. No es éste el caso de la UDE, sin embargo, como ya se mencionó, los esfuerzos han ido en pro de adaptar e ir acondicionando progresivamente los espacios al nuevo uso.

Si consideramos la premisa de Rossi (1967) acerca del edificio permanece y lo que cambia es el uso, estamos entonces ante la procura de mantenimiento y reciclaje constante, frente a una transformación profunda de la espacialidad, no Universidades es una procura entendible.

El interés de esta investigación enfoca su mirada desde la perspectiva educativa y arquitectónica, con la idea de conocer cuáles son los espacios académicos aptos, los espacios no académicos y los no-espacios académicos, y así comiencen a tener un lugar importante dentro del proceso de enseñanza, apoyado esto en la idea que si un espacio ha podido cambiar su uso tan

radicalmente, entonces los no-espacios y los espacios no académicos podrían también funcionar de tal manera e incluso hacer aportes significativos al proceso de construcción de conocimientos.

Dentro de una misma casa de estudio, vemos entonces dos realidades muy contrastantes, por un lado tenemos el ideal de espacio académico en la Ciudad Universitaria de Caracas, y tenemos un espacio que se ha ido adaptando a unas necesidades, desde un uso completamente distinto, para lograr un propósito (Lámina 4). Esto nos puede presentar dos miradas muy interesantes, pues más allá de establecer las grandes diferencias a nivel de infraestructura que son abismales, podemos intentar resolver dentro de la infraestructura existente (comprobado que es insuficientes. Anexos 8 y 9), o **podemos intentar transgredir los límites físicos de la Universidad y hacer de la ciudad un espacio para la construcción del conocimiento.**

Basándonos en lo dicho anteriormente, podríamos definir entonces los espacios no académicos como todos aquellos espacios que no fueron concebidos para el aprendizaje, y que independientemente de sus condiciones espaciales pudieran servir para tal fin. Esto amplía considerablemente el rango de acción de la Universidad con respecto a la ciudad y viceversa. Tener Ciudades-Aulas, como refiere Meza (2007),

Pudiera ser una forma de entender las Universidades dispersas por esa ciudad, y que esa pertenencia se dé desde muchos ámbitos, como una relación bidireccional o multidireccional, de retroalimentación constante donde todos los procesos, tanto el aprendizaje, como la percepción y la construcción del conocimiento se vean beneficiados y enriquecidos a lo largo del proceso.

Considerando la realidad país, la cual no podemos dissociar de la realidad universitaria, es urgente entonces reflexionar sobre los paradigmas educativos, en cuanto a la “forma” como estamos enseñando.

Así como las sociedades evolucionan, los procesos que a ellas son inherentes deben obligatoriamente evolucionar, la educación es parte de ello, y

explorar nuevas formas de hacerlo, puede generar resultados más acordes con las nuevas realidades.

Existen experiencias, (en otras disciplinas del saber) que documentan la idea del espacio no académico como una alternativa a nuevas tendencias de enseñanza, como la propuesta por Meza (2007), en su conferencia *AULA Y CIUDAD: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA VENEZOLANA*, en la cual suscribe lo siguiente:

Entre las innovaciones señaladas, la más trascendente fue la sustitución de clases en el aula universitaria por clases en el “salón de la ciudad”, pues han sido particularmente importantes las salidas de campo que, dirigidas por el docente estimulaban la participación activa de los estudiantes, quienes podían confrontarse directamente con la obra construida, percibir las características de escalas verticales u horizontales, volumetrías, morfologías, espacios públicos y privados, las diferencias entre lo expresado en proyecto y lo ejecutado, y fundamentalmente, las relaciones con la ciudad, la cual se transformaba en el espacio educativo que hacía posible la explicación de lo arquitectónico y lo urbano.

Una de las mayores preocupaciones entre los profesores del Sector de Conocimientos de Historia y Crítica de la Arquitectura en la UDE, ha sido siempre *la desmotivación y la falta de interés* de algunos estudiantes hacia esa área de conocimientos, puesto que el mayor peso en unidades de crédito está en el Sector Diseño como queda especificado en los principios de la Escuela de Arquitectura.

Este sector de conocimientos es fundamental para el desarrollo del arquitecto porque cultiva su postura crítica como se muestra en la descripción de las áreas de conocimientos de la FAU-UCV:

Se dedica al estudio y discusión de los principales acontecimientos, tendencias y figuras que han signado el desarrollo de la arquitectura, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. También se encarga del estudio y discusión de las interrelaciones entre los distintos factores que intervienen en la producción arquitectónica a través del tiempo (Sitio web de la FAU / Áreas de conocimiento)

Adicionalmente los “*factores que intervienen en la producción arquitectónica a través del tiempo*” no se refieren exclusivamente a factores constructivos, materiales formales o funcionales, sino sociales principalmente, y como es bien sabido, los procesos educativos son una parte primordial de cómo evolucionan esos procesos sociales que finalmente modifican o propician la transformación de los procesos arquitectónicos; de modo que, vincular directamente el tema espacial y educativo de una forma directa pudiera producir profundos procesos reflexivos en torno al perfil de egresados que tenemos de nuestra Facultad de Arquitectura, y preguntarnos si los estamos formando como personas competentes en un área del conocimiento y competentes hacia su entorno, como hace referencia la UNESCO en su *CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR* sobre la participación de los estudiantes en los procesos educativos:

Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar; (Art. 2, Núm. b)

Este artículo debería darnos pistas de la dirección que debe tomar la educación superior en nuestro país, y en pro de eso considerar el cómo formamos. El ¿Qué, Cómo? y el ¿Por qué?, van a ser claves para comprender el futuro de las Universidades. Incorporar el discurso del estudiante como actor social es entonces prioritario.

Cuestionarnos como docentes es fundamental, más allá del hecho de ser arquitectos; porque es allí donde se siembra la mística y la pasión por lo que hacemos. No obstante, dentro de todas las preocupaciones y posibles propuestas que se pudieran construir, para adaptarnos a diversos procesos, se puede comenzar por inquirirnos: ¿qué se puede hacer para mejorar?, conocer las deficiencias, preocupaciones y percepciones de los estudiantes hacia ese Sector de Conocimientos parece ser un punto de partida indiscutible.

En tal sentido ha quedado de manifiesto que:

1. Ya se ha declarado que la UDE está funcionando en un espacio no académico, y que tiene una gran cantidad de deficiencias a nivel de infraestructura.
2. La percepción es un elemento fundamental en la construcción del conocimiento y los estudiantes de arquitectura deben tener una sensibilidad mayor hacia esto.

Si entendemos que en la UDE privan los espacios no-académicos y que los estudiantes de Arquitectura son afectados por esas deficientes condiciones espaciales y a ello agregamos que el Sector de Historia y Crítica de la Arquitectura sufre por la situación de desequilibrio que con respecto al peso de las asignaturas sanciona el Plan de Estudios vigente, es cada vez más preocupante ver cómo los estudiantes reducen al mínimo su aplicación e interés por las materias del Sector.

Asignaturas Obligatorias, Optativas y Electivas ofrece dicho Sector de Conocimientos. Las primeras son materias que el estudiante debe cursar forzosamente, las Optativas son de libre elección y en las Electivas, el estudiante puede “elegir” en una oferta semestral, siempre y cuando hayan aprobado las cinco Obligatorias, a saber: *Historia de la Arquitectura I* (6016), *Historia de la Arquitectura II* (6017), *Historia de la Arquitectura III* (6018), *Historia de la Arquitectura IV* (6019) e *Historia de la Arquitectura V* (6020).

Las propuestas para materias electivas y optativas en este Sector de Conocimientos son diversas y se vinculan con el desarrollo de líneas de investigación y con la especialización de los docentes en ciertos temas o procesos históricos de la arquitectura nacional e internacional, sin embargo en la Unidad Docente Extramuros dicha oferta es restringida, hallándose para el año 2017 como optativa *Teoría de la Restauración* (6114) y como electivas, *Arquitectura colonial de Venezuela* (6851) y *Arquitectos y Obras Venezolanas* (6813).

No obstante estas circunstancias, los estudiantes siguen teniendo la posibilidad de elegir, lo cual podría incidir en la actitud asumida hacia la materia

escogida, pero, en la mayoría de los casos, no ocurre así y se vuelve solo una “*necesidad que debe ser cubierta académicamente*”, sin entender muchas veces lo fundamental que estas aproximaciones a la arquitectura de un lugar o de una época le pueden proporcionar para conocer, analizar y proyectar.

Como profesora de la UDE desde el año 2010, encargada de la asignatura Historia de la Arquitectura V, centrada en contenidos históricos de la arquitectura y el urbanismo contemporáneos, me he dedicado desde el año a impartir la asignatura electiva denominada *Arquitectos y Obras Venezolanas*, en la cual se estudian algunos de los maestros de la Arquitectura Venezolana (Carlos Raúl Villanueva, Luis Malaussena, José Miguel Galia, Tomás José Sanabria, Walter James Alcock, Jesús Tenreiro y Helène de Garay).

Mediante el análisis de estos arquitectos y sus obras se reflexiona sobre temas de identidad, lugar, contexto, paisaje urbano, espacio público y ciudad, tomando en cuenta el resultado edificado y las consideraciones teóricas esenciales para sus procesos proyectuales como preocupaciones, consideraciones hacia el entorno, estudios más importantes de estos profesionales y sus líneas de investigación o de aproximación hacia la arquitectura. (Siciliano, 2017) Programa de Arquitectos y Obras Venezolanas UDE 2017).

Los objetivos fundamentales de ésta materia son los siguientes:

- . Adoptar una postura crítica, fundamentada en las bases teóricas utilizadas por los maestros de la arquitectura venezolana, para sus proyectos creativos y edificatorios.
- . Valorar el potencial arquitectónico de la región.
- . Analizar la definición de formas arquitectónicas y su evolución a través de arquitectos venezolanos.
- . Describir los testimonios y procesos proyectuales que caracterizan al quehacer entronizado con la realidad ambiental y cultural de las últimas décadas.

Ahora bien, a través de la asignatura *Arquitectos y Obras Venezolanas* se pretende apoyar la investigación planteada acerca de espacios académicos y espacios no-académicos y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Historia de la Arquitectura, ya que nos plantea un escenario posible, inmediato, tangible, vivible y de suma importancia para su formación, debido a los contenidos planteados para ser impartidos en la misma.

A lo largo del tiempo, la enseñanza de la Historia ha sido un proceso totalmente conductista, esto quiere decir, que la participación de los actores sociales, en este caso, los estudiantes, se reducía a cero, ya que las clases se realizaban a modo de cátedras magistrales, donde la posición del docente, era la posición de poder dentro del aula.

Si revisamos un poco los estudios que hace el sociólogo británico Basil Bernstein, a partir del año 1971 sobre la lingüística y el espacio, en su libro, *CLASS, CODES AND CONTROL (Clase, Códigos y Control)* podemos comprender cómo la disposición tradicional de las aulas de clase, la cual se reproduce en nuestras universidades, está distribuida de forma tal que el docente ocupa una posición de control sobre la totalidad del estudiantado, y los estudiantes se ubican según su personalidad, su interés por la clase e incluso, su autoestima; quienes necesitan ocultarse se colocan hacia atrás y simplemente “desaparecen” en ese espacio; esta situación se ha repetido constantemente por años, sobre todo en las asignaturas teóricas de muchas carreras, incluyendo Arquitectura.

Situación muy distinta era la que proponía Sócrates aproximadamente 400 años A.C, en la que no precisaba un espacio cartesiano para enseñar, sino que lo hacía en calles, plazas o en el Gimnasio del paseo de Liceo, cercano al templo de Apolo, donde posteriormente Aristóteles fundaría su escuela. Allí la enseñanza de Sócrates se fundamentaba en inquisidoras conversaciones, en las que se asociaba al “estudiante” con el trabajo de investigación interna. Él se consideraba no un maestro, sino un compañero de aprendizajes, con el que formaba un grupo casi familiar, en el que se propiciaba el debate y el conocimiento interior de los

participantes, es decir, se favorecía la construcción de los conocimientos más que la transmisión de contenidos.

La Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Universidad Central de Venezuela, en su modalidad de Unidad Docente Extramuros de Barquisimeto, no ha escapado a esa realidad, desde sus inicios y habiendo atravesado por cambios en las técnicas de enseñanza, no ha variado la “forma” de hacerlo; esto quiere decir que el espacio académico sigue manteniéndose exactamente igual al que se utilizaba desde los inicios, donde el docente está en un espacio “protagónico” y los estudiantes en su ubicación de simples receptores, habiendo así una diferenciación y categorización entre unos y otros, lo cual no propicia la participación y el debate, y en su lugar facilita la segregación o incluso en algunos casos, la discriminación del estudiante.

De todos estos elementos mencionados anteriormente -espacio, pedagogía, construcción del conocimiento y percepción- parte la reflexión sobre lo que estamos haciendo como formadores y lo que deberíamos hacer, y surgen miles de preguntas que cuestionan nuestro objetivo y el cumplimiento de él o ellos, en una sociedad que corre a pasos agigantados y donde se ve con preocupación que los modelos, formas y conceptos utilizados para “enseñar” siguen siendo aquellos que funcionan de manera unidireccional y que poco involucran al estudiante, y por lo tanto, pertenecen a una sociedad de tiempos pasados.

La asignatura *Arquitectos y Obras Venezolanas* brinda la posibilidad de experimentar cómo los estudiantes construyen conocimientos a través de procesos distintos de enseñanza, donde ya no existe un proceso conductista, porque no se corresponde ni con la realidad de los individuos de esta sociedad, ni con la forma como esos nuevos individuos se aproximan al conocimiento y lo estructuran; vale mencionar que elementos como la percepción, por indicar solo uno, están involucrados en dichos procesos, donde además el estudiante está consciente y conoce, en muchos casos, su propio proceso de aprendizaje, y donde el profesor está prácticamente obligado a involucrarse en una metodología distinta en la que es fundamental generar un *rapport* adecuado para que la experiencia sea completa,

ya que estas si requieren la motivación por parte del estudiante, el profesor es parte fundamental del proceso. Ahora el docente es parte de los actores sociales.

Las y los estudiantes deben ser preparados para desempeñarse en trabajos que hoy no existen y deben aprender a renovar continuamente una parte importante de sus conocimientos y habilidades, deben adquirir nuevas competencias coherentes con este nuevo orden: habilidades de manejo de información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo, entre otras (21st Century Skills, 2002).

Otra de las características de los que vivimos a diario en la UDE, y en cualquier facultad de Arquitectura es que la mayoría de quienes forman a los estudiantes no son pedagogos, sino arquitectos, esto puede presentar ciertas limitaciones a nivel de estrategias de enseñanza, lo cual se ve reflejado en la relación que se genera con los estudiantes. Mendoza, C. (2017), hace la siguiente reflexión:

Desde su consolidación ocurrida en la década de los años 40, la Facultad de Arquitectura de la Universidad Central de Venezuela ha cumplido con las actividades académicas referidas a la docencia, investigación y extensión, gracias a profesionales que ejercen el oficio de la arquitectura. Esto explica, en parte, el poco desarrollo de una didáctica docente que permita dar cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje de la Arquitectura y sus procesos de proyectación.

Por lo tanto, es indispensable revisar y reflexionar los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que quienes realizan actividades docentes en dicha Escuela no son profesionales de la enseñanza, sino arquitectos, por lo que actúan desde la experiencia derivada de su quehacer cotidiano.

Si bien es cierto que en una facultad de arquitectura el conocimiento debe ser construido por arquitectos, no es menos cierto que deben manejarse las formas correctas de hacerlo. En ese sentido se presenta la necesidad de explorar los distintos elementos que componen el proceso de aprendizaje, y para nosotros como arquitectos, resulta fascinante hacerlo desde el espacio mismo y los espacios de la ciudad.

Por los momentos, la experiencia que se ha intentado aplicar en la UDE, consiste en utilizar la ciudad, bien sea con espacios puntuales que atañen directamente al estudio de la materia *Arquitectos y Obras Venezolanas*, es decir

edificaciones específicas sobre un tema, o no. Esto quiere decir, que **cualquier espacio de la ciudad puede ser utilizado para construir conocimientos.**

En este caso, las clases, que suelen ser a modo de conversatorio y no de clases magistrales, ya que las formas de aproximación de los investigadores hacia los actores sociales, en investigación cualitativa, procuran ser desde el interior, formando parte del grupo y generando una relación más cercana. Así esos conversatorios se han desarrollado en distintos escenarios desde plazas, parques, patios recuperados en la Universidad, como edificios emblemáticos de la ciudad.

La estrategia tiene objetivos no solo para procurar una mejor relación estudiante-contenido, sino para mantener al docente en constante innovación. Entonces el planteamiento requiere mucho compromiso desde la parte docente, para lograr todos los elementos necesarios para que la construcción del conocimiento sea lo más satisfactoria posible. Esto quiere decir, que ha habido la necesidad de explorar técnicas de enseñanza distintas a las usuales, porque ya no se depende de un equipo, sino que se buscan otros métodos como la lectura previa del tema, donde el estudiante tenga prefigurada una imagen y sea capaz de estructurarse un criterio, ya que sin esto no puede tener participación en la clase y no puede ser evaluado, y sin esta prefiguración no puede contribuir con la construcción grupal de un conocimiento.

El docente debe entonces manejar terminología adecuada, capacidad de descripción y capacidad para aproximarse de manera individualizada a la percepción de cada estudiante, pues como menciona Ausubel, los procesos de construcción del conocimiento son individuales y muy particulares porque dependen de experiencias vividas anteriormente, de nuestro capital cultural y de la percepción que podamos tener de una situación. Debe incluir elementos de percepción, motivación, y la relación que se logra entre los diversos factores involucrados (docente, estudiante, ámbito), es progresivo, y así han sido todas las experiencias en las que se han aplicado las actividades, y el proceso se va enriqueciendo a medida que pasa el tiempo, ya que con la respuesta que se va obteniendo cada semestre se pueden incorporar o desincorporar algunos elementos.

Es un proceso netamente **socioconstruccionista** porque está fundamentado en la dialógica con el estudiante y es muy complejo porque el profesor debe generar una conexión con cada uno de ellos, como lo estima la investigación cualitativa, que se fundamenta en la dialógica y la hermenéutica para profundizar en su visión y comprensión de los actores sociales, para obtener así resultados coherentes y pertinentes para la academia.

En algunos casos ese interés o participación, se observa en mayor o menor grado, pero depende de aspectos personales e individuales de cada actor social, lo cual forma parte de esa formación previa que viene con el individuo, de lo cual explican Ausubel, Novak y Hanesian en *Psicología Educativa* (1978) que para el *aprendizaje significativo o adquisición de significados, se requiere de:*

1. Material potencialmente significativo
2. Actitud de aprendizaje significativo

Esto se traduce en:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Así debemos entender entonces el proceso de construcción de conocimientos como un todo, y no como una particularidad de fenómenos sobre un área de conocimientos.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. (Solé y Coll, 1993)

ESTUDIOS PREVIOS QUE CONTEXTUALIZAN LA INVESTIGACIÓN

SOBRE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL EN ARQUITECTURA

La importancia de hacer hincapié en las asignaturas teóricas resulta fundamental para el desarrollo del arquitecto. Ya que como se describe en la investigación: *LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA. UNA MIRADA CRÍTICA*, (Castaño, Bernal, Cardona, Ramírez, 2005), contextualizada en el ámbito de las universidades colombianas, la mirada hacia las áreas de conocimiento de la carrera, deben ser vistas de una forma más amplia, y de esta manera ser asumidas por los modelos curriculares, y lo puntualizan de la siguiente manera:

- Diseño: Saber proyectar
- Construcción: Saber construir
- Dibujo: Saber representar
- Teoría e historia: Saber Pensar

Donde esa visión de saber pensar, es lo que resulta valioso para las propuestas que puedan desprenderse no solo de ésta, sino de futuras investigaciones acerca de la enseñanza en la arquitectura.

Para estos autores uno de los principales problemas en la enseñanza de la arquitectura radica en que:

Tradicionalmente se ha valorado al arquitecto como el personaje que hace edificios, por esto en las escuelas se ha enfatizado en el diseño, pero indudablemente el campo del arquitecto es mucho más amplio y en este momento se están rescatando otro tipo de funciones: en la concepción y la planeación de las ciudades, en la investigación teórico histórica, entre otras; la universidad no puede ser ajena a esto y la formación debe dejarse permear por estas condiciones sin perder el horizonte. (Castaño, Bernal, Cardona, Ramírez, 2005)

La comprensión del desempeño de ese estudiante en lo que será su entorno, no solo laboral sino como parte de una sociedad, es básico para desarrollar cualquier postulado sobre educación, pedagogía y formación en cualquier carrera o ámbito de estudio, porque si tomamos en cuenta las proclamas de la UNESCO en ese aspecto, podemos construir un formato más acorde no solo con esas

proclamas, sino con las necesidades reales del mundo actual y de las peticiones sociales que eso implica, tanto en el campo socio-laboral como en el resto de los campos de desarrollo social del individuo.

Estas pistas que nos sugieren los autores nos plantean un escenario de múltiples posibilidades, en los que la formación ya no es estrictamente desde una sola línea, sino que podemos solaparnos y nutrirnos entre los distintos sectores de conocimiento que se involucran en la arquitectura, porque unos dependen de otros. Saber pensar, es entonces fundamental para aprender en arquitectura, la historia entonces es imprescindible para aprender arquitectura.

Se han revisado otras investigaciones de Trabajos de Grado de Maestrías, en los que se ha abordado el espacio como un elemento dentro del contexto del aprendizaje, sin embargo no son propias de las especificaciones espaciales en cuanto a los espacios académicos, no académicos y a los no-espacios.

Se considera una investigación sobre el espacio Educativo Pérez (2012) *ARQUITECTURA Y GESTIÓN ORGANIZACIONAL DEL ESPACIO EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE*, estructurado bajo enfoque cualitativo, en la que consideran todos los elementos en el proceso de aprendizaje, incluyendo el espacio académico, en lo que él llama “*socioespacio escolar*”, lo cual resulta interesante porque como describía la estudiante Natalia en las conversaciones sostenidas “*estamos ahí, hacemos vida universitaria dentro de ese espacio*” (2015), explicando en sus palabras el carácter social de ese espacio. Entonces esta investigación nos proporciona una idea de un espacio como un elemento social, donde ocurren intercambios constantes de conocimientos, a lo cual dice Pérez (2012):

Si bien el estudio, cuyos contenidos específicos son ingredientes básicos para las tareas de diseño, y pautas para los profesionales de la arquitectura, o la ingeniería estos no son los únicos destinatarios, pues los docentes, estudiantes o personal directivo tienen la potestad de modificar el socioespacio escolar para adaptarlos a sus necesidades diarias como concededores naturales de sus escuelas.

Esto puntualiza el hecho social como parte del proceso educativo, esta condición social habla de totalidad, una totalidad referida a un proceso de construcción de conocimientos que involucra varias partes, es decir, el proceso educativo no puede ser entendido como un hecho aislado del lugar, el espacio, el contexto y las condiciones que ellos tienen, como lo refiere Piaget en *Psicología de la Inteligencia* (1967, 1983: 68):

La idea central de la Teoría de la Forma reside en que los sistemas mentales no están constituidos nunca por la síntesis o la asociación de elementos dados en estado aislado antes de su unión, sino que consisten siempre en totalidades organizadas desde el comienzo, bajo una “forma” o estructura de conjunto. Así es como una percepción no es la síntesis de sensaciones previas: ella se rige en todos los niveles por un “campo” cuyos elementos son interdependientes por el mismo hecho que se los percibe juntos.

Esto nos hace cuestionarnos acerca de si los procesos de aprendizaje han permitido un desarrollo total o parcial de las capacidades y habilidades del pensamiento de los estudiantes, sobre temas críticos en los que deberían formarse, o en los que debería haber un acento particular para los estudiantes de arquitectura, ya que la relación y la percepción que deben tener de la totalidad puede afectarlos en su vida profesional.

Esta totalidad comprenderá entonces no solo procesos de enseñanza, sino espacialidades físicas e intangibles que también forman parte del proceso perceptivo, las cuales definitivamente influyen en la formación del estudiante.

Existen investigaciones enfocadas en la enseñanza de la Arquitectura, abordadas desde el método cualitativo, que además de proponer una forma de investigación para el tema arquitectónico, sugiere, puntos de vista sobre la enseñanza en Arquitectura en un contexto local, una de ellas es *GRADUS AD PARNASUM SOBRE UNA ESTRATEGIA DOCENTE PARA EL TALLER DE DISEÑO I* (2014), desarrollada por Del Búfalo, C., En esta investigación como punto de partida se toma la preparación previa del estudiante:

Los estudiantes al ingresar a la facultad de arquitectura lo hacen, por lo general, desprovistos de conocimientos específicos que atañen a la disciplina.

Podríamos considerar este déficit como positivo ya que haría de ellos participantes más curiosos y llenos de apetito por aprender esta nueva arte. Este déficit de conocimiento tiene como contrapartida una gran expectativa con respecto a la profesión que se expresa de manera muy marcada en las preferencias y los gustos de cada uno de los estudiantes. (Del Búfalo, C., 2014: p/3)

Esto nos muestra en primer lugar, la necesidad del docente de reconocer las preexistencias del conocimiento sobre arquitectura, de los estudiantes al momento de ingresar en la carrera, ya que, esto condicionará las estrategias que el docente pueda aplicar para el proceso de enseñanza.

Aunque este trabajo está enfocado a la enseñanza del sector diseño, se comparten premisas que se pudieran aplicar a cualquier sector de conocimientos, sustentadas en el Constructivismo y el Aprendizaje Significativo:

No tiene sentido imponerle al estudiante lo que debe hacer ni lo que debe apreciar. La impartición de conocimiento desde lo alto produce obedientes militantes de un conjunto de conocimientos. Esto es verdad más aun en el sector diseño. Se crea una dependencia vertical contraria a un ambiente donde debe prevalecer el sentido crítico que guíe la creatividad. Este conflicto entre las preferencias de los estudiantes y la academia no tiene solución en procedimientos formativos de tipo positivista. Para que el conflicto genere conocimiento y produzca cambios, la estrategia del curso debe enmarcarse en un paradigma constructivista. El estudiante es el protagonista de este choque y solo él puede resolverlo con la guía del profesor.

De aquí podemos obtener que no necesariamente el estudiante de Arquitectura debe poseer un conocimiento previo sobre el tema arquitectónico para construir su conocimiento, y sus significados, de hecho esto enriquece el proceso de aprendizaje, porque permite añadir aportes distintos a los que preconcebidos por el docente. Entonces se define la función del docente, como una “guía”, mas no como una verdad absoluta del conocimiento arquitectónico.

Otra de las investigaciones producidas sobre temas de arquitectura y educación es la de Mendoza, C., (2017): *SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL BOCETO A MANO ALZADA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROYECTO ARQUITECTÓNICO, DESDE LA ÓPTICA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, NÚCLEO BARQUISIMETO*, en la que en principio se

plantea la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, para poder fundamentar los principios necesarios para estructurar la enseñanza:

La Enseñanza y el Aprendizaje han sido concebidas como un proceso conjunto, una construcción de conocimiento, ya que ambas guardan estrecha relación por el aspecto cognitivo y por un aspecto netamente pedagógico, lo cual constituye una de las bases fundamentales del aprendizaje. De allí se han desprendido teorías que van desde la antigua Grecia hasta nuestros días. (Mendoza, C., 2017: p/34)

Sin duda alguna, esta perspectiva nos muestra el proceso de enseñanza como un todo, en el que no se puede descartar el componente humano, social, fenomenológico, que distingue la construcción de conocimientos, de la intuición, y nos diferencia entre las especies, el razonamiento lógico. Así afirma Mendoza lo siguiente:

La arquitectura no es una ciencia. Es una disciplina, no exacta, sino mutable, cambiante, que se transforma y no está sujeta a estereotipos o patrones formales o sociales. Es una disciplina que comparte raíces con las humanidades, por cuanto son productos que se basan en los comportamientos humanos como elementos de estudio. (Mendoza, C., 2017: p/38)

Aproximarse entonces a las definiciones del ser, sugiere que las investigaciones en arquitectura pueden tender a desarrollarse cualitativamente, debido a la construcción de la realidad social, que seguramente estará planteada desde la perspectiva de los actores sociales. Esto genera procesos de enseñanza y aprendizaje particulares para esta área del conocimiento.

Así, posteriormente describe el tema arquitectónico y del aprendizaje, como una relación simbiótica, entre ambos: en una búsqueda por plantearse las cuestiones básicas inherentes al tema arquitectónico, es decir, buscar qué debemos aprender y valorar de la arquitectura. De esta forma dice:

La enseñanza de la arquitectura posee varias aristas fundamentales. Tiene procesos creativos, metodológicos y prácticos. Además se vale de la didáctica, cuyo origen etimológico, según el DRAE es de origen griego y viene de didaktikos, que quiere decir enseñanza, propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. (Mendoza, C., 2017: p/37)

Al igual que en la investigación del profesor Del Búfalo, C., no está dirigida hacia las asignaturas teóricas, específicamente las del sector Historia, pero al reconocer las preexistencias, se reconoce el tema histórico, como parte de los significados construidos previamente en el estudiante, que forman parte de su capital cultural, y que definitivamente modificarán sus procesos individuales de aprendizaje.

Finalmente, la documentación que hiciera Meza, B., (2007), sobre su experiencia, como docente y arquitecto, en la enseñanza de una asignatura teórica, perteneciente al Sector de Historia y Crítica de la Arquitectura de la FAU UCV, si se aproxima un poco más al tema de ésta investigación, ya que en ella se plantea el tema de ciudad como aula: AULA Y CIUDAD: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA VENEZOLANA., allí como comenta Meza: “El objetivo de este trabajo es explicar dicha experiencia enmarcada en el pensum de la carrera de Arquitectura en la UCV, y las diferencias establecidas con respecto al sistema tradicional de abordaje de estas temáticas en el área histórica” (Meza, B., 2007: p/2)

Esta experiencia se desarrolla en la Asignatura impartida por Meza:

Se trata de una asignatura Electiva denominada “Vivienda Obrera en Venezuela en la década de 1950” que se ha dictado desde el año 2001 y cuyas modificaciones curriculares, enfocadas básicamente en las estrategias instruccionales, han respondido tanto al avance de la investigación doctoral de la cual se origina como a la detección de necesidades específicas en los estudiantes de la Escuela. (Meza, B., 2007: p/2)

A partir de esta propuesta se presentan distintos escenarios al estudiante que le permiten discernir, en el propio espacio a estudiar, conceptos, aspectos constructivos y espaciales del edificio. La importancia de esta documentación acerca de esa experiencia docente, resulta muy importante al tema de esta investigación, ya que se demuestra que además de que la Universidad puede, o incluso debe transgredir sus límites físicos en pro del mejoramiento académico, que existe una preocupación latente en el cuerpo docente, por establecer formas de enseñanza que sean consecuentes con la Arquitectura. Allí se exploran además de

distintos escenarios, formas de percepción y aproximación a la obra construida, que son fundamentales para el estudiante de Arquitectura.

Todas las investigaciones presentadas, demuestran un cierto grado de relación entre unas y otras, no solo porque involucran los aspectos docentes, arquitectónicos y espaciales, sino que plantean búsquedas más allá del mero hecho constructivo de la arquitectura, del espacio y de la técnica de enseñar, y muestran cómo esos procesos deben presentarse de manera flexible, involucrando a los estudiantes como componente principal en la producción de conocimientos.

Aunque ninguna de ellas estudia el caso específico que se abordará en esta investigación, son de gran valor para ella, porque fundamentan teóricamente, los cuestionamientos que como docente se producen para definir un problema inherente a nuestras Universidades y a la calidad de egresados que tenemos de ellas.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Dentro de las tesis de Aprendizaje Significativo, Aprendizaje Constructivista, y Psicología del Aprendizaje, existen muchos elementos que se consideran modificadores del resultado obtenido, el espacio es uno de ellos. Estos espacios “académicos” o “educativos”, en ocasiones no están verdaderamente adaptados a la actividad que se está desarrollando allí, ya que tendemos a igualar todos los espacios, es decir, todos poseen una misma distribución, un mismo color, la misma iluminación e incluso los mismos equipamientos, en el caso que estos existan; cuando en alguno de ellos se pudiera estar realizando una actividad de taller de pintura, por ejemplo, y en otro un examen escrito, lo cual merece condiciones completamente diferentes; desde la iluminación, ventilación, morfología del espacio, etc., hasta el color, proporción y materialidad. Sin embargo en nuestro sistema educativo, y en el caso de la educación superior, no se ha reconocido el espacio como elemento modificador del proceso de aprendizaje, salvo en casos como las carreras de Medicina, que ameritan laboratorios especialmente acondicionados para prácticas específicas, sin embargo no suelen ser más que equipamientos de un espacio igual de anónimo.

Las condiciones espaciales-ambientales, pueden generar distintas sensaciones y percepciones de un momento, que van a hacer distintos los procesos de aprendizaje que se den en cada uno de ellos. Esas condiciones están dadas, no solo por los espacios cerrados y dispuestos para ello, sino que el entorno está involucrado e incide directamente en lo que allí ocurre, elementos tan sencillos como la temperatura, pueden modificar y hacer completamente distinta la experiencia dentro de un mismo espacio... entonces... ¿Qué ocurre si sacamos a los estudiantes de esos espacios y los llevamos a otros espacios físicos y al no-espacio?

La presente investigación pretende a través de los estudiantes, conocer cómo estos factores espaciales pueden influir en sus experiencias en el proceso de aprendizaje, esperando obtener resultados significativos en cuanto a percepción,

motivación, retroalimentación y fijación de conocimientos, ya que se ha notado en los últimos 4 años aproximadamente la carencia de ellos por parte de los estudiantes hacia las materias del sector Historia y crítica de la arquitectura, lo cual resulta preocupante, ya que la pertinencia social y académica de ellas es de gran valor.

La importancia de investigar sobre temas de aproximación al aprendizaje y herramientas de aprendizaje efectivo y significativo, y constructivismo en educación, en estas carreras, como es nuestro caso de la carrera de arquitectura, donde no tenemos una forma pedagógica, es valioso, ya que nos permite comprender las distintas formas de construir un conocimiento para una diversidad de receptores que traen un conocimiento previo, no necesariamente sobre arquitectura, pero que de igual forma va a condicionar su aprendizaje, como lo menciona Ausubel (1973) en su Teoría sobre el Aprendizaje Significativo.

Así pues, se puede evidenciar que la pertinencia de ésta investigación va más allá de conocer lo que significa para el estudiante una experiencia puntual, sino cómo a través de ella se pueden aprender a construir conocimientos en un área de la arquitectura fundamental para la formación de una posición crítica ante el hecho arquitectónico, y con ello propiciar los cambios sociales necesarios a su entorno inmediato, lo cual surge como una de las proclamas de la UNESCO en la *CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACION SUPERIOR* (1998) (art. 9. Núm. d):

Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

Estos elementos nos van tejiendo una red, en la que entendemos cómo se vinculan los distintos aspectos que conforman el hecho educativo; es entonces ahora, cuando lo llevamos al campo de la arquitectura, y lo hacemos parte de

nuestra estructura de formación que le incorporamos hechos, variables y condiciones adaptadas a esa realidad local de la que habla la UNESCO.

Para nosotros el espacio es fundamental en el proceso de aprendizaje, no solo como arquitectos, sino como individuos, adicionalmente vivimos en este momento histórico de franco deterioro en las infraestructuras universitarias, lo cual nos lleva a reflexionar y cuestionarnos, no solo a nivel de estrategias pedagógicas, sino a nivel socio espacial, donde los espacios que una vez se construyeron para enseñar, y los que simplemente se fueron adaptando a una necesidad ya no existen o están en decadencia, lo cual afecta al estudiante, no solo en su aproximación hacia los espacios académicos, sino a los procesos de construcción de conocimientos que allí se desarrollan. Alejarlos o desvincularlos de esa realidad e introducirlos en una nueva, en la que el espacio es parte del proceso, pero como catalizador, y no simple contenedor, una realidad en la que el espacio no necesariamente debe ser académico para aportar algo, sino un espacio social, vinculado a las realidades exteriores, que forman ciudadanos críticos de esas realidades y en la cual estarán inmersos una vez egresados de la universidad, y en la cual deberán ser competentes y cumplir con una responsabilidad social. Así el maestro Carlos Raúl Villanueva definía el hecho arquitectónico, mencionado en Bornhorst D. (2001:27) **“La arquitectura es acto social por excelencia, arte utilitario como proyección de la vida misma, ligada a problemas económicos y sociales y no únicamente a normas estéticas”**

Es por ello que los hallazgos obtenidos en ésta investigación podrían tener grandes alcances, ya que, además de la comprensión de las técnicas de aprendizaje, metodologías o estrategias, que el espacio que siempre va a estar presente en los procesos de aprendizaje en cualquiera de sus modalidades, y donde radica la importancia de su estudio como agente modificador o no de dicha realidad, se podría generar una matriz de opinión y profunda reflexión sobre el quehacer del docente en arquitectura en un momento crucial para la educación superior Venezolana.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Documentar experiencias de los estudiantes de la UDE, en el espacio académico y el espacio no académico y su relación con el proceso de construcción del conocimiento en la UDE, de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva, de la FAU-UCV en Barquisimeto.

Objetivos Específicos

Conocer la percepción que los estudiantes de la materia Arquitectos y Obras Venezolanas, le atribuyen al espacio académico, al espacio no académico, en su experiencia de aprendizaje.

Interpretar los estímulos que se producen en los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en el espacio no académico, como base para próximas experiencias.

Generar un cuerpo teórico sobre la importancia de la vinculación de los estudiantes de arquitectura con el espacio en el que se desarrollan las actividades de construcción de conocimientos.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

LA EPISTEMOLOGÍA

El Espacio

No es solamente un espacio como lo distribuyen los ojos, sino que se le recorre con el cuerpo. Escuche: el otro día vi que había una relación muy, muy encubierta... Que un alumno aprenda a hacer una doble pirueta... para girar, antes hay que cerrar los ojos. Porque si nosotros intentamos ver a nuestro alrededor desde un centro, nos podemos caer de bruces. Eso quiere decir que no conocemos el cuerpo humano. En particular existe una dictadura de la vista sobre el tacto, el olfato... y entonces, bien, se descubre que andar, pasear, entrar, salir, abrir una puerta, cerrarla, refugiarse bajo un techo, son relaciones corporales. ¿Qué pasa entonces con las relaciones corporales en el espacio?”(Ricoer, 2001)

Esta reflexión de Paul Ricoer, nos hace preguntarnos... ¿y qué es el espacio? Según la RAE, etimológicamente la palabra espacio proviene del latín *spatium*, lo cual se traduce en varias formas, puede ser: “Extensión que contiene toda la materia existente”, o “Capacidad de un terreno o lugar”, o incluso “Distancia entre dos cuerpos”. Con estas definiciones afianzamos el hecho que la relación espacio-hombre, es incuestionable, por lo tanto el desarrollo del hombre dentro de ese espacio va a relacionarse directamente con su forma de ser y de comportarse dentro de él, es decir, hablamos de relaciones del hombre hacia el espacio, del hombre con otro hombre en el espacio y de las influencia que el espacio pueda tener en él.

El espacio suele convertirse en un elemento que pasa desapercibido, es decir, damos por sentado que debemos estar en un espacio, que ese espacio nos resguarda, nos protege, nos procura un estado de bienestar según las necesidades, pero no estamos conscientes de cómo nos afecta a nivel psicológico.

Algunos de los grandes aportes de Piaget, han sido estudiar la psicología desde el espacio, entendiendo que sus características y cualidades varían y por tanto afectan al individuo que allí se desarrolla.

La vinculación entre espacio y lugar para los estudiantes de arquitectura es un aspecto fundamental, el espacio alude a cualidad y el lugar a caracterización, es decir, a través del lugar vamos a generar espacios con cualidades específicas según unas necesidades y unas características.

Algunos estudios teóricos sobre el Espacio son los realizados por Norberg Schultz, en los que hace referencia a dos clasificaciones del espacio, 1. El espacio Existencial, referido a todo aquello que está en la psique del hombre, es decir, son esquemas que desarrolla de acuerdo a su relación con el entorno, y 2. El Espacio Arquitectónico: Que es la concretización del espacio existencial. Al respecto dice:

El espacio arquitectónico concretiza un espacio existencial público que incluye muchos espacios existenciales privados. Es una forma simbólica que mediatiza los más elevados objetivos del mundo del hombre a través de una cierta semejanza estructural en la cual los lugares, caminos, regiones y niveles del espacio existencial hallan su contrapartida física concreta, hecho que lógicamente se deduce de la discusión del espacio existencial (Schultz 1975: s/p)

Estos estudios sobre el espacio, nos permiten entender la importancia del factor humano en relación al espacio. La relación espacio – individuo es indestructible y su condición de sensibilización y sensibilidad entre uno y otro es no solo incuestionable, sino fundamental.

El espacio en sus dos niveles (tomado de Romañà, 2014) Funcional y Psicosocial, relaciona los dos aspectos fundamentales del individuo, el físico, que se refiere a las relaciones corporales en cuanto a ergonomía, escala, etc. y el ser del individuo, que refiere a las relaciones corporales en cuanto a lo conductual, de modo que: desarrollarse *"implica convertir el mundo en algo propio y transformarse en una persona durante ese proceso"* (Bronfenbrenner 1979: 312), y todo esto ocurre en el espacio.

Así, la importancia del espacio trasciende el mero hecho constructivo y de resguardo y su estudio y teorización en distintos rangos del conocimiento se vuelven pertinentes y necesarios para comprender el comportamiento del individuo en los distintos radios de acción que éste le provee.

Espacios académicos

¿Qué son espacios académicos? Visión histórica y teórica

Los espacios académicos para la siguiente investigación serán definidos como **“Los espacios físicos, tangibles y contruidos con propósitos académicos donde se construye el conocimiento dentro de la UDE”**, estos espacios pueden ser las aulas de clase, talleres, que son utilizados para materias teóricas y prácticas por igual o laboratorios de computación. Esta definición está determinada por la necesidad de identificar los distintos espacios donde se puede construir conocimiento y poder hacer comparaciones inherentes a la investigación, que permitan entender las potencialidades, ventajas y desventajas que tienen unos u otros en la enseñanza de la Historia de la Arquitectura en la UDE.

Históricamente la educación, en sus distintos niveles, se ha enseñado en lugares de cierto recogimiento, es decir, confinados, delimitados, mensurables. Esto ha generado que el individuo identifique los espacios que son para tal fin, bien sea por su imagen, por su carácter, proporciones, colores, etc. Existen aportes teóricos que nos pueden dar pistas acerca de las diferenciaciones espaciales, como aduce Zidarich (2009: s/p):

El Espacio puede ser entendido como una porción de la tierra que salvaje, extensa, desconocida, extraña y peligrosa, y que no ha sido transformada por la intervención humana, siendo el espacio construido una transformación de espacio “puro” o del entorno salvaje externo de una forma que satisfaga las necesidades humanas. El espacio tiene características pero nunca componentes principales de la arquitectura, y ha sido definido por Gnemmi como un `residuo vacío`, encerrado dentro de límites que le dan una función. Este espacio es entendido como `limitado, finito, conformado, clasificado y contenedor`. No es solo funcional sino también expresivo. [...] Grande o pequeño, el espacio es percibido como limitado.

Esta definición nos permite entender que el espacio puede tener diferenciaciones, como aparece allí el espacio arquitectónico, el espacio salvaje, sin embargo dentro de lo que él califica como espacio arquitectónico podrían incluirse distintas modalidades del espacio, inherentes a su uso específico, por ello

podríamos entonces denominar los espacios destinados al intercambio de conocimientos o aulas de clase, los **espacios académicos**.

A partir del siglo XIX, se concibe la escuela como edificio, es decir, la escuela desde un espacio creado específicamente para la enseñanza, la cual comenzó con un aula única donde estaban todos los estudiantes sin distinción de edad o sexo, y un maestro, y a medida que fue aumentando el número de estudiantes se fue pensando en la idea de crear más salones para albergarlos; hasta ese momento, incluso en la antigua Grecia existían las escuelas públicas y privadas, que consistían en algunos casos en asistir a un local de un maestro en donde se impartían las clases.

La evolución del aula de clases no ha ocurrido en gran medida, es decir, desde las primeras escuelas concebidas para tal fin, el espacio académico se ha propuesto como un espacio delimitado, con unas proporciones según el número de personas que albergará y con unas condiciones mínimas de iluminación y ventilación que permitieran la comunicación dentro del mismo. Las políticas de Estado, desde Europa hasta América, han insistido por años en modelos igualitarios de construcción de escuelas, sobre lo cual señala Roth (s/a) *“...Ni los arquitectos, ni los maestros, ni las autoridades educativas tenían una comprensión clara de las tareas educativas que debían ejercer...”*.

Como lo señala Piaget, el espacio dentro de la educación es de vital importancia, ya que interviene en los procesos de percepción del individuo y esto puede modificar su experiencia de aprendizaje en distintos niveles, como aduce en su libro *“La Construcción de lo Real”* (1979: p/183): *“...por el mismo hecho que el niño establece relaciones de posiciones y de desplazamientos entre los objetos, comienza a tomar conciencia de sus propios movimientos a manera de desplazamientos de conjunto”*.

Ha habido estudios sobre forma del espacio, incluso en nuestro país, como los que hace Dirk Bornhorst con el Kindergarten del Colegio Humboldt (Caracas, 1990) con sus aulas circulares, de espacio "infinito", pero que está dirigido a un caso muy puntual, el de los niños y no al universo que implica la Educación superior, ya que en este punto el individuo ha adquirido unos conocimientos previos que pueden modificar los procesos de percepción espacial y construcción del conocimiento, lo cual conocemos como La Teoría del Aprendizaje Significativo propuesto por David Ausubel.

Por otra parte los aportes de Twitchell (1959) han sido muy importantes para el tema del espacio desde el punto de vista educativo, ya que reconoce que el espacio tiene un lenguaje propio, y sigue unos códigos de significación identificables que nos sirven para comunicarnos. Esto implica que tendremos comportamientos y percepciones distintas dentro de esos espacios. Esta comunicación es silenciosa, es decir, va más allá del lenguaje verbal, y se refiere más al lenguaje corporal. Esto se vuelve particularmente importante porque define cómo nos aproximamos como individuos y hacia el conocimiento en esos espacios académicos, es decir, se define un comportamiento, uso y movimientos dentro del espacio que condicionan el aprendizaje, lo cual forma parte del ámbito pedagógico.

Romaña (2014), después de un profundo análisis de las teorías de Twitchell, propone algunos ejemplos, que explican claramente esta postura:

- *El uso del espacio y la distancia personal en cada persona: no nos acercamos igual a un hijo que a un jefe; a un alumno que a un colega; los latinos solemos conversar más de cerca que los anglosajones... Hall distingue 4 distancias personales: íntima, personal, social y pública... En este sentido, lo interesante de sus investigaciones no fueron sus mediciones (en cm), sino la comprensión de la variabilidad entre grupos diferentes, entre diferentes culturas. ¡Esto es algo que se aprende!*
- *La especialización funcional de los espacios fijos: las partes de una vivienda, o de una escuela, o, a mayor escala, de una ciudad... Un rasgo importante es que algunos espacios son "más rígidos" que otros. Por ejemplo: los comportamientos permitidos-inducidos en una iglesia son mucho menos variados y variables que los comportamientos permitidos-inducidos en un aula de secundaria. Lo digo como hipótesis, volveremos más tarde sobre esto último.*

- *El uso variable de los elementos semifijos*: por ejemplo la distribución del mobiliario, su carácter más o menos flexible. Hall señaló dos estructuras básicas: sociófuga y sociópeta, es decir distribuciones que promueven o dificultan las relaciones comunicativas.

Es vital recordar que todos estos espacios están sujetos a normativas impuestas por los entes educativos, no relacionados directamente al desarrollo sensorial – arquitectónico del espacio, sino a los aspectos técnicos de constructibilidad, factibilidad y economía; aspectos que coartan, en algunos casos, el sentido humano que debiera conferírsele al espacio académico.

Podemos entonces comprender la importancia del espacio en la educación, y las posturas que pueden producir en los estudiantes al desarrollarse en un espacio académico, con lo cual no pretendemos señalarlo como positivo o negativo, sino identificar puntualmente los espacios académicos como condicionantes en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, podemos calificar como primordial el desarrollo de este concepto para nuestra investigación.

Espacios No académicos

¿Qué son espacios no académicos? Visión histórica y teórica

Para efectos de nuestra investigación, y fundamentándonos en lo descrito anteriormente, definiremos los espacios no académicos como **todos aquellos espacios que no fueron concebidos para el aprendizaje, y que independientemente de sus condiciones espaciales pudieran servir para tal fin**. Esto amplía considerablemente el rango de acción de la Universidad con respecto a la ciudad y viceversa.

El espacio Socrático, que data del siglo IV A.C, da muestras de lo que serían los espacios no académicos, ya que no existía ningún espacio construido específicamente para la enseñanza de la filosofía, los aprendizajes que se fundamentaban en reflexiones, discusiones y debates, en los que se enseñaba a

pensar y a reflexionar, podía ocurrir en cualquier lugar, si bien es cierto que muchas de esas sesiones se llevaban a cabo en el Gimnasio que para los Griegos era el único lugar concebido para el aprendizaje pero en este caso del cuerpo y las armas, también es cierto que podían ocurrir incluso en las calles, o en una casa, como lo relata Platón en su gran obra El Banquete.

Resulta paradójico que el espacio no académico haya mutado hacia los espacios académicos de Aristóteles, sin embargo podría justificarse en el contexto social que vivía Atenas, o la filosofía de aquellos días, donde el estudiante iba silenciando a su maestro y hacía prevalecer sus ideas.

Es importante aclarar que existen otras definiciones que pueden confundirse con los espacios no académicos y son las “escuelas de espacios abiertos”, estas escuelas proponen que las aulas de clase, es decir, los espacios académicos sean abiertos, y que el estudiantes aprenda haciendo, concepto que nace a partir de la década de 1960, con los movimientos sociales ocurridos en Estados Unidos, que se orientan hacia una cultura más abierta, se comienza la producción en serie de objeto de alto consumo, y se denomina la Generación Kennedy, que suponía una generación que crecería bajo nuevos paradigmas, debido a la “liberación social” que se avistaba. Sin embargo este concepto es descartable como espacio no académico, porque siguen siendo aulas de clase, es decir espacios pensados y contruidos para educar, solo que bajo parámetros distintos a los tradicionales.

Ahora bien, el concepto de espacio no académico abarcaría entonces cualquier espacio que sirva para la construcción del conocimiento, en el que no importan las condiciones que lo rodean, porque es allí precisamente donde se supone una suerte de relación entre el individuo, el espacio y el aprendizaje, bien sea por preexistencias, por identidad o por empatía incluso. A estos elementos se refiere Missiacos, S., en una publicación denominada *LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE FUERA DEL AULA*, en la que se realiza una investigación sobre los procesos de aprendizaje fuera del aula tradicional de clase y sus potencialidades:

En una salida el docente pasa a tener un papel secundario pues emergen nuevos docentes y nuevos espacios formativos. Los nuevos docentes son a

menudo personas especialistas que promueven los procesos de enseñanza mostrando un gran conocimiento del espacio y del contenido. Estas personas muestran nuevas formas de trabajar, nuevos materiales didácticos... y de algún modo, cambian las reglas del grupo clase. Este fenómeno fuerza al alumnado y profesorado a buscar nuevas formas de relación que serán útiles a lo largo de la salida. (Missiacos, S; 2011: p/4)

Esto demuestra que la enseñanza no está referida a un espacio delimitado en el ámbito académico únicamente, sino a cualquier espacio que tenga la condición de social, incluyendo los no-espacios, referidos al tema virtual, que si bien pueden funcionar como espacios académicos, existen otros fuera del contexto académico en los que se puede construir conocimientos, tal es el caso del ambiente virtual Second Life, que procura una suerte de comunidad virtual, en la que existe el no-espacio social, por lo tanto es posible asumir, que esos no- espacios sociales, no académicos virtuales.

Así se plantea un amplio espectro de lo que abarcarían los espacios no académicos, siendo esto capaz de producir conexiones y vínculos mucho más allá de lo tangible.

Percepción Cognitiva

¿Qué es la percepción? Visión histórica y teórica sobre sus relaciones con el espacio y el aprendizaje

Las teorías fundamentales sobre percepción, se fundamentan en el estudio del estímulo, esto ha resultado en que se han obviado los elementos externos a ese estímulo, es decir, se estudia el interior y no el exterior. Desde esas primeras teorías de principios del siglo XX, propuestas por Wertheimer, M., Köhler, W., Koffka, K y Lewin, K., que dan origen a la Teoría de la Gestalt, nombrada así por el teórico Alemán Christian von Ehrenfels, ha habido variaciones importantes, ya que en la teoría de la Gestalt si se introducen elementos externos, como factores que condicionan la percepción.

La definición de *Gestalt*, se traduce en “forma”, sin embargo, para el caso de la escuela que se origina de ella, se refiere a una estructura organizacional, ya que es relativa a las organizaciones de la percepción en términos cognitivos. Los aportes

de ella al campo de la percepción son muy valiosos, puesto que busca comprender las relaciones espacio-tiempo-hombre.

Así se mencionan 10 principios: El principio de Semejanza, de Proximidad, de Simetría, de Continuidad, Dirección común, de Simplicidad, Figura-Fondo, Igualdad o Equivalencia, Cerramiento o cierre y la Experiencia. A través de estos principios se plantean distintas formas de aproximarse al tema perceptivo, pero todo concluye en que es un proceso subjetivo del individuo, ya que cada uno según su entorno se adhiere de forma distinta a cualquier de esos principios.

Todos estos estudios sobre percepción han evolucionado con el paso del tiempo, dando paso a la Percepción cognitiva, referida a la producción de conocimiento que tiene que ver con el tema perceptivo, es decir, cómo la percepción, condiciona no solo una respuesta hacia una situación, sino cómo se produce el conocimiento a través de esa respuesta.

El profesor José Antonio Aznar, del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, comenta al respecto:

La mente, en cuanto sistema que posibilita el conocimiento (la cognición) de la realidad natural (interna y externa, a su vez, social, cultural, ambiental), trata de conseguir su objetivo (la adaptación de la especie) a través de su actividad. Esta actividad es, fundamentalmente, procesamiento de información. Para abordar el estudio del sistema cognitivo humano, se analiza dicha actividad en una serie de procesos básicos, los cuales no actúan independientemente, sino que interactúan de modo coordinado. Así, Percepción, Aprendizaje, Memoria, Razonamiento, etc., son procesos cognitivos que tienen lugar en un mismo sistema, al que es habitual referirse con la denominación de Sistema General de Procesamiento de Información o Sistema cognitivo [...] En este sistema la percepción vendría a ser el pilar básico en el que se asientan los procesos cognitivos superiores (memoria, aprendizaje, razonamiento, pensamiento, etc.). Y ha sido definida como el proceso de extracción activa de información y elaboración de representaciones. (Aznar, J., 2010: s/p)

Su comentario nos muestra cómo las investigaciones sobre el tema perceptivo, se han especializado hacia la percepción relacionada al conocimiento, y si entendemos el procesamiento de información como un sistema, podemos entonces comprender cómo son importantes todos los elementos para que el sistema funcione correctamente. Si el “sistema” educativo, considera estos temas, espaciales, asociados directamente a la percepción, es posible que sea reconocido

como uno de los elementos fundamentales para producir conocimientos, entendiendo a su vez que el espacio puede ser académico o no académico, contemplando con esto la posibilidad que tienen las Universidades, no solo de adaptarse a modelos por competencias, sino a organizarse como parte de una totalidad, en un sistema social, al cual debe responder esa producción de conocimientos. Comenta Aznar más adelante:

William James (1905) equiparaba la conciencia con la noción de “*si-mismo*”, entendido como la suma total de lo que todo ser humano podría afirmar que es suyo, incluido aquello que le permite conocer que esos dominios existen y le pertenecen, su pasado y su potencial futuro. (Aznar, J., 2010: s/p)

Evidentemente para el campo de la Arquitectura, la percepción resulta primordial. El espacio es entendido por los arquitectos en términos de percepción, bien sea del material, de la escala, la iluminación, las sombras, e incluso el olor, es decir, cualquier individuo experimenta el espacio de esa forma, sin embargo no es consciente de ello; para el arquitecto hay todo un tema que subyace con el conocimiento de los aspectos espaciales de valor, y su percepción está condicionada a esos conocimientos adquiridos, que son individuales, en su forma de sistematizarlos, pero que finalmente determinan su respuesta ante una situación perceptiva. Prosigue Aznar en relación a la percepción del espacio visual tridimensional o profundidad:

La Teoría de la percepción directa (concepción Realista) rechaza cualquier pretensión de construcción e inferencia y propone la captación inmediata de la información contenida en el estímulo. Así, Gibson (1966) sostiene que los sistemas sensoriales funcionan como auténticos sistemas perceptuales que recogen del medio ambiente la información necesaria para realizar un comportamiento adaptado a dicho entorno. Una de las más importantes fuentes de información sobre la tercera dimensión es el gradiente de densidad de textura, que se halla contenido en la situación estimular. (Aznar, J., 2010: s/p)

La importancia de estudiar el tema perceptivo en arquitectura, no está supeditado entonces solo al estudio de las cualidades espaciales desde el punto de vista de formación del estudiante, sino de los docentes que se encargan de esa formación “en” un espacio.

Se entiende entonces, que la percepción está asociada a una totalidad, a un sistema, que no se separa o se desvincula de los procesos de producción de conocimientos en el espacio.

Ahora bien, se debe entender también que está condicionada por la memoria, la cual habla de preexistencias, de conocimientos, académicos o intuitivos, pero que así como condicionan el aprendizaje, también condicionarán la percepción que tiene un individuo acerca de un conocimiento dentro del espacio.

Constructivismo

¿Qué es el Constructivismo? Visión histórica y teórica

El constructivismo como corriente filosófica podría remontarse a Immanuel Kant (1724-1804), a quien se le atribuyen los inicios de esta forma de entender la realidad el individuo, en la que ésta no era externa a él, sino al contrario, y que era construida por su sistema cognitivo. Se diferencia desde aquel momento el “fenómeno” del “objeto”, y sus formas de relacionarse con el ser, no dependían solamente de su contexto.

La evolución de este pensamiento es lo que define el constructivismo postmoderno, que surge a mediados del Siglo XX, en donde aparecen teóricos como Piaget, Lev Vigotsky y Ausubel.

Existen diferencias no tan agigantadas entre unos y otros, para Piaget, el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, para Vigotsky Su interacción es con otros y para Ausubel es significativo para el sujeto; sin embargo es importante comprender que todo tiene que ver en cómo el individuo logra construir un conocimiento propio, a partir de uno preexistente.

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, L., 1979: p/94)

En el campo educativo los aportes de esta teoría han sido muy importantes y ampliamente estudiados, ya que posibilitan involucrar una gran cantidad de aspectos sociales que pueden aportar enormemente en el proceso de aprendizaje.

A los términos de nuestra investigación el constructivismo propiamente se enfocará desde la perspectiva de Vigotsky, ya que el refuerza el tema grupal y no netamente el individual, es decir, el conocimiento aunque se construye de manera individual, está condicionado por las relaciones de ese individuo con su contexto y con otros individuos.

Aprendizaje Significativo

¿Qué es el Aprendizaje Significativo? Visión histórica y teórica sobre sus aportes al campo educativo

Los períodos de postguerra presionan a las sociedades para que se produzcan avances, y en ese sentido, el conocimiento es uno de los puntos más importantes para superar este tipo de crisis, el cual no está solo referido al conocimiento formal, proveniente de la escuela, sino incluso el informal, proveniente de las vivencias.

Durante muchos años el conductismo dominó los métodos de enseñanza en las aulas de clase, y en la educación en general. La década de los 60's estuvo llena de grandes cambios sociales, que indujeron hacia nuevas formas de pensamiento, referente a temas sociales propiamente, educativos, artísticos, literarios, etc. Norteamérica fue responsable de una gran producción teórica, en muchos campos. Así aparece entonces David Ausubel, un teórico Norteamericano, que en 1963, plantea su teoría sobre aprendizaje Significativo, en una búsqueda por descubrir nuevos modelos de enseñanza distintos a los tradicionales propuestos por el conductismo.

La Teoría de Ausubel propone que el individuo aprende aquello que descubre, pero que descubre a través de un “descubrimiento” de nuevos significados, que a su vez vienen condicionados por significados preexistentes, esto implica que, el significado encontrado puede ser distinto para un individuo o para

otro, debido a una significación previa sobre ese tema o sobre el entorno, construida anteriormente y guardada en la memoria, pudiendo otorgarle entonces significados distintos a un mismo objeto de estudio.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una preposición. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978: p/48)

Para la educación, estos aportes fueron muy significativos, porque implicaron no solo descubrir nuevas formas de enseñar, sino que permitió incorporar al estudiante a su proceso de aprendizaje, lo cual potencia enormemente los resultados, porque en la medida que tengamos más puntos de vista, no solo los del docente, sino de todos los involucrados en la construcción del conocimiento, más probabilidades de sobrepasar las expectativas tenemos. Podemos además decir, que en la medida que el estudiante conozca mejor su proceso de aprendizaje, y esté más consciente de sus relaciones con su contexto significativo, de la importancia de su capital cultural, y de su percepción cognitiva, su potencial podría crecer exponencialmente.

Formar estudiantes en la carrera de Arquitectura, es una oportunidad única de explorar esta teoría, ya que las preexistencias, la percepción y el espacio, que son aspectos estudiados desde la psicología, son estudiados a profundidad, no solo en el aspecto del inconsciente del individuo, sino del técnico, del material, del práctico, lo cual comprueba las teorías propuestas.

Dar “significado” a “algo” puede resultar complicado, si consideramos que la RAE, define el término significado como: *m. Sentido de una palabra o de una frase / m. Cosa que se significa de algún modo y en Lingüística, significa: concepto (ll representación mental)*. Si interpretamos estas definiciones, y entendemos que **sentido**, proviene de la palabra **sentir** y que según la RAE, puede significar: *m. Capacidad de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella / m. Capacidad de entender, apreciar o juzgar algo / m. Modo particular de enfocar, de entender o de juzgar algo*. Podemos comprender que el

aprendizaje significativo está directamente relacionado con el **ser**, con el sentir del ser, y ese sentir está construido a partir de conceptos prefigurados del contexto. Esta relación tan íntima entre un individuo y su contexto suele pasar desapercibida, pero resultan indisoluble cuando fundamentamos la construcción de un contexto a partir del **ser**. De modo que el aprendizaje significativo está vinculado con la existencia, el ser, los sentidos y la introspección para poder dar nuevos significados a partir de lo ya significativo, lo ya conocido, para reinterpretar y conocer un nuevo significado de la realidad.

Además, la naturaleza sustancial o no literal de relacionar e incorporar así el material nuevo a la estructura cognoscitiva salva las drásticas limitaciones impuestas por las brevedades de la retención de ítems y del período del recuerdo mecánico en el procedimiento y almacenamiento de información. Es obvio que puede aprehenderse y retenerse mucho más si se le pide al alumno que asimile únicamente las sustancias de las ideas en lugar de las palabras exactas empleadas para expresarlas. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978: p/68)

Peter Zumthor hace unas apreciaciones interesantes con respecto a los métodos de enseñanza, a cómo debe aprender el estudiante de arquitectura, cómo el proceso de formación depende no de lo que el profesor entiende como arquitectura, sino lo que los estudiantes, bajo la guía del profesor, descubrirán por sí mismos.

Nos preguntamos qué es lo que entonces nos gustó, nos impresionó, nos conmovió en esa casa, en esa ciudad, y por qué. Cómo estaba dispuesto el espacio, el lugar, qué aspecto tenía, qué olor había en el ambiente, cómo sonaban mis pasos, cómo resonaba mi voz, cómo sentía el suelo bajo mis pies, el picaporte en mi mano, cómo era la luz sobre las fachadas, el brillo de las paredes. ¿Era una sensación de estrechez o de amplitud, de intimidad o vastedad? (Zumthor, P., 1996: s/p)

CAPITULO III

EL METODO

Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

Después de un profundo proceso de reflexión acerca de la situación actual que viven nuestras universidades, las actitudes que venimos observando desde hace varios años en los estudiantes hacia el Sector de Historia y Crítica de la Arquitectura y la preocupación como docentes que esto supone, no solo para nuestro lugar de trabajo sino en el sentido ético de nuestra labor, en la que estamos en el deber de egresar individuos capaces de insertarse en un medio laboral cambiante, voluble, el cual será implacable si el individuo no está preparado para pensar de manera crítica y constructivista, nos planteamos el método a seguir en esta investigación.

Adicionalmente, se considera pertinente una revisión teórica, conceptual e histórica sobre el estado del conocimiento para el caso espacial académico, el no académico y la relación con los procesos constructivistas de aprendizaje; y posteriormente, utilizar esta revisión como base teórica para afrontar el tema docente, incorporando todos estos elementos para poder fomentar la discusión y generar a partir de ello una visión clara del quehacer como formadores o guías de un proceso tan complejo como el de “educar” en el área de Historia de la Arquitectura.

Otro de los aspectos esenciales para nuestra indagación es la claridad paradigmática, debido a que allí es donde se arman conceptos y estructuras de trabajo que definen la forma y fondo de la investigación, de modo que es vital esta clarificación para direccionar el estudio a efectuar. Según Guba (1990) existen tres preguntas fundamentales para la clarificación paradigmática: 1. ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social?, 2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que busca conocer (el investigador) y lo conocido o cognoscible? y 3. ¿Cómo debería proceder el investigador para obtener el conocimiento?

Era imperativo entonces, reflexionar también sobre la visión del investigador, ya que desde su concepción de la realidad se partirá para definir el cómo debe abordarse la realidad a analizar. Taylor S y Bogdan R. (1994: 20) aluden a ello en los siguientes términos:

En la investigación cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

Esta percepción que a su vez está condicionada por su capital cultural, será la que structure, junto con la interpretación del investigador, el cuerpo teórico que se obtendrá de la investigación.

Considerando las reflexiones anteriores, nos planteamos una investigación monográfica de revisión crítica del Estado del Conocimiento, sobre los espacios académicos, los espacios no académicos y sus influencias en el proceso de aprendizaje. Debido a que se involucran elementos de percepción que tienen relación directa con el “ser” del individuo, se le confiere un carácter altamente humano a la investigación, por lo tanto, se asume como fundamental desarrollarla mediante una metodología cualitativa, ya que como aduce Sandín (2003: 123): *“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”*.

La investigación cualitativa está sustentada en la relación dialógica que se genera entre el investigador y el actor social, y aunque pueda ser un proceso estructurado en un momento de la investigación, puede también ser más flexible en otros, según se establezca esa relación dialógica transaccional de la que nos habla la epistemología de la investigación.

El carácter esencialmente humano del enfoque asumido, la concepción relativista de la realidad y la relación dialógica-subjetivista anunciada en la sección anterior, prefigura la metodología aquí descrita. Bonilla y Rodríguez (1997: 70):

La Investigación Cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva... a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella... esto supone que los individuos interactúan.

Criterios de Selección del caso de Estudio

La Unidad Docente Extramuros como se describió anteriormente, forma parte de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela.

En esta Unidad, para el año 2017, la cantidad de docentes es de cuarenta y dos (42) profesores, de los cuales solo tres (3) están adscritos al área de Historia y Crítica de la Arquitectura. Ciertamente, existe una lectura de una minoría, lo que tal vez hace perder fuerza dentro de la unidad docente como área de conocimiento y una menor posibilidad de generar una relación más consecuente con los estudiantes. El interés de desarrollar esta investigación a nivel local, resulta positivo, ya que se genera un ambiente de “familiaridad”, entre los actores sociales que pudiera perderse en grupos extremadamente extensos, y a esto se une el hecho que se tiene un contexto inmediato de fácil acceso para el investigador para establecer la relación necesaria con los estudiantes.

Por su ubicación en la región, la UDE posee gran importancia, lo cual es otro elemento valioso para el criterio de selección del caso a estudiar, ya que es un espacio necesario, importante y ya arraigado en el lugar.

La Asignatura *Arquitectos y Obras Venezolanas* se imparte una vez a la semana, con una carga horaria de tres (3) horas, lo que da la posibilidad de evaluar si el estudiante está interesado y si se crea el acercamiento necesario entre el investigador y el actor social, ya que si en medio de esa poca frecuencia, el estudiante asiste asiduamente, participa y se muestra interesado, entonces es un escenario apto para la investigación.

Naturaleza de la Investigación

“La naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y el investigado; ese diálogo debe de ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos”. (Guba y Lincoln, 2002: s/p).

Esta investigación se definió dentro del Paradigma Socioconstruccionista de enfoque cualitativo, esto supuso entonces una metodología flexible, ya que se estudiaron los cambiantes procesos sociales y humanos propios de los individuos que fueron los actores sociales, principal fuente y fundamento de la investigación.

Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoide", tanto como la del psiquiatra.

Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. (Taylor, S., Bogdan, R., 2000, p: 8)

Esto sugiere que no fue una investigación de juicios de valor, sino de comprensión de una condición social, humana, desprendida de unas situaciones puntuales en ámbitos de estudio variables.

Los métodos cualitativos estudian las realidades humanas, determinados por la dialógica y la interacción, lo que propone que la triangulación fue subjetiva y los métodos cambiantes y flexibles de acuerdo cómo se desarrollaron esos elementos sociales durante la investigación. Señalaba Mendoza L. (2004: 93):

El construccionismo estudia el mundo de la intersubjetividad y la construcción social del significado y el conocimiento, y la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales (Sandín, 2003). La importancia del lenguaje en la construcción de la realidad es enfatizada por el interaccionismo simbólico, dado que proporciona una manera de ser y de percibir la realidad, vale decir, de interpretarla.

En concordancia con lo arriba descrito, el diseño fue de tipo emergente y nunca rígido. Ello me permitió ir tomando decisiones sobre la marcha del proceso

de investigación, a medida en que se generaron discursos que orientaron el rumbo de los acontecimientos. Sobre este particular, Márquez Pérez (2000: 45) refería que:

Este estudio comprende una nueva concepción del diseño de la investigación. Éste no es rígido sino que va emergiendo, se va modelando, porque el contexto, las experiencias de las personas y la interacción del investigador con la realidad, provocan la reflexividad del investigador y por ende provocan cambios en el diseño, muy diferente al esquema petrificado, objetivista, compuesto de fases, pasos y procedimientos y actividades sometidas a control.

Cabe destacar que la misma naturaleza de la investigación ha determinado su necesidad de ser cambiante e ir incorporando distintos aspectos, desde el punto de vista pedagógico, espacial y social que se considera la pueden enriquecer.

Selección de los actores sociales

PARA EL DESARROLLO DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Los actores sociales que se seleccionaron para desarrollar la investigación fueron los estudiantes de la materia *Arquitectos y Obras Venezolanas*, una asignatura Electiva, incluida en el Sector Historia y Crítica de la Arquitectura, del cual formo parte; y la importancia de seleccionar específicamente a estos actores, fue porque, como dije anteriormente, al ser una materia electiva, ellos eligieron estar allí, entonces fueron actores que estuvieron voluntariamente en el ámbito de estudio.

Estos estudiantes cursaban distintos semestres de la Carrera, que podían comprender entre sexto y décimo semestre, lo cual les confería una variedad interesante, porque tenían distintos puntos de vista y habrían vivido distintas experiencias, esa característica de éste grupo permitió que la percepción espacial que pudieran tener, los conocimientos preliminares sobre el espacio y las estrategias de aprendizaje, modificaran las respuestas que pudieran emitir en los casos de las entrevistas, por lo tanto, esto enriqueció significativamente la investigación.

Debido al enfoque de la investigación, la participación de la profesora de la materia también fue importante, es decir, la docente formó parte de los actores sociales, y en este caso era la investigadora, lo cual permitió un mayor acercamiento al grupo y un “rapport” más efectivo con sus miembros.

De acuerdo con Sánchez (2000: 114) *“el muestreo no es establecido previamente, porque el investigador tiene la potestad de ir buscando los participantes a medida que se realiza la investigación”*. En la medida en que se recabó la información a partir de lo que decía un actor, entrevisté a otros, con el fin de conocer las múltiples realidades y significados sobre el fenómeno en estudio. Cuando percibía que los actores sociales comenzaban a repetir lo ya dicho, entendía que llegó el momento de saturación técnica; vale decir, que prácticamente ya todo estaba dicho. Sin embargo, invité a los mismos actores a un grupo focal para ahondar en detalles que colectivamente podrían revelarse. Según Mendoza (2017): *“Esta metodología que recoge en torno a lo vivido por los actores sociales amerita mucho tino en la selección de los entrevistados, por cuanto hay que buscar conversar con quienes ofrecen riqueza de significados en sus testimonios”*.

Según, Glaser y Strauss (1967) acerca del criterio de selección de los actores sociales dicen:

El muestreo teórico es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente, sea ésta sustantiva o formal. Las decisiones iniciales para la recolección teórica de información, están basadas solamente en una perspectiva sociológica general y sobre un tema general o el área del problema... Las decisiones iniciales no están basadas en una estructura teórica preconcebida.

Esta técnica de selección, da al investigador la libertad de ir incorporando actores que puedan enriquecer el proceso de la investigación, ya que a medida que se van relacionando, puede deducir, que éste aportará riqueza de diálogo que beneficien el trabajo. Permite también que el diálogo con el actor social sea más

desenvuelto, por parte del investigador y del actor social, ya que, si existe más confianza entre ambos, el dialogo debe tender a fluir más fácilmente.

Acceso al ámbito de Investigación

Para abordar la presente investigación se estableció como ámbito de investigación un grupo del cual el profesor-investigador estuvo a cargo, de manera que el acceso al ámbito de la investigación era directo, fácil e inmediato para el investigador.

Se utilizó la asignatura Arquitectos y Obras Venezolanas, por su condición de “electiva”, lo cual permite que el actor social esté presente, por propia iniciativa, apartando el tema de la obligatoriedad, esto supone una actitud de apertura hacia los conocimientos que allí se le presentarán.

Esto posibilitó un acercamiento más efectivo, y garantizó la permanencia del investigador en el ámbito de estudio, por el tiempo que fue necesario.

Por otro lado los espacios para desarrollar las actividades son espacios de la ciudad, bien sean plazas, calles, espacios culturales, o cualquier espacio que el mismo estudiante proponga, tanto como los espacios de la propia UDE, bien sean los talleres, aulas o patios y espacios rescatados. Nótese que son espacios de uso público de la ciudad o espacios dentro de la propia Universidad, lo cual permite trabajar sin obstáculos.

Estos espacios también son considerados parte del ámbito de investigación puesto que se ha planteado el hecho espacial como modificador del proceso de construcción de conocimiento.

Técnicas, Procesamiento de la Información y Codificación

La metodología utilizada para la recolección y revisión de la información consistió en clasificación e interpretación de referentes bibliográficos, fotográficos, narraciones y entrevistas.

Como lo indica el proceso de desarrollo de la investigación cualitativa, el proceso de Observación participante es el más importante, en este caso el profesor-investigador tiene la oportunidad de hacer tal observación y aplicar las otras técnicas, en tal sentido se han seleccionado las entrevistas a seis estudiantes que han demostrado ser los más participativos o comunicativos en el desarrollo de la materia.

Dado el carácter emergente del diseño de esta investigación, la dinámica de la misma creó la necesidad de tomar decisiones en cuanto a la técnica a emplear para conocer la percepción de los estudiantes acerca del espacio académico. El acopio de información se hizo de manera individual (mediante entrevistas) y de manera colectiva (en los grupos focales).

De acuerdo con la metodología cualitativa propuesta por Mendoza Suárez (2008) procedí tentativamente de la siguiente manera: En un primer acercamiento al texto leí reiteradamente las entrevistas para identificar las unidades temáticas. A tal efecto, codifiqué manualmente con base en el criterio similitud temática, para abordar todos los temas que influían en la percepción, el espacio en sus variadas dimensiones y condiciones, y el aprendizaje significativo. Durante el desarrollo de la interpretación, incorporé otras fuentes de información, tales como referentes teóricos con el fin de darle apertura epistemológica al objeto de estudio.

La recolección y el proceso de interpretación de la información acopiada en la investigación cualitativa es una labor que recae en la responsabilidad del investigador como instrumento, con el acompañamiento del tutor de la investigación.

Las fases siguientes consistieron en la textualización de la monografía final del Trabajo, para ser sometido a la consideración de las autoridades académicas. Este último me permitió materializar el compromiso de aportar un cuerpo teórico de conocimientos, tal como se está ofreciendo ahora.

CAPITULO IV

REFLEXIONES FINALES. HALLAZGOS

DEL ESPACIO Y EL HOMBRE. LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

Como hemos visto hasta ahora, la enseñanza en general, en todos sus niveles, ha permanecido prácticamente inmutable ante los cambios sociales que han ocurrido, desde la fundación de las primeras escuelas de las sociedades medievales hasta nuestros días. El espacio no ha sido la excepción.

A pesar de la gran cantidad de estudios realizados, como ha quedado demostrado con la documentación presentada en esta investigación, sobre espacio, espacios académicos, percepción, aprendizaje y sus relaciones, los sistemas educativos no han tenido la sensibilidad necesaria para abordar el tema, y con esto se puede deducir que la docencia ha perdido oportunidades muy valiosas de encontrarse con espacios que potencien las habilidades y herramientas preexistentes en el estudiante.

Con esto podemos decir que el contenido social de la arquitectura es invaluable, es decir, si los espacios, en cualquiera de sus modalidades, potencian las formas de construcción de conocimientos, formar estudiantes de arquitectura, acentuando esa sensibilidad hacia esos espacios, es vital. Hablar de arquitectura es necesario. Experimentarla es indispensable. Comprenderla es fundamental. Teorizarla es la raíz.

El interés sociológico en materia de "realidad" y "conocimiento" se justifica así inicialmente por el hecho de su relatividad social. Lo que es "real" para un monje del Tíbet puede no ser "real" para un hombre de negocios norteamericano. El "conocimiento" que tiene un criminal difiere del que posee un criminalista. Se sigue de esto que las acumulaciones específicas de "realidad" y "conocimiento" pertenecen a contextos sociales específicos y que estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado de dichos contextos. (Luckmann, 1978; p: 15)

De allí la importancia del testimonio de los actores sociales, ya que son ellos, los estudiantes, los que se enfrentan a esa realidad todos los días y los que pueden proporcionar desde adentro, una visión más clara, y desde el punto de vista de quien recibe, más que del que da, que en este caso sería el docente.

Hablar sobre el espacio y la enseñanza puede implicar muchos elementos, muchas posiciones y muchos debates; de modo que es una condición sin ecua non, escuchar a quienes aprenden en esos espacios, para poder hablar, comprender, y teorizar. Incluir actores sociales y no dejar solo a la especulación e interpretación del lector, que puede estar condicionada por conocimientos previos, como se ha descrito ampliamente en esta revisión, es la razón de ser de la dialógica en investigación, y en este caso, extremadamente valiosos los aportes que se pueden obtener.

Gran parte del tema perceptivo tiene que ver con la “experiencia” del espacio, es decir, cómo lo vives, como lo construyes a través de olores, sensaciones, recorridos, tacto, y vista, y estos espacios pueden ser los académicos o los no académicos, sin embargo lo fundamental, es, cómo indistintamente de su clasificación, el espacio es un factor determinante en la construcción de conocimientos.

The silent Language, publica Twitchell en 1959, y con eso hace una declaración muy clara de lo que significa el espacio en la educación, y no por la poca importancia que se le ha dado a nivel proyectual en aspectos educativos, sino porque el espacio es el acompañante silencioso de toda acción humana, el que no grita su presencia, sin embargo nos contextualiza, nos recoge, nos produce sentimientos, nos genera una identidad, y el propone su propia identidad, lo cual en definitiva marca en nuestra memoria el evento que allí ocurre y de esa forma, al procesar esa información con las preexistencias, producimos reflexiones, conocimientos y respuestas distintas, incluso entre los mismos individuos que habitan un espacio en un mismo tiempo. Se vuelve el espacio entonces un sistema de comunicación, con signos y símbolos que modifican nuestro pensamiento, nuestra percepción. Comenta el Actor Social 1 (AS 1), estudiante de la UDE:

...estamos ahí, hacemos vida universitaria dentro de ese espacio pero siempre salimos lo más rápido posible de ese lugar. No es emocionante estar allí ni mucho menos inspirador. (AS 1, 2015)

Estas preocupaciones de los estudiantes, que en un momento habían sido suposiciones personales, nos hicieron cuestionarnos sobre el quehacer de la enseñanza en una carrera como la arquitectura, en la que el perfil del estudiante es

que tiende a ser muy visual y “observador” y crítico, lo que supone una cantidad de relaciones con el espacio, de modo que si hemos identificado uno de los factores que pudieran potenciar el desarrollo de los estudiantes, ¿Qué podemos hacer al respecto?

La escuela como espacio formal de educación con sus asignaturas, aulas, y espacios/tiempos de enseñanza y aprendizaje requieren ser transformados para ser más permeables y dinámicos. La(s) cultura(s) de la sociedad del conocimiento obliga(n) a tener la apertura necesaria para pensar de manera distinta la educación. Repensar la arquitectura de la escuela, el espacio de aprendizaje (que puede ser con distintas modalidades de virtualidad), el poder en la distribución del conocimiento ¿Cómo podemos tener relaciones más horizontales entre quienes aprenden y los que educan en la escuela? ¿Cómo pueden nuestros sistemas educativos ser más abiertos con diversos actores sociales? ¿Cómo pueden enriquecerse nuestras formas de aprender y enseñar con la colaboración como dinámica de construcción social de conocimiento? (Cobo & Movarec, 2011: s/p).

Ahora bien, las prácticas pedagógicas, pueden valerse de los espacios académicos, pero ¿Qué ocurre cuando estamos en un espacio no académico?

Creo que esto tiene aportes en muchos sentidos, en cuanto al aprendizaje es importante debido al verdadero disfrute en vivo de los espacios muy relacionado con la carrera de arquitectura, siendo estos edificios de importante valor arquitectónico. En otros sentidos siento que me ha hecho disfrutar de los espacios públicos de nuestra ciudad en un sentido que nunca lo había hecho, lo cual genera un valor de apropiación y de pertenencia de esos espacios, y con toda la ciudad que siempre damos por sentados y nunca valoramos realmente. Este valor de pertenencia a la ciudad creo, es lo que nos hace verdaderos ciudadanos, una especie en extinción en nuestras ciudades. (AS 2, 2015)

De lo comentado por el Actor Social 2 (AS 2) se considera muy valioso rescatar el hecho de identidad con el lugar, y comprender cómo los espacios que componen ese lugar nos condicionan nuestra forma de percibir, de reconocer, de aproximarnos, de involucrarnos y de apropiarnos de los espacios a través de ese conocimiento, entonces ya no se trata solo de construir conocimientos para ser competente, lo cual es muy pertinente según las proclamas de la UNESCO, sobre temas de educación superior, mencionados con anterioridad.

Esto parece entonces ser un potenciador de la reutilización del espacio, y cómo las Universidades del futuro afrontarán problemas más allá de la

infraestructura, de cómo la universidad pertenece a la ciudad, y cómo ella se apropia de la misma.

El uso del concepto de apropiación en psicología se remonta a las visiones marxistas aportadas por la psicología soviética encabezada por Lev Semionovich Vigotski y continuada por Aleksei Nicolaevich Leontiev. Desde este punto de vista, la apropiación es entendida como un mecanismo básico del desarrollo humano, por el que la persona se “apropia” de la experiencia generalizada del ser humano, lo que se concreta en los significados de la “realidad”. Este énfasis en la “construcción sociohistórica” de la realidad, en lo intersíquico para explicar lo intrapsíquico, se apoya en la idea que la praxis humana es a la vez instrumental y social, y que de su interiorización surge la conciencia. (Moranta y Urrutia, 2005/ p: 282)

Esta afirmación nos permite corroborar que la apropiación depende también de la preexistencia del conocimiento, de nuestra percepción sobre lugares, espacios y sus relaciones, lo cual finalmente arroja construcción, de conocimientos hacia un área específica o hacia el espacio, que en el caso del estudiante de Arquitectura será igual de importante para ambos casos.

A partir de las conversaciones con los estudiantes, se amplió la cantidad de conceptos a incorporar como fundamentales para la investigación. Su percepción de las estrategias de enseñanza, aunadas a los espacios experimentados, dentro y fuera de la UDE, nos confrontó no solo con las suposiciones que teníamos sobre el tema, sino con la realidad de la conciencia de los estudiantes sobre los problemas de la Universidad y de sus procesos particulares de aprendizaje. En relación a esto comentan: *“El espacio no académico permite un mejor desempeño en los estudiantes para expresar sus pensamientos sin la presión o la pena que causa estar en el salón de clases”* (AS 3, 2015) y *“Las clases hacen un efecto más agradable al momento del aprendizaje ya que al intervenir la naturaleza mi estado de ánimo y de aprendizaje es más positivo.”* (AS 4, 2015)

Esta elocuencia en los estudiantes resulta abrumadora, ya que ellos reconocen las fallas del sistema, pero persisten en él, lo cual demuestra la apatía o la falta de interés por la resolución de problemas reales que potencien su aprendizaje y con ello su acción en el entorno, lo cual sin duda es nocivo para cualquier sistema educativo y para cualquier estudiante universitario que pretende

incorporarse a nivel de competencias en un sistema laboral globalizado y competitivo de alto nivel.

El tema pedagógico aquí abordado ha sido reflexivo y flexible a medida que se han ido desarrollando las sesiones de clase. Los aprendizajes como docente han sido infinitos, y la retroalimentación es diaria. Plantearse temas educativos desde el punto de vista del constructivismo, en carreras que no son de formación pedagógica resulta un gran reto, porque se debe comprender el ser, el individuo y sus complejidades y a partir de eso comenzar un análisis de la obra textual y construida completamente distinto al propuesto en los métodos de enseñanza tradicionales.

Volver a las posturas Socráticas parecería un enorme retroceso, sin embargo volver a la introspección del ser, a la individualización del conocimiento y la permisividad espacial en la enseñanza, son elementos no solo posibles, sino ineludibles para formar con criterio, identidad con el entorno, competencia y humanidad tan carentes en nuestros sistemas educativos.

Lejos de convertirnos en seres individualistas, todo apunta a una “humanización” de la humanidad, no en términos de naturalismo, sino en términos de comunidad global. La introspección del ser, solo será una forma de explorar las potencialidades del individuo con y para su entorno, un entorno con el que se ha identificado, y con el que es competente para solucionar un problema de forma humanizada, llámese entorno al espacio, construido o no, a su entorno laboral, o a su entorno social.

Los hallazgos más abrumadores han sido no solo como Docente, sino como arquitecto, ya que la visión de aproximación hacia el edificio ha cambiado hacia un aspecto más que técnico, humano, de comprensión del individuo que sueña los edificios, no solo como arquitecto, sino de su entorno, del espacio que lo formó y lo caracterizó.

La configuración inteligible que plantea Paul Ricoeur como característica más significativa de la obra construida por los arquitectos, sea éste edificio o ciudad, plantea un paralelismo asimétrico muy sugestivo entre el relato literario y la construcción del territorio. En efecto, la prefiguración del proyecto de arquitectura tiene un doble origen en la construcción y el habitar, sin que

sea posible afirmar quien es más originario, sino que, al contrario, es la intriga poética, que yo siempre he defendido en el proyecto, la única que puede garantizar una auténtica innovación entre construcción y uso. (Muntañola, 2002: 35)

CAPITULO V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, Marc (1993). Los No Lugares Espacios del Anonimato. Gedisa, Barcelona, España.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1978) Psicología Educativa. Trillas. Mexico
- Bronfenbrenner, U. La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Paidós, 2002. La edición citada es de 1979: The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvo Alvizu, Azier. (2014). 50 Años para la FAU UCV. Publicaciones UCV, Caracas, Venezuela
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: UBe.
- Congrains, E., (1971). Filósofos.
- Habermas, J. (1995). Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea (Vol. 12). Universitat de València.
- Ibelings, Hans. (1996) Supermodernismo. Arquitectura en la Era de la Modernización. GG, Barcelona España
- Miranda, Antonio (2005). Un Cánón de Arquitectura Moderna (1990-2000). Cátedra. Madrid, España.
- Pérez, Robert. (2012). Arquitectura y Gestión Organizacional del Espacio Educativo en la Construcción del Aprendizaje. Trabajo de Grado. Universidad Central de Venezuela. Puerto Ayacucho.
- Piaget, Jean (1969). Psicología y Pedagogía.
- Piaget, Jean (1969). Inteligencia y Percepción.
- Rodríguez Palermo, María Luz. (2010). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona, España.
- Mendoza, C. (2017) *Sentidos y significados del boceto a mano alzada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Arquitectónico, desde la óptica de docentes y estudiantes de la Escuela de Arquitectura de la UCV, Núcleo Barquisimeto. Trabajo de Ascenso Categoría Asistente*. Facultad de Arquitectura y urbanismo Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva. UCV. Caracas.
- Mendoza, L. (2004) *Visión De La Competencia Comunicativa Escrita Para La Elaboración Del Trabajo De Grado De Maestría Como co-Construcción Social De Estudiantes Y Tutores UPEL IPB*

Taylor, S., Bogdan, R. (1984/2000) Introducción a los métodos cualitativos en Investigación. Paidós. Barcelona, España.

VYGOTSKY, Lev S. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores, Crítica, Barcelona. España.

Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de pedagogía. 168

Menchén Bellón, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. En Tendencias pedagógicas, nº 14, 279-289.

Schulz, N. (1975) Existencia, espacio y arquitectura. Editorial Blume. Barcelona

Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula, 7-23

Meza S, Beatriz (9-13 de abril 2007). *Aula y Ciudad: Una propuesta de integración para la enseñanza de la Historia de la Arquitectura Venezolana*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Calidad e innovación en Educación Superior. VII Reunión de Currículo.

Pintó, M (1996). Informe de la Evaluación de la Unidad Docente Extramuros del Núcleo Región Centro Occidental. Barquisimeto.

Calvo, A., (1998). Propuesta de una estructura para el núcleo de la UCV de la Región Centro Occidental.

Siciliano, M (2017). Programa de la Asignatura Arquitectos y Obras Venezolanas [Mimeo] Universidad Central de Venezuela, Unidad Docente Extramuros, Barquisimeto.

Alcalá, J. (2009). *Espacio y lugar. Una explicación Previa* (Documento en línea). Disponible:

<http://joseramoncalca.blogspot.com/2009/09/espacio-y-lugar-una-explicacion-previa.html>

Calderón, H., González, E. (2006). *Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes*. Disponible:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3232/1/CalderonSerna_2006_Acercaense%C3%B1aronSocrates.pdf

Cirlot, L., Buxó, M., Casanovas A., Estévez, A. *Arte, Arquitectura y Sociedad Digital*. ES-Arq.-UIC. España. Disponible:

<https://books.google.co.ve/books?id=xns7xvOEes8C&pg=PA40&lpg=PA40&dq=NO+ESPACIO+EN+ARQUITECTURA&source>

Dongo, A. (2008). *La Teoría del Aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la Praxis Educativa*

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a11.pdf

Román, G., (2012) *Transcripción de Espacio-Arquitectura*. (Documento en línea). Disponible: <https://prezi.com/7oy2ixe9azvb/espacio-arquitectura/>

Missiacos, S., (2011). *La autogestión del aprendizaje*. UNIVEST, Girón, España. Disponible:

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3859/329.pdf?sequence=1>

Universidad Central de Venezuela. Sitio Web. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://saber.ucv.ve/&gws_rd=cr&ei=SmetVoL4CoLVmwGG9Y6wBg

Verónica Zidarich. Sitio Web. <http://www.fondation-langlois.org/zidarich/en/fdl.html>

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21037/1/articulo2.pdf>

http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062007000100004&lng=es&nrm=isohttp:&tlng=es

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_13Nika%20Torej.pdf?documentId=0901e72b81946da3

<http://www.analitica.com/vida-con-estilo/ciudad-universitaria-de-caracas-el-campus-del-arte/>

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2769:educacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-

informacion-y-las-comunicaciones&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

http://www.clipmedia.net/galera/PIP/NdP_100503/pag_doc_02.htm

<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57064/1/Pedagogia%20de%20espacio_T.Roma%C3%B1%C3%A1_2014.pdf

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteins.pdf>

<https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>

http://www.el-nacional.com/noticias/opinion/ucv-proceso-historico-venezolano_35767

<http://i200.cnh.gob.ve/pdfs/1912.pdf>

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>

<https://es.slideshare.net/Ceipjdicenta/historia-del-colegio-joaquin-dicenta>

<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845008.pdf>

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDePiagetSobreElDesarrolloDelConocimientoEs-65886.pdf>

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LosEstudiosPsicopedagogicosDeJeanPiagetAlServicioD-2309327.pdf>

<https://www.fau.ucv.ve/areas.htm>

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

<http://www.egocreanetperu.com/idlogo.htm>

<https://books.google.co.ve/books?id=IBSIItIXqj-8C&pg=PA48&lpg=PA48&dq>

<https://es.scribd.com/document/212557446/La-Psicologia-de-La-Inteligenci-Jean-Piaget>

<http://arquiteorias.blogspot.com/2009/05/existencia-espacio-y-arquitectura.html>

CAPITULO VI

A N E X O S

LAMINA 1. *Real y Pontificio Seminario Universidad Santa Rosa de Lima de Santiago de León del Valle Caracas 1725*

Fuente: http://mariafsigillo.blogspot.com/2011_02_01_archive.html



LAMINA 2. *Ciudad Universitaria. Universidad Central de Venezuela.*

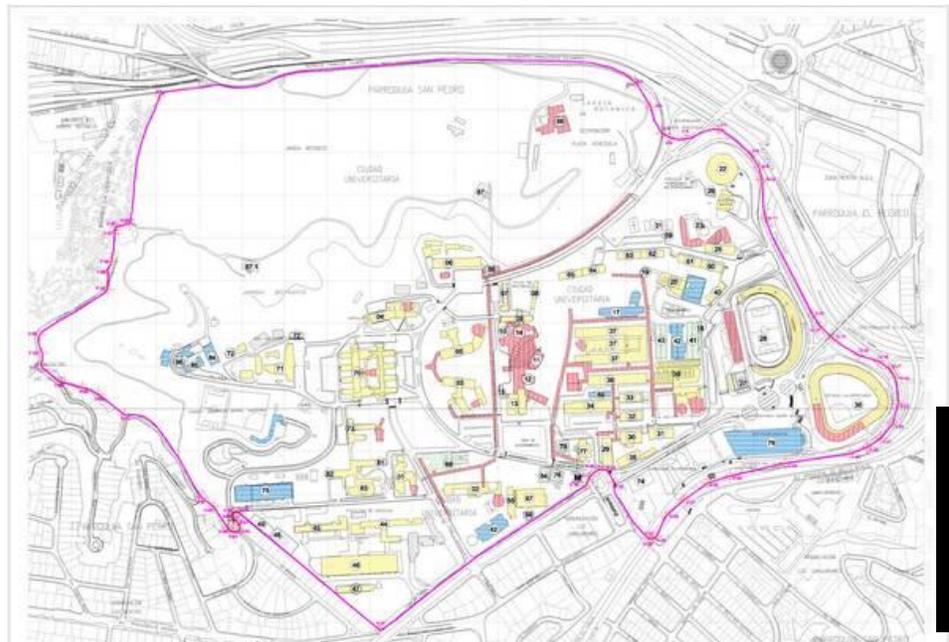
A. Fotografía Aérea. Ciudad Universitaria

Fuente: http://mariafigillo.blogspot.com/2011_02_01_archive.html



B. Planta Conjunto Ciudad Universitaria. UCV

Fuente: <http://www.ucv.ve/organizacion/rectorado/direcciones/consejo-de-preservacion-y-desarrollo-copred/la-ciudad-universitaria-de-caracas-cuc/plano-de-la-cuc.htm>



LAMINA 3. UDE. Universidad Central de Venezuela. Proyecto de adecuación del Hospital Psiquiátrico. 1990

- A. Áreas exteriores Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. UDE. Antiguo Hospital Psiquiátrico
- B. Pasillos Internos, Baños. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. UDE. Antiguo Hospital Psiquiátrico
- C. Patios Internos. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. UDE. Antiguo Hospital Psiquiátrico

Fuente: Archivo UDE



LAMINA 4. *Imágenes comparativas FAU UCV. Ciudad Universitaria y UDE*

A. Edificio Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. Ciudad Universitaria

Fuente: <https://informedeldecanofau.wordpress.com/961/>

B. Pasillos Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. Ciudad Universitaria

Fuente: <https://informedeldecanofau.wordpress.com/961/>

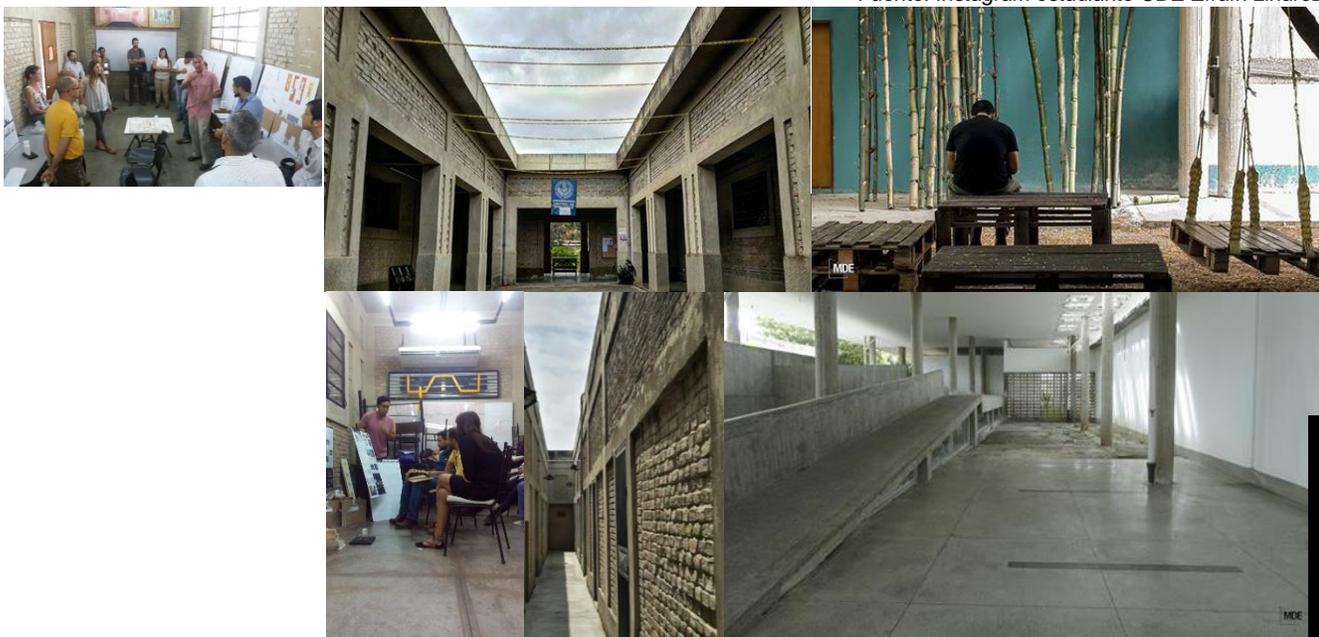
C. Talleres Arquitectura. FAU UCV. Ciudad Universitaria

Fuente: Instagram Profesor Víctor Sánchez Taffur (FAU UCV)



A. Espacios Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UCV. UDE. Talleres, patios y proyecto de nueva Biblioteca en construcción.

Fuente: Instagram estudiante UDE Efraín Linarez



LAMINA 5. *Estudiantes en clase de Arquitectos y Obras Venezolanas. Espacio del Pabellón Flor de Venezuela. Barquisimeto. 2016*



LAMINA 6. *Boceto de una sesión de clase de Arquitectos y Obras Venezolanas, en un patio de la UDE recuperado por los estudiantes.*

Desde la óptica de un estudiante. Barquisimeto. 2016

Dibujo: Gerardo González



REGISTRO DE ASIGNATURAS			
AREA DE CONOCIMIENTO	SUB AREA	PREGRADO	POSTGRADO
CIENCIAS BÁSICAS			
CIENCIAS ECONOMICAS Y SOCIALES			
CIENCIAS DE LA SALUD			
INGENIERÍA ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA	ARQUITECTURA	X	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN			
HUMANIDADES Y ARTES			
CIENCIAS DEL AGRO Y DEL MAR			
CIENCIAS Y ARTES MILITARES			
SEGURIDAD Y PROTECCIÓN CIVIL			
INTERDISCIPLINARIOS			
OTROS			
ADSCRIPCION O SEDE (S):			
FACULTAD O CENTRO:	ARQUITECTURA Y URBANISMO		
ESCUELA:	ESCUELA DE ARQUITECTURA		
INSTITUTO:			
DEPARTAMENTO:	HISTORIA Y CRITICA		
OTROS			

PROPOSITOS

El entorno donde nos desarrollamos, bien sea que estudiamos o trabajamos, normalmente tiende a tomar referencias foráneas, es decir, tendemos a buscar como referencias, proyectos construidos o no construidos en latitudes muchas veces muy distantes a la nuestra.

Es por ello que se torna sumamente interesante estudiar nuestras referencias locales, en las que a lo largo del tiempo se han ido estudiando, experimentando y desarrollando diferentes respuestas a las condiciones específicas de nuestro lugar, el cual además tiene unas características muy específicas, que nos permiten desarrollar una propuesta única.

En ese sentido va a ir dirigida la siguiente asignatura, de modo que los profesionales que salgan a la calle tengan definido un criterio lógico de lugar, paisaje, materialidad y sentido de la historia de ese lugar.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- . Adoptar una postura crítica, fundamentada en las bases teóricas utilizadas por los maestros de la arquitectura venezolana, para sus proyectos creativos y edificatorios.
- . Valorar el potencial arquitectónico de la región.
- . Analizar la definición de formas arquitectónicas y su evolución a través de arquitectos venezolanos.
- . Describir los testimonios y procesos proyectuales que caracterizan al quehacer entronizado con la realidad ambiental y cultural de las últimas décadas.

CONTENIDOS

Estudio de los maestros de la Arquitectura Venezolana de los últimos tiempos.

Arquitectura y proceso de producción: Naturaleza del lugar y contexto urbano:

. La incidencia de las maneras de producir las edificaciones en el proceso de definición de la forma arquitectónica.

. Proyectos construidos y no construidos de viviendas unifamiliares.

. La presencia del lugar en los proyectos de los arquitectos a estudiar. Respuestas climáticas, paisajísticas y culturales de los lugares de enclave de las obras de estudio.

. La apariencia exterior de las edificaciones como preocupación de los arquitectos.

. Importancia de las manifestaciones exteriores de las obras proyectadas de acuerdo con los diferentes arquitectos estudiados.

1. LA ARQUITECTURA EN VENEZUELA

El tema de la identidad, el lugar, el paisaje

2. LUIS MALAUSSENA

Historia edificada

3. TOMAS SANABRIA

El entendimiento del paisaje

4. JOSE MIGUEL GALIA

La nacionalización de lo internacional

5. JIMMY ALCOCK

Contextualización y paisaje

6. DIRK BORNHORST

Materialidad vs Espacialidad

7. HELENE DE GARAY

Materialidad, Luz, Transparencia

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES

El curso se desarrollará a través de conversatorios, discusiones dirigidas, talleres y charlas, dentro y fuera del aula de clase, utilizando locaciones como los edificios de los propios arquitectos a estudiar para el desarrollo de las mismas.

Como estrategia importante los estudiantes salen del entorno académico, incluso se incluye el espacio no académico para generar las discusiones mencionadas y permitir la participación desde cualquier espacio, considerando sus influencias en la percepción del estudiantes acerca de temas de ciudad, no solamente arquitectónicos en la búsqueda de una postura crítica acorde con su entorno

MEDIOS INSTRUCCIONALES

. Medios audiovisuales

Video beam

Pizarra

Tabletas o dispositivos electrónicos

Dibujos

. Sesiones fuera de los espacios académicos. Ocupación de la ciudad.

EVALUACIÓN

La evaluación consistirá en discusiones dirigidas, en las que se considera el discurso, la capacidad de análisis, manejo de contenidos y conocimientos.

Dichas discusiones pueden formularse a través de foros, conversatorios o debates dirigidos a fin de propiciar y estimular al estudiante a plantearse críticas a partir de lecturas y análisis previos sobre un edificio o sobre un arquitecto.

Se evalúa también a través de ensayos y n trabajo de investigación en el que debe existir una fundamentación teórica conceptual donde se analizan hechos particulares de un edificio o de una metodología o teoría arquitectónica que tienen que ver con el lugar, su materialidad, y sus condiciones particulares.

BIBLIOGRAFÍA (Si es posible, según contenidos)

En revisión.