

## APRENDIENDO A DESMONTAR LA CLASE MAGISTRAL

Guerra de Hoyos, Carmen<sup>1</sup>; Rey Pérez, Julia<sup>2</sup>; García de Casasola Gómez, Marta<sup>3</sup>

1: Departamento de Historia, Teoría y Composición arquitectónicas.  
Universidad de Sevilla  
e-mail: [cguerrah@us.es](mailto:cguerrah@us.es)

2: Departamento de Historia, Teoría y Composición arquitectónicas.  
Universidad de Sevilla  
e-mail: [jrey1@us.es](mailto:jrey1@us.es)

3: Departamento de Historia, Teoría y Composición arquitectónicas.  
Universidad de Sevilla  
e-mail: [mgcasola@us.es](mailto:mgcasola@us.es)

---

### Resumen

*La experiencia docente que presentamos consiste en la sustitución de las clases magistrales, como método fundamental de impartir los conocimientos teóricos, por un modelo de interacción entre actividades prácticas y síntesis teóricas en donde el alumno realiza el aprendizaje de conceptos y cuestiones teóricas contrastándolos en textos y obras de arquitectura, guiado por el docente de modo continuo. Esta metodología requiere la implicación de los alumnos y los profesores y un cambio de actitud sustancial en el modo como se plantean los proyectos docentes de las asignaturas. Los resultados obtenidos han sido buenos, pero todavía sólo se ha puesto a prueba durante dos cursos, en un total de tres asignaturas del Departamento de Historia, Teoría y Composición arquitectónicas, por un conjunto de tres profesoras.*

*Profundizando en el caso de la asignatura Historia, Teoría y Composición 2 durante el curso 2015-2016, se explica el modo de trabajo, la programación docente y el sistema de evaluación, diseñados para conseguir las competencias del programa de la asignatura. En este proceso es determinante proponer unos contenidos que se puedan asimilar por los alumnos a través de unos materiales muy precisos, porque es el proceso del aprendizaje del alumno lo que se acompaña por parte del profesor con explicaciones y asistencia, tanto personal, como de grupo de trabajo y de todo el curso.*

**Palabras clave:** *aprendizaje, docencia, creatividad, experimentación.*

## 1. Introducción

La experiencia que queremos compartir surge de un marco temporal bastante amplio, el de la evolución de la docencia de las asignaturas del departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas. Desde el Plan de estudios de 1975, donde eran asignaturas anuales que se impartían mediante clases teóricas en su mayoría, se evoluciona al Plan de estudios de 1998, en el que se introduce sistemáticamente la división entre docencia teórica y clases prácticas ligadas al Aula de Arquitectura en asignaturas anuales. Pero es finalmente en el cambio al sistema docente de los Planes de estudio 2010 y 2012, con el modelo Bolonia, con toda la docencia bajo el denominador de teórico-práctica, donde se produce el cambio más importante en el modelo de clases, pasando además las asignaturas a impartirse cuatrimestralmente.

Sintéticamente, la transformación ha consistido en el paso de una docencia de clase magistral de una hora de duración, en tres sesiones semanales, a una docencia intermedia del plan 98 con una clase teórica semanal de dos horas de duración y una hora semanal de clase práctica y finalmente al modelo Bolonia que maneja el modelo teórico-práctico de clase en una sola sesión semanal de cuatro horas de duración.

El primer cambio con el Plan 98 suponía la sistematización de una docencia de prácticas, no demasiado usual hasta entonces en las asignaturas impartidas por el departamento como Historia de la Arquitectura, Teoría de la Arquitectura o Composición arquitectónica. El paso de una hora teórica a dos suponía un grado mayor de dificultad en la asimilación de los conocimientos por el alumno que se sobrellevaba aportando descansos intermedios, o introduciendo elementos como debates u otros apoyos de la docencia teórica para potenciar la atención de los alumnos en clase.

El paso al modelo Bolonia sin embargo ha supuesto un atirantamiento mucho mayor de la docencia teórica, dada la dificultad de conseguir mantener la atención del alumnado durante cuatro horas de clase, aun contando con descansos intermedios y compensando las clases magistrales con ejercicios prácticos. Por otro lado la reducción de las asignaturas anuales a cuatrimestrales obliga a la intensificación de la docencia dado que la presencia de las asignaturas de algunas áreas de conocimiento, como la nuestra, no es continua en los diferentes cursos.

Además hemos ido detectando un cambio en las capacidades del alumnado. Tradicionalmente, se contaba con la toma de apuntes en clase de las clases magistrales, y también con la lectura y consulta de manuales de arquitectura. Se trataba de un alumno con una buena actitud de escucha y toma de apuntes y altas capacidades de comprensión de textos. Hemos detectado que los alumnos de las últimas promociones tienen bastantes dificultades en la comprensión de textos, y una menor atención en clase y capacidad de expresión oral. Esto último se explica por dos motivos, por un lado los apuntes normalmente se facilitan en plataformas de enseñanza virtual y por otro la toma de apuntes personales con el ordenador, o la consulta simultánea de móviles y otros dispositivos hacen que ejerciten la multitarea al mismo tiempo que se imparten la clase magistral y las prácticas lo que ocasiona con frecuencia dificultades en la atención y en la concentración de los alumnos. En compensación presentan mayor capacidad y agilidad para manejar información por medios digitales aunque no aportan demasiada eficacia discriminando y seleccionando la información en ese tipo de fuentes, se aprecia además una mayor rapidez en la capacidad de respuesta y en la adaptación a las nuevas dinámicas de trabajo, una vez que empiezan a comprender los objetivos que se les plantean.

Es importante especificar que no es que los alumnos actuales presenten menos capacidades o formación que los de generaciones anteriores sino que son sustancialmente distintas de aquellas para las que están formulados los distintos sistemas docentes tradicionales.

Por todo ello, y después de algunos años comprobando la adaptación de las herramientas docentes en estas asignaturas, (la clase magistral y la clase práctica, como elementos separados) hemos ido comprobando que la asimilación por parte del alumno de los contenidos de las clases magistrales es especialmente deficiente, y por ello se hacía necesaria una revisión metodológica de las asignaturas troncales que impartíamos en el área de conocimiento del departamento.

En consecuencia iniciamos un proceso de experimentación docente que comienza el curso 14-15 en sendos grupos de las asignaturas HTC1 y HTC2 por la profesora Carmen Guerra y que el curso 15-16 se imparte en cuatro grupos de HTC2 por las profesoras Carmen Guerra, Marta García de Casasola y Julia Rey, y ese mismo curso se extiende parcialmente a un grupo de HTC3 por la profesora Julia Rey.

La experiencia del curso 14-15 fue desigual, obteniéndose mejores resultados en uno de los grupos (1\_04 de HTC1) que en el otro (2\_05 de HTC2). Por lo que, para comprobar y depurar el experimento docente se decidió concentrarse en el programa que peor había funcionado para mejorarlo, y se tuvo la oportunidad de extender la propuesta a más grupos, contando además con otras dos docentes, lo que suponía una ocasión de minimizar la variable de condicionamiento por la posible especificidad del grupo de alumnos. El proyecto docente se implantó en los grupos 2\_05, 2\_07, 2\_09 y 2\_11). Posteriormente, la profesora Julia Rey, extendió la experiencia a la asignatura de HTC3 (4\_06).

Por último reseñar que el principal apoyo para el comienzo de esta tarea fue la toma de contacto con las nuevas metodologías docentes a través del documental “Todos somos maestros” emitido en TVE en septiembre de 2013 y un taller sobre “El profesor coach” impartido a través de la subdirección de innovación docente de la ETSAS. En el segundo cuatrimestre del curso, la profesora Julia Rey asistió al Seminario de Iniciación del Programa de Formación de Profesores Universitarios, participando posteriormente en las III Jornadas de Docencia Universitaria. Ambas actividades han sido organizadas por el ICE de la Universidad de Sevilla. De ellos contamos con las fuentes bibliográficas de apoyo para este tipo de experiencias en los trabajos de Bain (2007) y Finkel (2008).

## **2. Objetivos**

El objetivo general de la experiencia era la mejora del aprendizaje de los alumnos, especialmente en la asimilación de contenidos teóricos. Para ello se necesitaba la adaptación de la docencia para conseguir las competencias de participación, e implicación de los alumnos en el aprendizaje, cambiando drásticamente la metodología docente tradicional hacia un modelo de asistencia al aprendizaje del alumno. Por decirlo de algún modo se trataría del cambiar el modelo de profesor como emisor de información frente a un alumno pasivo, por el modelo de alumno activo y profesor como inductor y guía del aprendizaje.

Como objetivo secundario se contemplaba la adaptación al nuevo perfil del alumnado, intentando optimizar las competencias de las que disponen y realizando un seguimiento específico con entrenamiento sistemático de las competencias deficitarias.

Esto conlleva necesariamente una flexibilización de la docencia y su adaptación a los ritmos particularizados de los alumnos, algo que modifica sustancialmente la idea de proyecto docente de la asignatura. En este cambio se cuenta con la planificación de las horas de trabajo en casa del alumno y con las tutorías obligatorias de seguimiento del alumnado cuando es necesario.

### 3. Metodología

Explicaremos como caso práctico la experiencia de HTC2 en el curso 15-16, en la que hemos tenido la oportunidad de trabajar juntas las tres profesoras y contrastar la recepción del alumnado. El método experimentado consiste básicamente en aportar al alumno una guía del tema a trabajar, con un grupo de conceptos teóricos, una serie de cuestiones sobre esos conceptos y un conjunto de materiales que permitan dar respuesta a esos conceptos y cuestiones. La asimilación de los contenidos se contrasta de tres maneras, con una exposición oral de los trabajos grupales por tema, con un examen individual escrito cada dos temas, en el que se preguntan las cuestiones propuestas y con el control de las tareas individuales que se le adjudican a cada alumno. Cada tema ocupa de tres a cuatro semanas, dándole un poco más de recorrido a los dos primeros temas en los que los alumnos deben familiarizarse también con las reglas del juego. El curso desarrolla cuatro temas en total que estudian los principales modelos y teorías sobre la habitabilidad desde la Ilustración hasta la contemporaneidad, respondiendo a los bloques temáticos propuestos por el programa común de la asignatura, y a la directriz global del cuatrimestre en el Plan de estudios, que es “Casa”<sup>1</sup>.

Se propone un desarrollo cronológico ordenado, en el que los alumnos puedan comprobar la evolución de los conceptos a lo largo de los diferentes periodos. Por otro lado se intenta proponer cuestiones muy claras en los temas, que, mediante su resolución progresiva en clase, permita al alumno un control previo de la materia a estudiar, pero elaborándola de forma autónoma o, como ha sucedido en ambas ediciones, agrupándose para contestar a las preguntas y consensuar esas respuestas en clase o en tutorías<sup>2</sup>.

Un aspecto fundamental es la programación de esas semanas, que se realiza de manera minuciosa, desglosando en tareas semanales los dos procesos que se inician en cada tema después de repartir individualizadamente tanto los modelos como los textos de estudio: la elaboración de un trabajo de grupo sobre modelos concretos de casas y la formulación de respuestas a los conceptos teóricos enunciados en el tema. Paradójicamente, ese reparto detallado permite bastante flexibilidad de cara a posibles cambios para ajustarse a las necesidades del grupo, puesto que al especificar mucho cada paso, se puede acelerar o retardar el ritmo mediante diferentes técnicas docentes.

---

<sup>1</sup> En el segundo cuatrimestre, el epígrafe es “Bloque”, por ello, y para atender también a este epígrafe los contenidos se orientan tanto a la vivienda unifamiliar como a la colectiva, prefiriendo englobar la temática de la asignatura bajo el concepto “Habitar” que es más genérico y flexible para los objetivos de este curso.

<sup>2</sup> El respeto al orden cronológico se explica por la búsqueda de claridad en cuanto a las lógicas docentes y por el tiempo de desarrollo que tenemos para el proyecto docente. A nivel docente es bastante interesante empezar acercándonos a un panorama de presente y después construir la genealogía de ese presente, pero para ello necesitaríamos de un mes más de clase, porque cinco temas no se pueden desarrollar con cierta extensión en las quince semanas del cuatrimestre.

La asimilación de los conceptos teóricos se va programando, después del reparto de material, primero con la lectura en clase de los textos que ofrecen más dificultades, y con su explicación, intentando fomentar el debate sobre los mismos. El segundo paso es preguntarles a ellos si encuentran respuesta a los conceptos, y ayudarles a buscarlas en los textos. A partir de ese trabajo, y cuando los conceptos se apoyan en varios textos, se produce una sesión de síntesis, donde se imparte docencia teórica pero a demanda de las preguntas del alumnado. En algunas ocasiones se detectan lagunas de conocimiento, por lo que se propone su explicación posterior, individualizada, o grupalmente, dependiendo de los afectados. Asimismo, si es necesario, se proporciona un material de estudio complementario.

El objetivo del trabajo de grupo consiste en la identificación de los conceptos teóricos en obras de arquitectura, en la explicación de cómo se materializan y las posibles variaciones existentes. Ese trabajo se apoya con la búsqueda y explicación sobre los materiales que ellos encuentran en diversas fuentes (para ello es el curso de la biblioteca que se incluye en la programación), se trata de que en cada grupo intercambien modelos y textos para comparar y buscar esas respuestas y exponerlas en clase ordenadas en un esquema cronológico al final del tema. Se realizan correcciones individualizadas, por grupo de trabajo y del grupo completo.

El trabajo de grupo se considera una base importante del proyecto porque permite la reflexión sobre proyectos y obras, en los que se toma conciencia de cómo determinadas cuestiones ideológicas, culturales o los procedimientos constructivos, las corrientes artísticas o los condicionantes de los clientes matizan, modifican o generan la hibridación de los ideales habitacionales de cada periodo.

Una parte fundamental del proyecto docente es el intercambio continuo entre los contenidos teóricos y los prácticos, y, por otro lado, la interacción constante entre las tareas a desarrollar individualmente y las desarrolladas en grupo. El trabajo de grupo se construye con los aportes de las tareas individuales de los alumnos consistentes en la lectura de textos y el estudio de modelos de casas. Así se asegura que se produce el intercambio necesario para responder a las cuestiones, e identificar los conceptos teóricos en las casas. La exposición oral de los trabajos de grupo completa la dinámica de intercambio, al permitir que se pongan en común los resultados y se ensayen diferentes modos de contar la evolución de los conceptos en las distintas casas.

La dinámica de trabajo que se ha planteado es ágil y obliga a generar respuestas de manera sintética en un corto periodo de tiempo. Inicialmente, se trata de recopilar materiales acudiendo a diferentes fuentes documentales. La calidad del material encontrado debe responder a las exigencias del curso para lo que se hace necesario manejar los recursos de internet y, sobre todo, de la biblioteca. De esta manera se les enseña a diferenciar las fuentes documentales, con rigor, y a ser muy selectivos para no caer en la sobreinformación.

La metodología conlleva la organización de estos materiales de trabajo para su estudio tratando de formular preguntas que sirvan para responder a los conceptos a desarrollar en cada tema para construir discursos (argumentaciones) que desarrollen los núcleos teóricos.

La lectura comprensiva de textos y el estudio de las casas, tal y como se ha descrito, se canalizan como tareas individuales que deben generar materiales propios (gráficos y textos) para contribuir al trabajo de grupo en el que, basados en las cronologías, se construyan respuestas.

#### 4. Resultados

Después de la experiencia de comparación de los cuatro grupos impartidos durante el primer cuatrimestre del curso 15-16 hay que reseñar que la experiencia ha sido positiva en cuanto a los objetivos buscados. La mayoría de los alumnos ha conseguido la asimilación de los conceptos propuestos con una tasa de éxito en la asignatura muy alta, superior al 95% en ambos grupos. Si bien este último dato no es significativo, comparado con la tasa de éxito del resto de grupos de la asignatura, sí lo es la alta participación del alumnado en las tareas y la creación de una buena dinámica en los grupos.

No obstante hay que matizar bastante esta primera valoración positiva. Se ha detectado una diferencia considerable entre el desarrollo del curso en los dos grupos de mañana y los dos grupos de tarde. La actitud y el compromiso de los alumnos ha sido muy distinta, si bien los resultados finales han sido equivalentes, se ha debido a la tarea de recuperación personalizada que se ha hecho en los grupos de tarde.

Por otro lado se hace necesaria la comparación con la experiencia del curso 14-15, en el que los resultados y la aceptación de la propuesta docente por los alumnos fueron muy distintos en primer y en segundo curso. En primer curso se asimiló bastante bien el contenido y los objetivos de los trabajos, sin embargo en segundo curso, con un programa más denso de contenidos, costó mucho más esfuerzo crear una dinámica de trabajo en el grupo. La experiencia 15-16 en segundo curso contaba con la reducción y la clarificación de los contenidos, y la elección de los materiales más apropiados para conseguir el aprendizaje. En ese sentido creemos haber conseguido un avance, aún a costa de reducir la materia impartida. Dicho de otro modo, este modelo docente implica que se ajusten los contenidos a la capacidad de asimilación de los alumnos, y a su capacidad de trabajo, algo que, si se quieren conseguir unos resultados adecuados, conlleva el trabajo personalizado y continuo a lo largo de las quince semanas del semestre.

Aunque como objetivos secundarios se procura la mejora de las capacidades del alumno en cuanto a comprensión de textos y profundización en el conocimiento de obras de arquitectura, y se destinan a ello ejercicios específicos individuales, el tiempo que disponemos para una buena asimilación de estas tareas y su revisión individual es escaso. Se leen los textos de modo colectivo, y las obras se revisan por grupos de alumnos, pero no da tiempo material a profundizar realmente en ellos. Para poder hacerlo habría que reducir aún más el contenido y con ello se perjudicaría los objetivos docentes generales establecidos en el programa docente de HTC2.

En cuanto a la aceptación por parte del alumno de esta metodología docente hay una evolución. Al principio genera incertidumbre y desconfianza. El alumno tarda unos días en comprender que no se le va a impartir docencia teórica normal. Progresivamente lo va asimilando, y una vez conoce el tipo de tareas que tiene que desarrollar y el ritmo de trabajo en su mayoría se adapta muy bien y acepta el compromiso de buen grado. El porcentaje de alumnos reticentes a adoptar una actitud activa de aprendizaje reacciona de dos modos, o bien deja la asignatura, o hace las tareas a remolque de los trabajos de grupo del resto de compañeros, o “para cubrir el expediente” y su asimilación y resultados son bastante peores.

No obstante, y para procurar el aprendizaje adecuado de todos los alumnos, se establecen una serie de objetivos mínimos que todos los alumnos han de conseguir, aún con la corrección continua de los trabajos de cada alumno. Aunque la entrega de las tareas de cada tema está prevista al final de ese tema en la programación docente, y se corrigen, puntúan y devuelven al alumno a continuación explicándoles los errores o las carencias, los alumnos que quieran mejorar su calificación pueden volver a entregarlas en cualquiera de las fechas de entrega posteriores. Por ello esos objetivos mínimos acaban alcanzándose a fuerza de hacerles repetir las tareas hasta que lo logran, la mayoría de los alumnos, en el segundo tema recuperan las tareas del primer tema, pero en los dos últimos temas han conseguido ya una buena capacitación en los objetivos requeridos.

La multiplicidad de tareas y las numerosas posibilidades de entrega dan como resultado un sistema de evaluación en el que un alumno con un trabajo continuado apruebe sin problemas la asignatura, pero dificulta alcanzar calificaciones demasiado altas. Para evitar este segundo punto, así como para potenciar las capacidades de aquellos alumnos más dotados, se proponen tareas específicas para subir nota y se suministra material complementario para profundizar y densificar los contenidos, de modo no obligatorio.

En el caso de la asignatura de HTCA 3 la aceptación por parte del alumnado de la metodología fue prácticamente inmediata, aunque en principio desconcertante. En comparación al transcurso del proceso en HTCA 2 era palpable la madurez de los alumnos al tratarse de estudiantes de 4º curso. En el caso de esta asignatura el reto fue cambiar el concepto de patrimonio asumido tradicionalmente y vinculado al objeto, y comprender la dimensión actual del patrimonio vinculado a cuestiones como la ciudad, el territorio y lo inmaterial. El trabajo con los alumnos en un recorrido de los textos Internacionales y Cartas Patrimoniales a lo largo del siglo XX les ha permitido comprender la evolución del concepto dentro del contexto histórico. Asimismo, el trabajo en grupo sobre una zona concreta del centro histórico de Sevilla y un trabajo individual sobre el trabajo de arquitectos en intervenciones patrimoniales les ha ayudado comprender la vinculación del patrimonio con la intervención contemporánea.

## **5. Discusión y Conclusiones**

El experimento docente que hemos presentado nos plantea una serie de reflexiones que nos gustaría compartir en estas jornadas. La primera de ellas es la difuminación de la frontera entre las clases teóricas y las clases prácticas. Creemos que una de las cosas interesantes del proyecto es que se produce el trasvase entre lo teórico y lo práctico. Los conceptos, los textos, las cuestiones, deben reconocerse en los modelos y la aplicación en los modelos ayuda a entender la complejidad de la teoría y plantea nuevas cuestiones que tienen que ver con la realidad de la Arquitectura.

Por lo tanto es un nuevo modelo de clases, en el que, pese a que se desgranar materiales y sesiones docentes de ambos tipos, un tipo de material está profundamente imbricado con el otro. Este modo de docencia requiere un trabajo previo de preparación bastante considerable, porque a menudo los materiales de los que disponemos los docentes para preparar las clases teóricas habituales, no son necesariamente los más idóneos para que el alumno realice ese proceso en un ritmo programado. Los materiales

y el proyecto tienen que estar elegidos con mucha precisión, y contrastarse con la recepción del alumnado. Tenemos que reconocer que, dada la corta duración del cuatrimestre para el desarrollo de las capacidades de reflexión y crítica por parte del alumno, y a veces la necesidad de mantener un ritmo más acelerado de clases y no renunciar al aprendizaje de los contenidos fundamentales del curso, las sesiones de síntesis teóricas se complementan con presentaciones sobre los conceptos o las cuestiones más complicadas de entender por los alumnos, pero eso siempre se presenta después de que los alumnos hayan tenido conocimiento de los materiales y hayan preguntado sobre ellos.

Este modo de trabajo presenta bastante vulnerabilidad a factores como la actitud y la disposición de alumnos y profesores. Para ello es necesario gestionar dinámicas de grupo y motivación del alumnado, algo a lo que los profesores no estamos demasiado acostumbrados. La experiencia docente de la clase magistral, en la que la distancia entre profesor y alumno era máxima, se convierte ahora en una cercanía que no debe confundirse con un cambio de papel. Creemos que el profesor en este modelo no debe perder nunca de vista los objetivos docentes y debe inducir el aprendizaje de modo sistemático, aunque tiene que estar atento al ritmo de aprendizaje y a la recepción del alumno.

En ese sentido creemos que el alumno cambia su percepción de la asignatura, profundizando en los conocimientos de forma progresiva. Aunque se incrementa la carga de trabajo semanal, frente a las sesiones intensivas de estudio de antes de los exámenes, el trabajo continuo contribuye a asentar el conocimiento teórico en mayor medida que los ritmos acelerados de entregas o exámenes puntuales.

## **Referencias**

### **Libros y capítulos de libro:**

Bain, K., (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Finkel, D, (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.