

PROPUESTA CONTEMPORÁNEA DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ARQUITECTURA

A partir del documento Competencias Plan de Estudios 2008 y de referentes institucionales, globales y latinoamericanos

Carrera de Arquitectura - FAADU - Universidad Mayor de San Andrés
La Paz, Bolivia
2026



ANTECEDENTES

Esbozar una propuesta de reforma curricular para nuestra Carrera es una responsabilidad que nos compete a todos en la actual coyuntura. Una vez que conocimos el documento “Propuesta del Plan de Estudios de Arquitectura 2007” elaborado por la Comisión Académica de Carrera, nos pareció pertinente emitir nuestra opinión al respecto y, además, aprovechar la oportunidad para presentar una **“Propuesta de competencias para la formación profesional en arquitectura”** alternativa, más cercana a nuestra realidad institucional y respetuosa del recorrido académico del cuál somos, por encima de nuestras imperfecciones, el resultado presente.

Sin embargo, vale la pena realizar algunas puntualizaciones sobre las afirmaciones realizadas en el documento de la Comisión Académica. En primer lugar, resalta la casi total ausencia de referencias al anterior Plan de estudios. Si bien figura en las referencias finales, su contenido no parece que hubiera valido la pena analizarlo y considerarlo en alguna medida como base para la propuesta actual.

Lo poco que se menciona al respecto se puede sintetizar en lo siguiente:

1. *“La actual estructura curricular ha contribuido a la prolongación de la permanencia estudiantil y a la deserción”.*
2. *“Si bien el Proyecto Académico vigente (2008) incorporó tempranamente principios alineados con modelos educativos contemporáneos, estos no se han traducido de manera efectiva en la organización curricular, persistiendo una brecha estructural entre el perfil de egreso declarado y su concreción en los procesos de enseñanza–aprendizaje.”*
3. *“Esta condición se ve agravada por la permanencia de una lógica formativa fragmentada, basada en asignaturas aisladas y enfoques por objetivos, que limita la integración de competencias y su aplicación en contextos reales.”*
4. *“Puesto que, si bien los contenidos están estructurados para cubrir estas demandas la situación actual refleja una desconexión crítica entre la formación académica y las exigencias del entorno, debido a esta visión híbrida entre competencias y conductivismo, donde predomina aún una enseñanza centrada en el diseño conceptual (“arquitectura de escritorio”), en detrimento de la viabilidad técnica, económica y normativa de los proyectos.”*
5. *“En consecuencia, la oferta curricular no logra responder plenamente a un mercado laboral dinámico, competitivo y altamente exigente, lo que repercute en dificultades de inserción profesional y en la precarización del ejercicio arquitectónico.”*

Varias de esas afirmaciones tienen poco asidero y, sin pretender realizar una discusión pormenorizada de ellas o de otras que el documento contiene, es evidente que no existe ninguna investigación o prueba objetiva que haya demostrado que la permanencia estudiantil o la deserción se hayan debido de alguna manera a la estructura curricular. Resulta ingenuo no hablar por ejemplo de la insuficiente preparación de los bachilleres, del sistema de admisión facultativo, de la ausencia de un sistema de evaluación académica y de otros factores incluidos los socioeconómicos como los principales que explican la deserción y la prolongada permanencia estudiantil. Pero, aparentemente, la idea de principio era cargar al anterior Plan de Estudios como el responsable de ese y otros males.

Que el anterior Plan de Estudios haya estructurado una enseñanza “centrada en el diseño conceptual”, es otra afirmación desafortunada que demuestra la ausencia de una necesaria mirada a los resultados de los proyectos que se realizan en los talleres de diseño y a la práctica docente. Mencionar que la “arquitectura de escritorio” es la característica actual de los proyectos tampoco es algo que los docentes de Taller especialmente podrán aceptar. Aparentemente este último calificativo podría provenir de cierto enfoque pedagógico del documento y la distancia que se toma de las

prácticas específicas del diseño arquitectónico como área de conocimiento.

Cuando se menciona que, a pesar de haberse incorporado “tempranamente” modelos educativos contemporáneos existiría una brecha entre el perfil de egreso y los procesos de enseñanza, la narrativa deja entrever que es por causa del Plan de estudios. Sin mencionar en ningún momento el rol docente en la aplicación del Plan de Estudios. Y este aspecto fundamental no se menciona en ningún momento. Es decir, no hay una revisión, consulta ni opiniones sobre el desempeño docente en la aplicación del Plan de Estudios, lo que hubiese sido de mucha ayuda ya que cualquier Plan de Estudios por perfecto no será viable sin docentes dispuestos al cambio, sin capacitación y sin supervisión.

Estos y otros contenidos del documento muestran un enfoque dirigido a plantear lo nuevo a partir de una ruptura de principio con el Plan de Estudios anterior. Y ese enfoque nos sitúa en el debate contemporáneo en el que las instituciones optan por una de dos fuerzas opuestas: el impulso de la ruptura radical —caracterizado por el anhelo de hacer “tabla rasa” y comenzar desde cero— y la valoración de la continuidad, que concibe el desarrollo del conocimiento y la cultura como una edificación acumulativa sobre lo previamente elaborado. Vale la pena referirse a este tema puesto que de su resolución podría depender el éxito o fracaso de las transformaciones curriculares.

Para Gaston Bachelard, el conocimiento científico no avanza por simple acumulación de experiencias comunes, sino mediante rectificaciones sucesivas que superan obstáculos epistemológicos. La ciencia exige romper con la percepción inmediata y construir racionalmente sus objetos mediante la abstracción, la matemática y la experimentación. Bachelard afirma que entre la observación del sentido común y la experiencia científica no existe continuidad, sino una inevitable ruptura. Sin embargo, Bachelard no defiende una “tabla rasa” absoluta: el saber no nace del vacío, sino de la reformulación crítica de conceptos previos. En esta línea, la ruptura epistemológica permite distinguir ciencia e ideología, entendiendo el conocimiento como producción activa y no como contemplación pasiva.

Frente a esta lógica de ruptura, Hans-Georg Gadamer reivindica la tradición, el prejuicio y la autoridad como condiciones constitutivas de toda comprensión. Para la hermenéutica gadameriana, el prejuicio no es necesariamente error, sino una precomprensión histórica que orienta al sujeto en el mundo. La comprensión no se realiza mediante un borrón y cuenta nueva, sino a través de una “fusión de horizontes” en la que el pasado resuena continuamente y se actualiza mediante el lenguaje, el cual es el ámbito donde el sentido mismo acontece y se transforma.

Esta tensión entre “tabla rasa” y continuidad resulta clave para analizar las reformas curriculares universitarias. Con frecuencia, dichas reformas se presentan como innovaciones radicales que pretenden borrar la cultura académica anterior, imponiendo modelos diseñados desde arriba por grupos reducidos y alejados de la práctica docente real. Ya sea bajo el enfoque por competencias o bajo discursos comunitarios e interculturales más recientes, muchas reformas caen en una compulsión por innovar que impide la maduración pedagógica y desconoce los saberes acumulados por los profesores.

El problema central de este enfoque es que separa el diseño formal del currículo de las condiciones concretas de enseñanza. Al exigir cambios inmediatos en metodologías, lenguajes técnicos y sistemas de evaluación, sin reconocer la experiencia docente ni acompañar su formación, la reforma se convierte en una forma de violencia simbólica. Descalifica la tradición pedagógica institucional en

nombre de una utopía abstracta, muchas veces insensible a las desigualdades reales del sistema. El resultado suele ser una adopción cosmética: se modifican formularios y documentos, pero las prácticas de aula permanecen casi intactas.

La conclusión principal es que comenzar de cero de manera recurrente debilita el tejido institucional, erosiona la identidad académica y genera resistencia silenciosa entre los docentes. No obstante, superar la lógica de la "tabla rasa" no implica defender un conservadurismo inmóvil. La universidad necesita cambiar, actualizarse y responder a los desafíos contemporáneos, pero desde una superación dialéctica: transformando lo existente sin destruirlo.

Por ello, la reforma curricular debería orientarse hacia una **continuidad sistémica**, donde la innovación no signifique desmantelamiento, sino recreación crítica. Solo articulando nuevos marcos conceptuales con la experiencia acumulada será posible construir una verdadera fusión de horizontes: un currículo con memoria, pertinencia y proyección social. Desde esa reconciliación entre tradición y futuro, la universidad puede evitar la improvisación burocrática y convertirse en un espacio real de transformación colectiva.

ENFOQUE TEORICO

Se extraña en el Plan de Estudios 2027 alguna referencia a las Políticas de Conocimiento definidas en el II Congreso de la FAADU. Entendemos que esa ausencia tiene que ver con la adopción de las líneas teóricas del Modelo Educativo de la UMSA: Cognitivo, Sociocognitivo, Antropogógico, Constructivista, Inclusivo, Crítico y Conectivista. Si revisamos cada enfoque y las menciones a sus autores en el Plan 2027 podemos ver lo siguiente.

Enfoque Cognitivo. El Plan 2027 cita autores centrados en los procesos internos de aprendizaje y el razonamiento:

- Jean Piaget (1970): Citado para fundamentar que el aprendizaje es el resultado de procesos de asimilación y acomodación.
- Donald Schön (1983, 1992): Aunque vinculado a la práctica, se le cita por la "reflexión en la acción", que es un proceso cognitivo de análisis y ajuste continuo durante el diseño.

Enfoque Sociocognitivo. Este enfoque es central para el método de Taller y el trabajo grupal en la propuesta:

- Lev Vygotsky (1978): Citado por su énfasis en el papel del contexto sociocultural y la mediación en la construcción del conocimiento.
- Johnson & Johnson (1999): Referenciados para sustentar el aprendizaje colaborativo, indicando que mejora el rendimiento y fortalece habilidades sociales.

Enfoque Antropogógico (Ciencias Agógicas). Ningún autor citado: El Plan 2027 menciona que la carrera tiene una formación anual de cinco años para jóvenes, pero no cita autores específicos de la andragogía o hebegogía, a diferencia del documento macro de la UMSA que define estas ciencias según la edad del estudiante.

Enfoque Constructivista. Es la base pedagógica con mayor cantidad de autores citados en el documento de Arquitectura:

- Jean Piaget (1970): Sostiene que el conocimiento es construido activamente por el sujeto.

- Lev Vygotsky (1978): Aporta la visión de la construcción social del saber.
- John Biggs (2005) / Biggs & Tang (2011): Citados por la teoría del "alineamiento constructivo", asegurando que los resultados de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación sean coherentes.

Enfoque Inclusivo. Ningún autor citado: La propuesta declara el compromiso con un "enfoque inclusivo" y el respeto a la diversidad cultural y de capacidades. Sin embargo, no se hace referencia a autores teóricos de la educación inclusiva (como Booth o Ainscow).

Enfoque Crítico. Ningún autor de la Pedagogía Crítica citado: Si bien el plan establece el "Pensamiento crítico y reflexivo" como la primera competencia genérica y busca formar profesionales que cuestionen la realidad social, no cita autores clásicos de esta corriente (como Freire o Giroux). El peso del "análisis crítico" se apoya más en autores del enfoque por competencias como Sergio Tobón (2013).

Enfoque Conectivista. Ningún autor citado: El Plan 2027 omite a los autores del conectivismo (Siemens, Downes, 2005).

Como podemos ver, la actualidad de la propuesta es relativa. Los principales autores citados repetidamente datan de los años 70 del siglo pasado y solamente cuando se trata del enfoque por competencias tenemos un autor contemporáneo como Sergio Tobón. Pero lo que nos preocupa más es la ausencia de alguna referencia sobre el conectivismo y a sus autores. Y esta preocupación tiene que ver con el fundamental rol que tiene el Taller vertical en la formación.

En el Modelo Educativo de la UMSA (2025), el conectivismo se define como la capacidad de gestionar y generar conocimiento en red, reconociendo que el saber no reside solo en un actor, sino en la interacción con múltiples recursos y "nodos".

Bajo esta lógica, el Taller Vertical de arquitectura es la encarnación analógica y pedagógica de una red conectivista:

- Interacción Multigeneracional (Nodos): Al interactuar simultáneamente docentes y estudiantes de distintos niveles, el conocimiento fluye de manera no lineal. El aprendizaje ocurre en la conexión entre estos "nodos" (estudiantes de 4to año que transmiten experiencia a los de 1ro, y viceversa).
- Conocimiento Distribuido: El Plan 2027 menciona que el Taller es el eje articulador donde se integra la teoría y la práctica. Sin embargo, al fundamentarlo solo en el constructivismo de Vygotsky (mediación sociocultural), se queda corto. El conectivismo explicaría que el conocimiento en el taller no solo se "construye" internamente, sino que es la red misma de interacciones la que constituye el saber arquitectónico.

Es notable una contradicción en el Plan 2027: por un lado, se declara una posición ontológica que concibe la realidad como un "sistema plural, relacional y dinámico, compuesto por una diversidad de seres y entornos interconectados", lo cual es profundamente conectivista. Pero, al momento de definir las estrategias pedagógicas, el plan se repliega hacia un enfoque técnico-instrumental:

- BIM como Herramienta, no como Red: El documento enfatiza el dominio de BIM (Building Information Modeling) y la Inteligencia Artificial como competencias duras de "manejo y destreza".

- Visión Instrumental: Se percibe la tecnología como un "recurso" para la eficiencia técnica y no como una base pedagógica que redefine cómo se aprende en redes. Al no mencionar el conectivismo, el Plan 2027 corre el riesgo de formar arquitectos que sepan usar software complejo, pero que no entiendan la lógica de trabajo colaborativo deslocalizado y gestión de inteligencia colectiva que estas herramientas suponen.

La ausencia del término "conectivismo" y de sus autores en el Plan 2027, frente a su presencia obligatoria en el Modelo Académico de la UMSA (2025), sugiere un desalineamiento institucional que impacta la pertinencia y calidad de la propuesta:

- Riesgo de Tecnocratismo: Al priorizar el "saber hacer" procedimental con herramientas digitales (BIM, IA) sin una fundamentación conectivista, la carrera podría derivar en una formación tecnocrática. Se entrena en la "herramienta" pero se ignora la "red" de conocimiento global y local en la que el arquitecto debe navegar.
- Invisibilidad de la Red Analógica: Al no teorizar sobre el conectivismo, el Plan 2027 no logra blindar pedagógicamente su mayor activo: el Taller Vertical. Si la verticalidad no se entiende como una red de conocimiento, puede ser atacada o desmantelada en el futuro por criterios de eficiencia administrativa u otros al no tener un sustento teórico que la defina como un ecosistema de aprendizaje esencial.
- Superación del Constructivismo: Mientras el constructivismo (citado en el plan) se centra en cómo el individuo construye significado, el conectivismo aborda cómo aprendemos cuando el conocimiento está en bases de datos, comunidades externas y redes tecnológicas. El Plan 2027 parece atrapado en una didáctica tradicional del siglo XX aplicada a herramientas del siglo XXI.

Aunque el Plan de Estudios 2027 *practica* el conectivismo a través de sus talleres y su visión del "internet como ecosistema educativo", su falta de declaración explícita es una debilidad de calidad. Al ignorar la fundamentación pedagógica de las redes de conocimiento, desaprovecha la oportunidad de legitimar teóricamente su modelo de Taller Vertical y se arriesga a que la incorporación de la tecnología sea vista como una simple actualización de software y no como una verdadera transformación del paradigma de aprendizaje que la propia UMSA exige.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Las definiciones del II Congreso, especialmente las Políticas de Conocimiento, estuvieron marcadas por las teorías de (entre otros) Piaget, Vigotsky y Edgar Morin. El pensamiento complejo que a principio de los años 2000 recién se empezó a conocer con *El Método (1977 a 2004)* y principalmente con *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (2000)*, fue de radical importancia. La incorporación del pensamiento de Morin en las definiciones del II Congreso y después en el Plan de Estudios (2004 a 2008) fue esencial de la renovación que se logró. De hecho, el Plan de estudios con Menciones, Materias transdisciplinarias, Sistema de créditos, Viajes de estudio con valor curricular, Pasantías con valor curricular, etc, fueron resultados prácticos de la aplicación de la complejidad en el desarrollo curricular.

El Plan de estudios 2027 enfatiza que la formación por competencias busca preparar al estudiante para enfrentar "problemáticas complejas del entorno construido". El texto menciona explícitamente que el plan garantiza el desarrollo de un "cambio de paradigma, del pensamiento complejo al de competencias" (Pg 83). Y por otro lado define el "Pensamiento complejo" como una competencia

transversal donde el estudiante debe ser capaz de "comprender sistemas urbanos" y establecer una "relación multiescalar". Todo lo anterior resulta tan confuso que merece un comentario.

En primer lugar, corresponde mencionar que las competencias no sustituyen a la complejidad, se basan en ella. Desde el punto de vista teórico, el enfoque por competencias (especialmente en su vertiente socioformativa) no es un paradigma que reemplace al pensamiento complejo, sino que es una aplicación práctica de este.

El Plan de Estudios 2027 cita repetidamente a Sergio Tobón (2013) como referente fundamental. El libro más influyente de Tobón se titula precisamente "*Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*". Para Tobón, las competencias son actuaciones integrales para resolver problemas en un marco de pensamiento complejo. Por tanto, decir que se pasa de uno "al otro" es conceptualmente erróneo; lo correcto sería decir que se aplican las competencias desde el pensamiento complejo.

El documento incurre en una contradicción semántica, ya que a lo largo de todo su texto utiliza la complejidad como una fortaleza y no como algo que deba ser superado:

- Define a la arquitectura como un "campo de conocimiento complejo".
- Establece que el objetivo de la carrera es formar profesionales capaces de enfrentar "problemáticas complejas del entorno construido".
- Si el plan busca que el estudiante resuelva problemas complejos, no puede pretender que el "pensamiento complejo" sea un paradigma del pasado que ha sido sustituido por las competencias.

Por otro lado, el Modelo Educativo e Institucional de la UMSA (2025) refuerza la idea de que la complejidad es la base de su sistema:

- La UMSA establece que los modelos académicos sirven para "analizar, predecir y manipular fenómenos complejos".
- Su posición ontológica concibe la sociedad como un "sistema complejo e interconectado".
- El modelo de la UMSA no plantea una jerarquía donde las competencias eliminen a la complejidad, sino que utiliza las competencias como la herramienta curricular para gestionar esa realidad compleja.

El hecho de que el Plan 2027 declare un "cambio de paradigma del pensamiento complejo al de competencias" sugiere dos posibles problemas de calidad en la redacción del documento:

- Reduccionismo: Podría interpretarse que se ven las competencias como algo meramente técnico o procedimental (un "saber hacer" simplificado), ignorando que la competencia real exige un pensamiento sistémico y crítico para decidir qué hacer ante la incertidumbre.
- Error de Interpretación: Al presentar estos dos conceptos como etapas sucesivas ("de... a..."), se pierde la riqueza de la transdisciplinariedad, que es un pilar tanto del pensamiento complejo como de la arquitectura.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que el enfoque por competencias es la operacionalización pedagógica del pensamiento complejo. En lugar de un "cambio de paradigma de uno hacia el otro", lo académicamente correcto sería plantear la "consolidación de un modelo de competencias sustentado en el pensamiento complejo". La afirmación, tal como está escrita en la propuesta de la Comisión Académica, sugiere una ruptura inexistente en la teoría educativa moderna.

PROPUESTA CONTEMPORÁNEA DE
COMPETENCIAS
PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN
ARQUITECTURA

Resumen ejecutivo

Este documento formula una propuesta actualizada de competencias para la formación profesional en arquitectura en la FAADU-UMSA. Parte del Plan de Estudios 2008, lo contrasta con el Modelo Educativo, Académico, Pedagógico, Curricular y Didáctico de la UMSA, y lo complementa con cuatro referencias anexas: el estudio de referentes globales y latinoamericanos, la propuesta técnica del Taller D y la propuesta de implementación BIM. Además, se revisan lineamientos públicos de acreditación y educación arquitectónica y modelos curriculares de universidades de referencia en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.

La conclusión central es directa: las competencias del Plan de Estudios 2008 tienen una base valiosa - visión holística, lectura crítica de la realidad, investigación, ética, creatividad, sostenibilidad, tecnología, urbanismo, patrimonio y articulación teoría-práctica - pero necesitan una reformulación explícita para responder a las condiciones actuales de la profesión: crisis climática, transición digital, inteligencia artificial, BIM, diseño basado en evidencia, economía circular, justicia espacial, habitabilidad inclusiva, gestión de proyectos complejos, investigación aplicada y aprendizaje permanente.

La propuesta no reemplaza lo existente por moda tecnológica. Lo actualiza y lo vuelve más operacional: competencias redactadas como desempeños observables, con unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias de logro. El Taller Vertical se mantiene como columna vertebral, pero ya no como espacio aislado, sino como laboratorio integrador de diseño, urbanismo, tecnología, investigación, representación, gestión, ética, sostenibilidad y vinculación social.

Se proponen diez macrocompetencias de egreso, articuladas en tres niveles de progresión: fundamentación, integración y síntesis profesional. Estas competencias buscan formar un arquitecto capaz de proyectar con sentido cultural, resolver con solvencia técnica, usar tecnologías digitales con criterio, investigar problemas del hábitat, liderar procesos colaborativos y actuar con responsabilidad frente a la sociedad y el ambiente.

Índice de contenidos

- 1. Alcance, metodología y fuentes
- 2. Diagnóstico crítico de las competencias del Plan 2008
- 3. Marco institucional UMSA para la actualización curricular
- 4. Tendencias globales y latinoamericanas relevantes
- 5. Principios para la reformulación de competencias
- 6. Perfil profesional de egreso propuesto
- 7. Sistema actualizado de competencias
- 8. Matriz de progresión formativa
- 9. Implicaciones curriculares y evaluativas
- 10. Ruta de implementación
- 11. Conclusiones
- 12. Referencias

1. Alcance, metodología y fuentes

La metodología empleada combina cinco operaciones:

- Análisis de las competencias del Plan de Estudios 2008, identificando sus núcleos de vigencia y sus vacíos frente a la práctica contemporánea.
- Alineamiento con el Modelo Educativo de la UMSA, especialmente en sus componentes de pertinencia social, enfoque crítico-transformador, currículo por competencias, flexibilidad, interdisciplinariedad, investigación e innovación.
- Síntesis de los documentos anexos sobre referentes internacionales, propuesta técnica de reforma y metodología BIM.
- Revisión documental externa de referentes institucionales: UNESCO-UIA, NAAB, RIBA, MIT, UCL Bartlett, ETH Zurich, AA School, UNAM, USP y FADU-UBA.
- Redacción de competencias de egreso en formato operativo: macrocompetencia, unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias.

Criterio de lectura. No se entiende la competencia como una lista de temas, sino como capacidad demostrable para actuar ante problemas complejos. Por eso, cada competencia integra saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales, éticos y técnicos. Este enfoque es coherente con el planteamiento del Modelo Curricular de la UMSA, que exige identificación y formulación de competencias, unidades de competencia, estructura curricular, evaluación de aprendizajes e itinerarios formativos (UMSA, 2025, pp. 51-65).

2. Diagnóstico crítico de las competencias del Plan 2008

El documento de 2008 organiza las competencias en un bloque general y un bloque específico. En las competencias generales aparecen aspectos todavía potentes: visión holística, lectura crítica de la realidad, investigación, gestión de proyectos, creatividad, ética, innovación, aprendizaje autónomo, tecnologías de información y comunicación e interacción social. En las específicas se desarrollan campos de diseño, usuario y contexto, comunicación, medio ambiente, tecnología y edificación, cultura, historia, urbanismo, territorio y coherencia teoría-práctica (Competencias Plan de Estudios 2008, pp. 1-4).

Valor de vigencia. El documento de 2008 no es débil en su intención formativa; al contrario, tiene intuiciones adelantadas para su momento: complejidad, transdisciplinariedad, interculturalidad, sostenibilidad, responsabilidad ética y articulación de conocimientos. Eso hay que conservarlo. La falla principal no está en la dirección conceptual, sino en la falta de operacionalización contemporánea: no define niveles de logro, evidencias evaluables ni competencias digitales avanzadas; tampoco menciona BIM, inteligencia artificial, diseño paramétrico, datos urbanos, economía circular, descarbonización, accesibilidad universal, resiliencia, seguridad de vida, emprendimiento profesional ni gestión colaborativa avanzada.

Lectura crítica. Muchas competencias están redactadas como capacidades amplias: “ser capaz”, “conocer”, “poder fundamentar”. Eso da amplitud, pero no siempre permite evaluar con claridad si el estudiante realmente alcanzó el desempeño. Una reforma curricular necesita convertir esas

formulaciones en desempeños observables, verificables en proyectos, investigaciones, prototipos, documentos técnicos, simulaciones, trabajo comunitario y prácticas profesionales.

Núcleo 2008	Valor que debe conservarse	Actualización necesaria
Visión holística, transdisciplinar y compleja	Permite entender la arquitectura como síntesis cultural, técnica, ambiental y social.	Pasar de visión general a pensamiento sistémico aplicado: datos, ciclo de vida, escenarios, riesgo, resiliencia y gestión interdisciplinaria.
Lectura crítica y transformadora de la realidad	Vincula la formación con demanda social y contexto.	Incorporar justicia espacial, equidad de género, accesibilidad universal, participación y co-diseño.
Investigación, creatividad, ética y gestión	Base para formar profesionales reflexivos y responsables.	Integrar investigación proyectual, evidencia, innovación, emprendimiento, propiedad intelectual y ética digital.
TIC y medios contemporáneos	Reconoce la importancia tecnológica.	Actualizar hacia BIM, IA, diseño computacional, fabricación digital, análisis ambiental, datos urbanos y gemelos digitales.
Medio ambiente y sostenibilidad	Instala preocupación ambiental temprana.	Pasar a sostenibilidad regenerativa, carbono, agua, materiales locales, economía circular y desempeño energético verificable.
Tecnología y edificación	Mantiene la solvencia constructiva como parte del diseño.	Articular estructuras, instalaciones, materialidad, normativa, presupuestos, programación y coordinación BIM desde taller.
Urbanismo, cultura, historia y territorio	Evita una formación encerrada en el objeto edilicio.	Ampliar a metabolismo urbano, movilidad sostenible, ciudad de proximidad, gestión del suelo, vivienda, informalidad y riesgo climático.
Coherencia teoría-práctica	Defiende el fundamento conceptual del proyecto.	Convertir teoría en investigación crítica, argumentación pública, evaluación posocupacional y reflexión sobre impactos.

3. Marco institucional UMSA para la actualización curricular

La actualización propuesta debe ser compatible con el Modelo Educativo de la UMSA. Este marco institucional define una universidad contextualizada, pertinente, crítica, transformadora, integral, relacional, inclusiva, comprometida con justicia social y sostenibilidad, ética y humanista, centrada en el estudiante y orientada a la transformación del ser humano y la sociedad (UMSA, 2025, pp. 5-13).

El Modelo Académico de la UMSA enfatiza rasgos especialmente útiles para arquitectura: carácter disruptivo, centrado en la persona, holista, orientado a la excelencia, vinculado al entorno, gestor del conocimiento, estratégico en tecnología e infraestructura, constructivista, conectivista y por competencias (UMSA, 2025, pp. 17-24). Esto legitima una reforma que no sea sólo redistribución de asignaturas, sino rediseño de experiencias formativas.

El Modelo Curricular establece que la carrera debe ser científicamente elaborada, alineada con necesidades sociales, tecnológicas, culturales y económicas del contexto global y local; enfocada en estudiante, investigación e innovación; orientada a competencias; flexible; interdisciplinaria; inclusiva y apoyada en tecnología educativa (UMSA, 2025, pp. 51-56). Por tanto, las competencias propuestas deben responder a cuatro exigencias: pertinencia, verificabilidad, integración y adaptabilidad.

Traducción al caso de Arquitectura. El currículo debería organizarse alrededor de problemas del hábitat y no sólo de materias. La malla puede mantener áreas de conocimiento, pero el aprendizaje significativo debe ocurrir en proyectos integradores: taller, laboratorios tecnológicos, investigación formativa, prácticas con comunidades, simulaciones, fabricación y documentación profesional.

4. Tendencias globales y latinoamericanas relevantes

Los referentes externos muestran convergencias claras. MIT declara que su currículo integra sostenibilidad, computación, materiales, fabricación, infraestructura, política, compromiso social y teoría cultural, y que el estudio de diseño opera como laboratorio donde estos temas se mezclan y sintetizan (MIT, 2026). UCL Bartlett mantiene una formación basada en estudio, con tutorías y revisiones frecuentes, apoyada por historia, teoría, estudios profesionales y tecnología; además, gran parte del aprendizaje se desarrolla mediante proyectos de diseño y portafolio (UCL, 2026). ETH Zurich estructura la formación de pregrado con diseño y tecnología, ciencias naturales y tecnología, humanidades y ciencias sociales, semanas de seminario y experiencia laboral en el campo profesional (ETH Zurich, 2026).

La AA School refuerza el modelo de unidades y estudios con Core Studies en historia y teoría, estudios ambientales y técnicos, medios y práctica profesional (AA School, 2026). UNAM organiza la licenciatura en arquitectura en etapas y líneas de interés profesional, con diez semestres, créditos obligatorios, optativas por línea y práctica profesional supervisada o trayectoria final, lo que muestra un modelo de flexibilidad orientada y profundización progresiva (UNAM, 2017). FAU-USP conserva una tradición de formación integral de arquitectura y urbanismo, con fuerte peso de proyecto, tecnología, historia, teoría y urbanismo (FAU-USP, 2024). FADU-UBA mantiene una estructura amplia con ciclo básico, materias proyectuales, tecnología, historia, morfología, urbanismo, representación y optativas (FADU-UBA, 2026).

Los marcos profesionales refuerzan esta dirección. UNESCO-UIA actualizó su Carta de Educación Arquitectónica en 2023 como base para orientar la formación frente a desafíos profesionales, sociales y culturales globales. NAAB utiliza criterios de programa y estudiante para evaluar resultados dentro de contextos institucionales, regionales, nacionales e internacionales, promoviendo innovación en la educación arquitectónica. RIBA subraya salud y seguridad de vida, emergencia climática, ética profesional, alfabetización climática, habilidades técnicas, empresariales e investigación como núcleos de la educación y desarrollo profesional del arquitecto.

Referente	Rasgo curricular observado	Aprendizaje para FAADU-UMSA
MIT	Estudio como laboratorio de síntesis; sostenibilidad, computación, materiales, fabricación, infraestructura, política y compromiso social.	El taller debe integrar tecnología, ambiente, teoría y sociedad; no funcionar como "materia separada".
UCL Bartlett	Predominio del estudio, portafolio, crítica, tutorías y soporte de historia,	Fortalecer cultura de portafolio, argumentación, revisión crítica y

	teoría, tecnología y práctica profesional.	unidades con agenda propia.
ETH Zurich	Equilibrio entre diseño, construcción, estructuras, ecología, humanidades, seminarios y experiencia laboral.	Actualizar competencias técnicas sin perder cultura, teoría y experiencia profesional.
AA School	Sistema de estudios/unidades con agendas de investigación y core studies.	Permitir líneas de exploración proyectual y trayectorias flexibles supervisadas.
UNAM	Etapas formativas, líneas de interés profesional y práctica profesional supervisada.	Diseñar rutas de profundización desde mitad de carrera y articulación con titulación.
FAU-USP	Arquitectura y urbanismo como formación amplia con proyecto, tecnología, historia, teoría y sociedad.	Evitar fragmentar arquitectura de urbanismo; formar arquitecto capaz de operar en varias escalas.
FADU-UBA	Cátedras/talleres con diversidad de enfoques, ciclo básico y tradición proyectual.	Aprovechar la verticalidad y diversidad docente, pero con resultados comunes de egreso.

5. Principios para la reformulación de competencias

Principio 1. Continuidad crítica, no ruptura vacía.

Las competencias 2008 deben ser entendidas como base histórica. La reforma debe conservar su enfoque holístico, social, cultural y ambiental, pero traducirlo a desempeños contemporáneos.

Principio 2. Taller como síntesis del conocimiento.

El taller debe ser el espacio de integración de proyecto, tecnología, ambiente, teoría, comunicación, costos, normativa, gestión e investigación. Esto coincide con la propuesta BIM anexa, que plantea que el aprendizaje basado en proyectos en taller integre contenidos BIM y contenidos específicos del proceso de diseño.

Principio 3. Tecnología con criterio, no fetichismo digital.

BIM, IA y diseño computacional no se incorporan para producir imágenes más atractivas, sino para tomar decisiones más rigurosas, reducir errores, simular desempeño, coordinar especialistas y mejorar el impacto social y ambiental.

Principio 4. Sostenibilidad verificable y regenerativa.

La sostenibilidad debe pasar de discurso a evidencia: análisis climático, huella de carbono, agua, energía, materiales locales, ciclo de vida, confort, salud y resiliencia.

Principio 5. Pertinencia boliviana con estándar global.

El currículo debe preparar para competir internacionalmente sin abandonar la realidad local: altitud, topografía, radiación, informalidad urbana, déficit habitacional, patrimonio, interculturalidad, riesgo, escasez de agua y desigualdad urbana.

Principio 6. Evaluación por evidencias.

Toda competencia debe demostrarse con entregables: proyecto, memoria, prototipo, modelo BIM, simulación, expediente técnico, investigación, portafolio, presentación pública, intervención territorial o práctica profesional.

6. Perfil profesional de egreso propuesto

El arquitecto egresado de la FAADU-UMSA deberá ser un profesional integral, crítico y técnicamente solvente, capaz de concebir, diseñar, coordinar, gestionar y evaluar intervenciones arquitectónicas, urbanas y territoriales pertinentes al contexto boliviano y conectadas con estándares globales. Deberá actuar con responsabilidad ética, ambiental y social; dominar procesos de proyecto en diferentes escalas; integrar saberes históricos, culturales, tecnológicos y urbanos; usar metodologías digitales contemporáneas; investigar problemas del hábitat; comunicarse de manera rigurosa; trabajar colaborativamente; y sostener un aprendizaje permanente.

Este perfil no apunta a formar un “operador de software” ni un “artista aislado”. Apunta a formar un profesional capaz de pensar, proyectar, argumentar, construir, coordinar, medir impactos y liderar procesos de transformación del hábitat.

7. Sistema actualizado de competencias

Se proponen diez macrocompetencias de egreso. Cada una contiene unidades de competencia y criterios de desempeño. Estas competencias deben atravesar el currículo completo y no quedar confinadas a una asignatura aislada.

C1. Pensamiento arquitectónico integral, crítico y contextual

Comprender la arquitectura como práctica cultural, técnica, ambiental, económica y política, capaz de transformar el hábitat con sentido crítico y pertinencia local-global.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Interpreta problemas del hábitat desde variables sociales, culturales, ambientales, urbanas, tecnológicas y económicas.
U2	Formula posturas críticas frente a demandas reales, evitando soluciones genéricas o descontextualizadas.
U3	Relaciona escalas de intervención: cuerpo, edificio, barrio, ciudad, territorio y región.

Evidencias sugeridas: Diagnósticos multiescala; Mapas de actores y condicionantes; Ensayos críticos; Memorias de proyecto fundamentadas.

C2. Proyecto arquitectónico y urbano multiescalar

Concebir, desarrollar y evaluar proyectos arquitectónicos, urbanos y territoriales que integren forma, función, estructura, materialidad, habitabilidad, gestión y significado cultural.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Construye estrategias de diseño coherentes con problema, usuario, programa, sitio y recursos.
U2	Integra variables espaciales, técnicas, normativas y ambientales desde etapas tempranas.
U3	Evalúa alternativas proyectuales con criterios de desempeño y no sólo de composición formal.

Evidencias sugeridas: Portafolio de taller; Modelos físicos y digitales; Memorias de diseño; Rúbricas de evaluación de alternativas.

C3. Investigación aplicada e innovación proyectual

Investigar problemas del hábitat y convertir hallazgos en criterios de diseño, innovación técnica, reflexión teórica o acción territorial.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Formula preguntas investigables vinculadas a problemas arquitectónicos y urbanos.
U2	Usa métodos cualitativos, cuantitativos, proyectuales, cartográficos y experimentales.
U3	Transforma evidencia en decisiones de proyecto y comunica resultados con rigor académico.

Evidencias sugeridas: Protocolos de investigación; Artículos breves; Bitácoras de proceso; Prototipos y ensayos.

C4. Sostenibilidad regenerativa, resiliencia y acción climática

Diseñar intervenciones que reduzcan impactos, mejoren desempeño ambiental y contribuyan a la regeneración ecológica, social y urbana.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Aplica criterios de clima, energía, agua, carbono, materialidad, confort y salud.
U2	Diseña para ciclo de vida, economía circular, mantenimiento, reutilización y desmontaje.
U3	Incorpora riesgo, adaptación climática y resiliencia territorial.

Evidencias sugeridas: Simulaciones ambientales; Cálculos básicos de energía/agua/carbono; Matriz de materiales; Estrategias bioclimáticas verificables.

C5. Tecnología, construcción y desempeño del edificio

Resolver la arquitectura como sistema constructivo coordinado, viable, seguro, normativo y técnicamente documentado.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Integra estructuras, envolventes, instalaciones, sistemas pasivos y activos desde el proyecto.
U2	Produce documentación técnica coherente: detalles, especificaciones, cómputos, costos y programación básica.
U3	Coordina decisiones de diseño con especialistas y restricciones normativas, económicas y constructivas.

Evidencias sugeridas: Expediente técnico; Detalles constructivos; Modelo coordinado; Presupuesto preliminar; Plan de obra básico.

C6. Ecosistema digital, BIM, inteligencia artificial y datos

Utilizar tecnologías digitales contemporáneas para diseñar, analizar, coordinar, documentar y gestionar información del proyecto y del territorio con criterio ético.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Domina flujos BIM progresivos: modelado, documentación, coordinación, cuantificación y colaboración.
U2	Usa IA, programación básica, diseño paramétrico y análisis de datos como apoyo crítico al diseño.
U3	Gestiona información digital con trazabilidad, responsabilidad, interoperabilidad y ética.

Evidencias sugeridas: Modelos BIM por nivel de complejidad; Tablas de cuantificación; Detección de interferencias; Scripts simples; Mapas de datos urbanos.

C7. Cultura, historia, patrimonio e interculturalidad

Interpretar la arquitectura y la ciudad como producciones históricas y culturales, valorando patrimonio, memoria, identidad e interculturalidad en las decisiones de diseño.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Analiza antecedentes históricos, tipológicos, tecnológicos y culturales del lugar.
U2	Propone intervenciones compatibles con valores patrimoniales materiales e inmateriales.
U3	Integra saberes locales, memoria colectiva y diversidad cultural sin folklorizar el contexto.

Evidencias sugeridas: Análisis histórico-crítico; Fichas patrimoniales; Estrategias de intervención; Narrativas de memoria e identidad.

C8. Ciudad, territorio, vivienda y justicia espacial

Intervenir en procesos urbanos y territoriales con enfoque de equidad, habitabilidad, movilidad sostenible, vivienda, espacio público y gestión participativa.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Diagnostica dinámicas urbanas, segregación, centralidades, movilidad, riesgo y servicios.
U2	Propone estrategias de ciudad de proximidad, espacio público, densificación adecuada y vivienda digna.
U3	Trabaja con actores comunitarios e institucionales en procesos de co-diseño.

Evidencias sugeridas: Planes barriales; Mapas urbanos; Proyectos de vivienda y espacio público; Actas de participación; Indicadores de accesibilidad.

C9. Comunicación, representación y argumentación pública

Comunicar ideas, procesos y resultados arquitectónicos con claridad gráfica, verbal, escrita, digital y pública, adecuando medios a audiencias distintas.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Selecciona medios de representación pertinentes: croquis, dibujo técnico, diagramas, modelos, renders, video, realidad extendida y narrativa.
U2	Argumenta el proyecto con fundamentos y evidencia, no sólo con intuición estética.
U3	Comunica a comunidades, especialistas, autoridades y clientes con lenguaje claro y ético.

Evidencias sugeridas: Láminas; Presentaciones orales; Portafolios; Memorias técnicas; Modelos interactivos; Exposiciones públicas.

C10. Gestión profesional, ética, colaboración y aprendizaje permanente

Liderar y participar en procesos profesionales complejos con ética, responsabilidad legal, trabajo colaborativo, emprendimiento y actualización continua.

Unidad de competencia	Criterio de desempeño esperado
U1	Comprende roles, responsabilidades, normativa, contratación, gestión de riesgos y práctica profesional.
U2	Trabaja en equipos multidisciplinarios y gestiona conflictos con liderazgo responsable.
U3	Construye rutas de aprendizaje permanente y adaptación a cambios tecnológicos, ambientales y laborales.

Evidencias sugeridas: Plan de gestión de proyecto; Contratos/alcances simulados; Evaluación entre pares; Informe de práctica profesional; Plan personal de actualización.

8. Matriz de progresión formativa

La competencia no aparece de golpe en el último año. Debe construirse por niveles. Se propone una progresión en tres momentos: Fundamentación, Integración y Síntesis Profesional. Esto permite evaluar avances acumulativos y evita que la carrera dependa de esfuerzos aislados de algunas asignaturas o talleres.

Nivel	Semestres sugeridos	Propósito	Evidencias principales
Fundamentación	1°-3°	Construir alfabetización espacial, gráfica, cultural, ambiental, tecnológica y crítica. El estudiante aprende a observar, representar, investigar y	Bitácora, croquis, modelos, análisis de sitio, ejercicios espaciales, lectura crítica, introducción BIM, fundamentos de
		proyectar problemas de baja complejidad.	sostenibilidad.

Integración	4°-7°	Resolver proyectos de mediana complejidad integrando estructura, materialidad, instalaciones, normativa, usuario, ciudad, ambiente y costos preliminares.	Proyecto integrado, modelo BIM coordinado, simulaciones básicas, expediente parcial, investigación aplicada, trabajo urbano y comunitario.
Síntesis profesional	8°-10°	Desarrollar proyectos complejos con autonomía, especialización, investigación, gestión, factibilidad, impacto social y documentación profesional.	Proyecto de titulación, práctica profesional, expediente técnico, memoria de investigación, evaluación ambiental, presentación pública y portafolio final.

Matriz sintética por competencia y nivel

Competencia	Fundamentación	Integración	Síntesis profesional
C1 Pensamiento integral	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C2 Proyecto multiescalar	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C3 Investigación	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C4 Sostenibilidad	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C5 Tecnología	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C6 Digital/BIM/IA	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C7 Cultura/patrimonio	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C8 Ciudad/territorio	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C9 Comunicación	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.
C10 Gestión/ética	Reconoce conceptos y aplica herramientas básicas.	Integra variables en proyectos de mediana complejidad.	Demuestra autonomía, criterio profesional y evidencia de impacto.

9. Implicaciones curriculares y evaluativas

La propuesta de competencias exige decisiones curriculares concretas. No basta con aprobar una lista de capacidades. Hay que ajustar estructura, metodologías, evaluación, organización docente, equipamiento y vínculos externos.

9.1. Taller integrador y verticalidad flexible

La propuesta técnica del Taller D plantea fortalecer el taller vertical y la disciplina integrada, superando la fragmentación horizontal. En ese sentido se recomienda fijar resultados comunes por nivel para evitar que la diversidad de talleres derive en desigualdad formativa. La verticalidad puede ser una gran ventaja si se combina con criterios compartidos de logro, evaluación externa, revisiones intertaller y participación de especialistas.

9.2. BIM y ecosistema digital como eje transversal

La propuesta BIM anexa plantea dos acciones fundamentales: incorporar contenidos BIM en materias teóricas de distintos niveles y resolverlos mediante aprendizaje basado en proyectos dentro del taller. Esta orientación es correcta: BIM no debería ser una asignatura final, sino una metodología progresiva desde fundamentos hasta coordinación, cuantificación, simulación y gestión. La IA debe ingresar con ética y método: análisis, optimización, generación de alternativas, automatización, evaluación ambiental, comunicación y apoyo a investigación.

9.3. Sostenibilidad como criterio de aprobación de proyecto

Cada proyecto relevante de taller debería demostrar criterios ambientales mínimos: lectura climática, estrategia pasiva, agua, materialidad, energía, confort, huella de carbono aproximada, impacto urbano y criterios de mantenimiento. La sostenibilidad no debe ser una lámina decorativa al final; debe condicionar la toma de decisiones desde el diagnóstico.

9.4. Investigación formativa y portafolio de evidencias

El Modelo Curricular de la UMSA incluye investigación formativa y evaluación de aprendizajes. En arquitectura, esto puede resolverse con bitácoras, portafolios, estudios de caso, mediciones, entrevistas, cartografías, prototipos y memorias críticas. El portafolio final debe demostrar progresión real de competencias, no sólo colección de imágenes.

9.5. Evaluación por rúbricas y jurados con criterios explícitos

Se recomienda que cada taller y asignatura integradora utilice rúbricas conectadas con las diez competencias. Las revisiones de proyecto deberían evaluar: pertinencia del problema, coherencia conceptual, calidad espacial, integración técnica, desempeño ambiental, relación urbana, comunicación, viabilidad, ética y aprendizaje del proceso.

Instrumento	Qué evalúa	Cuándo usarlo
Portafolio progresivo	Evolución de competencias, calidad de proceso, integración de evidencias.	Cada fin de semestre y al egreso.
Rúbrica de proyecto integrado	Coherencia entre problema, diseño, tecnología, ambiente, contexto y comunicación.	En talleres y proyectos integradores.
Modelo BIM evaluable	Coordinación, documentación, información, cuantificación y colaboración.	Desde niveles intermedios, con complejidad creciente.
Memoria crítica	Fundamentación, investigación, postura teórica y toma de decisiones.	En proyectos de taller, urbanismo, historia, teoría y titulación.

Prototipo/ensayo	Validación material, estructural, ambiental o constructiva.	En tecnología, construcción, sostenibilidad y fabricación.
Evaluación comunitaria o usuario	Pertinencia social, comunicación y respuesta a necesidades reales.	En proyectos de interacción social y urbanismo.
Práctica profesional supervisada	Desempeño en contexto laboral, ética, colaboración y gestión.	Último tramo de la carrera.

10. Ruta de implementación

La reforma debe implementarse por etapas, con realismo institucional. Intentar cambiar todo de golpe suele fracasar. Pero avanzar sin estructura también mantiene el problema. Se propone una ruta de cuatro fases.

Fase	Acciones principales	Producto esperado
Fase 1: Validación académica	Socializar competencias, recibir observaciones de áreas, talleres, estudiantes, egresados y empleadores; ajustar redacción.	Documento oficial de competencias de egreso y criterios de nivel.
Fase 2: Mapeo curricular	Cruzar competencias con asignaturas, talleres, créditos, productos evaluables y vacíos.	Mapa de contribución curricular por semestre y área.
Fase 3: Pilotos integradores	Implementar proyectos piloto en talleres con BIM, sostenibilidad, investigación y especialistas integrados.	Evidencias, rúbricas calibradas y aprendizajes para escalamiento.
Fase 4: Escalamiento y mejora continua	Capacitación docente, equipamiento, repositorio de evidencias, evaluación anual y actualización de competencias cada 3 años.	Sistema curricular dinámico y evaluable.

Capacitación docente mínima. Para que esto funcione, los docentes necesitan actualización en evaluación por competencias, BIM aplicado al taller, IA en educación y diseño, sostenibilidad verificable, rúbricas, investigación formativa y metodologías activas. Decirlo claro: sin formación docente, la reforma se queda en papel.

11. Conclusiones

- El Plan de Estudios 2008 tiene una base conceptual valiosa, pero requiere actualización operativa y tecnológica.
- La nueva propuesta debe mantener el carácter humanista, crítico, social, cultural y ambiental de la formación, pero hacerlo medible mediante evidencias de desempeño.
- La competencia digital contemporánea no puede limitarse a representación. Debe incluir BIM, IA, datos, programación básica, simulación, coordinación y ética digital.
- El taller debe seguir siendo columna vertebral, pero como espacio de integración real de saberes técnicos, urbanos, ambientales, históricos, sociales y profesionales.

- La sostenibilidad debe ser transversal y verificable; no una asignatura aislada ni un discurso de lámina final.
- La formación debe permitir flexibilidad y especialización progresiva sin perder competencias comunes de egreso.
- La implementación requiere docentes capacitados, rúbricas compartidas, proyectos piloto, práctica profesional supervisada y un sistema de mejora continua.

La propuesta es ambiciosa, pero no imposible. Lo importante es no confundir actualización curricular con simple cambio de nombres de materias. La reforma real ocurre cuando el estudiante aprende a pensar, diseñar, construir, argumentar y actuar mejor ante problemas reales. Ese es el centro del asunto.

12. Referencias

- Architectural Association School of Architecture. (2026). Intermediate Programme. <https://www.aaschool.ac.uk/school/programmes/intermediate>
- Competencias Plan de Estudios 2008. (2008). Competencias generales y específicas de la Carrera de Arquitectura.
- ETH Zurich. (2026). Bachelor Architecture. <https://ethz.ch/en/studies/bachelor/bachelors-degree-programmes/architecture-and-civil-engineering/architecture.html>
- FAU-USP. (2024). Projeto Político Pedagógico 2024-2028. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. <https://www.fau.usp.br/>
- FADU-UBA. (2026). Arquitectura - Plan de estudios. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires. <https://www.fadu.uba.ar/arquitectura/>
- MIT Department of Architecture. (2026). Department of Architecture - MIT Course Catalog. <https://catalog.mit.edu/schools/architecture-planning/architecture/>
- MIT Department of Architecture. (2026). Undergraduate Programs. <https://architecture.mit.edu/undergraduate-programs>
- NAAB. (2020/2026). Conditions for Accreditation. National Architectural Accrediting Board. <https://www.naab.org/accreditation/accreditation-criteria>
- RIBA. (2020). The Way Ahead: Education and Professional Development Framework. Royal Institute of British Architects. <https://www.riba.org/work/insights-and-resources/the-way-ahead/>
- Taller D. (2026). Propuesta técnica de reforma curricular: Arquitectura FAADU-UMSA 2026. Documento adjunto.
- UCL. (2026). Architecture BSc. The Bartlett School of Architecture. <https://www.ucl.ac.uk/study/prospective-students/undergraduate/courses/architecture-bsc>
- UNAM Facultad de Arquitectura. (2017). Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura. <https://arquitectura.unam.mx/plan-de-estudios/plan-de-estudios-facultad-de-arquitectura-2017- tomo-i>
- UNESCO-UIA. (2023). Charter for Architectural Education. International Union of Architects. <https://www.uia-architectes.org/en/resource/unesco-uia-charter-for-architectural-education- revised-july-2023/>
- Universidad Mayor de San Andrés. (2025). Modelos Educativo, Académico, Pedagógico, Curricular y Didáctico de la UMSA. Documento adjunto.
- Referentes globales y latinoamericanos para la reforma curricular en la Carrera de Arquitectura de la FAADU. (2026). TAC – Taller D. Documento adjunto.
- Propuesta de implementación de la metodología BIM en la currícula de la Carrera de Arquitectura de la FAADU. (2026). TAC – Taller D. Documento adjunto.