



**UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY**

**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**RUTAS DE FORMACIÓN: UN VIAJE PEDAGÓGICO EN LA  
ARQUITECTURA Y LA DOCENCIA**

TEXTO PARALELO

Autor: Josué Alejandro Rivero Vera

Directora: Ana Cristina Arteaga Ortiz

Cuenca, Ecuador

2024

## DEDICATORIA

A los estudiantes que cuestionan.

A los maestros que acompañan.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi familia, mi puerto seguro.

A mi directora, por su extraordinaria guía y compañía.

A mis estudiantes y colegas docentes, por las experiencias compartidas.

## RESUMEN

Este texto paralelo, titulado “Rutas de formación: Un viaje pedagógico en la arquitectura y la docencia” es una exploración en la docencia universitaria que parte del concepto de mediación pedagógica y su aplicación en la formación como arquitecto, urbanista y futuro docente. El trabajo está compuesto por dos partes. El autor relata y analiza diferentes experiencias de aprendizaje que ha vivido en su trayecto profesional y en la Especialidad en Docencia Universitaria, usando el símil de un viaje arquitectónico. Cada tema descrito, se estructura en tres partes: el itinerario, la exploración y el retorno. Las partes corresponden a los fundamentos teóricos, el desarrollo de la experiencia, y el hallazgo o aprendizaje, respectivamente.

El texto incorpora elementos personales y creativos que reflejan la personalidad e intereses del autor, y pretende ser una muestra del crecimiento como docente y del compromiso con la educación universitaria, así como un material de consulta e inspiración para otros colegas.

**Palabras clave:** Mediación pedagógica, docencia universitaria, viaje de reconocimiento, experiencia de aprendizaje, docencia en arquitectura.

## ABSTRACT

This parallel text, titled “Training Routes: A Pedagogical Journey in Architecture and Teaching,” is an exploration in university teaching that starts from the concept of pedagogical mediation and its application in training as an architect, urban planner, and future educator. The work is composed of two parts. The author recounts and analyzes different learning experiences that he has lived through in his professional journey and in the Specialty in University Teaching, using the simile of an architectural journey. Each described theme is structured in three parts: the itinerary, the exploration, and the return. These parts correspond to the theoretical foundations, the development of the experience, and the findings or learning, respectively.

The text incorporates personal and creative elements that reflect the personality and interests of the author and aims to be a demonstration of growth as a teacher and commitment to university education, as reference and research material for other colleagues.

**Keywords:** Pedagogical Mediation, University Teaching, Recognition Journey, Learning Experience, Teaching in Architecture.

Revisado por:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ana Cristina Arteaga', with a stylized circular flourish below the text.

Ana Cristina Arteaga

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>viii</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE UNO</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD</b> .....	<b>3</b>
1.1.    En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.....	5
1.1.1.    Itinerario.....	5
1.1.2.    Exploración.....	6
1.1.3.    Retorno.....	11
1.2.    Mediar con toda la cultura.....	12
1.2.1.    Itinerario.....	12
1.2.2.    Exploración.....	15
1.2.2.1.    Planificación de clase.....	16
1.2.3.    Retorno.....	18
1.3.    Volver la mirada al currículum.....	19
1.3.1.    Itinerario.....	19
1.3.2.    Exploración.....	22
1.3.3.    Retorno.....	25
<b>CAPÍTULO II: UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA</b> .....	<b>26</b>
2.1.    En torno a nuestras casas de estudio.....	28
2.1.1.    Itinerario.....	28

2.1.2.	Exploración.....	29
2.1.3.	Retorno.....	31
2.2.	En torno a los educar para.....	33
2.2.1.	Itinerario.....	33
2.2.2.	Exploración.....	35
2.2.2.1.	Ejercicio de aplicación.....	38
2.2.3.	Retorno.....	40
<b>CAPÍTULO III: LAS INSTANCIAS DE APRENDIZAJE .....</b>		<b>41</b>
3.1.	La vivencia de las instancias de aprendizaje.....	43
3.1.1.	Itinerario.....	43
3.1.2.	Exploración.....	46
3.1.3.	Retorno.....	50
3.2.	Más sobre las instancias de aprendizaje.....	51
3.2.1.	Itinerario.....	51
3.2.2.	Exploración.....	52
3.2.3.	Retorno.....	55
3.3.	La inclusión en la Universidad.....	56
3.3.1.	Itinerario.....	56
3.3.2.	Exploración.....	59
3.3.2.1.	Miradas colectivas.....	59
3.3.2.2.	Miradas personales.....	61
3.3.3.	Retorno.....	63
<b>CAPÍTULO IV: TRATAMIENTO DEL CONTENIDO.....</b>		<b>65</b>
4.1.	Un ejercicio de interaprendizaje.....	67
4.1.1.	Itinerario.....	67
4.1.2.	Exploración.....	69
4.1.2.1.	Planificación de clase.....	69

4.1.2.2.	Encuentro con el grupo.....	72
4.1.3.	Retorno.....	73
<b>CAPÍTULO V: LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE .....</b>		<b>75</b>
5.1.	Práctica de prácticas.....	77
5.1.1.	Itinerario.....	77
5.1.2.	Exploración.....	78
5.1.2.1.	Práctica de interacción.....	79
5.1.2.2.	Práctica de observación.....	81
5.1.2.3.	Práctica de significación.....	82
5.1.2.4.	Práctica de aplicación.....	84
5.1.2.5.	Práctica de reflexión sobre el contexto.....	86
5.1.2.6.	Práctica de inventiva.....	88
5.1.2.7.	Práctica de prospección.....	89
5.1.2.8.	Práctica para salir de la inhibición discursiva.....	91
5.1.3.	Retorno.....	93
<b>CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN .....</b>		<b>94</b>
6.1.	¿Cómo fuimos evaluados?.....	96
6.1.1.	Itinerario.....	96
6.1.2.	Exploración.....	97
6.1.3.	Retorno.....	99
6.2.	En torno a la evaluación.....	101
6.2.1.	Itinerario.....	101
6.2.2.	Exploración.....	103
6.2.3.	Retorno.....	108
6.3.	La fundamental tarea de validar.....	109
6.3.1.	Itinerario.....	109
6.3.2.	Exploración.....	110



6.3.3.	Retorno.....	113
<b>PARTE DOS.....</b>		<b>114</b>
<b>CAPÍTULO I: EN TORNO A LA LABOR EDUCATIVA CON LA JUVENTUD.....</b>		<b>115</b>
1.1.	¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?.....	117
1.1.1.	Itinerario.....	117
1.1.2.	Exploración.....	117
1.1.3.	Retorno.....	119
1.2.	Revisando sus percepciones.....	121
1.2.1.	Itinerario.....	121
1.2.2.	Exploración.....	123
1.2.2.1.	Mirada personal.....	124
1.2.2.2.	Mirada colectiva.....	127
1.2.3.	Retorno.....	130
1.3.	Escuchemos a las y los jóvenes.....	132
1.3.1.	Itinerario.....	132
1.3.2.	Exploración.....	134
1.3.2.1.	Presentación de resultados.....	134
1.3.2.2.	Discusión de resultados.....	137
1.3.3.	Retorno.....	138
1.4.	Búsquedas de solución a la violencia cotidiana.....	140
1.4.2.	Itinerario.....	140
1.4.3.	Exploración.....	145
1.4.3.1.	Experiencia.....	145
1.4.3.2.	Propuestas.....	146
1.4.4.	Retorno.....	148
<b>CAPÍTULO II: COMUNICACIÓN MODERNA Y POSMODERNA.....</b>		<b>150</b>
2.1.	La forma educa.....	152

2.1.1.	Itinerario.....	152
2.1.2.	Exploración.....	154
2.1.3.	Retorno.....	156
2.2.	Acercarnos al discurso del espectáculo.....	158
2.2.1.	Itinerario.....	158
2.2.2.	Exploración.....	160
2.2.2.1.	Justificación.....	160
2.2.2.2.	Análisis de las constantes.....	161
2.2.2.3.	Retroalimentación.....	163
2.2.3.	Retorno.....	164
2.3.	Nuevo diálogo con los estudiantes.....	165
2.3.1.	Itinerario.....	165
2.3.2.	Exploración.....	167
2.3.2.1.	Respuestas y análisis.....	167
2.3.2.2.	Correlaciones.....	168
2.3.3.	Retorno.....	170
<b>CAPÍTULO III: CAMINOS DEL APRENDIZAJE.....</b>		<b>171</b>
3.1.	Una experiencia pedagógica con sentido.....	173
3.1.1.	Itinerario.....	173
3.1.2.	Exploración.....	175
3.1.2.1.	Selección.....	175
3.1.2.2.	Justificación.....	176
3.1.2.3.	Respuestas.....	176
3.1.2.4.	Análisis.....	178
3.1.3.	Retorno.....	179
3.2.	Mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva.....	180
3.2.1.	Itinerario.....	180

3.2.2.	Exploración.....	184
3.2.2.1.	Justificación.....	185
3.2.2.2.	Planificación.....	185
3.2.2.3.	¿Por qué es una experiencia con sentido? .....	188
3.2.3.	Retorno.....	189
<b>CAPÍTULO IV: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS .....</b>		<b>191</b>
4.1.	Diseño de una propuesta de incorporación de TIC.....	193
4.1.1.	Itinerario.....	193
4.1.2.	Exploración.....	196
4.1.2.1.	Justificación.....	196
4.1.2.2.	Problema a resolver.....	196
4.1.2.3.	Acuerdos pedagógicos.....	198
4.1.2.4.	Tecnologías a utilizar en la asignatura.....	198
4.1.2.5.	Actividades y recursos a implementar.....	198
4.1.2.6.	Resultados Esperados.....	198
4.1.3.	Retorno.....	199
<b>NOTAS DE VIAJE: CONCLUSIONES.....</b>		<b>200</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>203</b>
<b>ANEXO I: TAREA I (CARTA EPISTOLAR).....</b>		<b>210</b>
<b>ANEXO II: GLOSARIO .....</b>		<b>213</b>
<b>ANEXO III: FICHAS DE OBSERVACIÓN.....</b>		<b>245</b>
<b>ANEXO IV: FICHAS DE VALIDACIÓN.....</b>		<b>247</b>
<b>ANEXO V: ENCUESTAS A LAS Y LOS JOVENES .....</b>		<b>250</b>
<b>ANEXO VI: ENTREVISTA (UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON SENTIDO) .....</b>		<b>268</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 .....	79
Tabla 2 .....	80
Tabla 3 .....	81
Tabla 4 .....	83
Tabla 5 .....	85
Tabla 6 .....	86
Tabla 7 .....	88
Tabla 8 .....	90
Tabla 9 .....	91
Tabla 10 .....	103
Tabla 11 .....	104
Tabla 12 .....	104
Tabla 13 .....	105
Tabla 14 .....	105
Tabla 15 .....	106
Tabla 16 .....	107
Tabla 17 .....	107
Tabla 18 .....	185
Tabla 19 .....	186
Tabla 18 .....	245
Tabla 19 .....	246
Tabla 20 .....	247
Tabla 21 .....	248

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	23
Figura 2.....	23

## INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria es un viaje que nos lleva a explorar diferentes paisajes de aprendizaje, a descubrir nuevos horizontes y a construir nuestra propia identidad como profesionales y educadores. Este texto paralelo es el resultado de la exploración realizada por el autor, en él, se documenta y valora la aplicación de los conocimientos adquiridos en el quehacer profesional como futuro docente en el campo de la arquitectura y urbanismo. El propósito de la primera parte del texto es reflexionar sobre el quehacer docente como una travesía por las experiencias adquiridas en este campo del conocimiento. En la segunda parte se analiza y reflexiona sobre la labor educativa con la juventud, cuestionando el rol del docente, como un mediador que promueve y acompaña en los caminos de aprendizaje.

El concepto de mediación pedagógica es el eje articulador de este texto, y se basa en una visión constructivista del aprendizaje, que considera que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que el docente es un mediador que propicia y orienta esa interacción. En la primera parte del texto, se abordan temáticas como: la enseñanza en la universidad, una educación alternativa, las instancias de aprendizaje, el tratamiento del contenido, las prácticas de aprendizaje, la evaluación y validación. En la segunda parte del texto se profundiza en las siguientes temáticas: ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?, revisando sus percepciones, escuchemos a las y los jóvenes, búsquedas de solución a la violencia cotidiana, la forma educa, acercarnos al discurso del espectáculo, nuevo diálogo con los estudiantes, una experiencia pedagógica con sentido, mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva, y diseño de incorporación de TIC en la docencia.

Todos estos temas se relacionan con experiencias vividas como estudiante, joven profesional y docente en formación, además de compartir miradas con colegas del posgrado sobre el tema de la juventud, profundizando en las similitudes y diferencias de sus percepciones con las propias, con el objetivo de enriquecer la visión con otros aportes y experiencias, reconociendo la diversidad y complejidad de las realidades juveniles. Al final, el autor presenta algunas conclusiones obtenidas a partir de las experiencias de aprendizaje, que han ampliado su mirada en el ámbito educativo. Se espera que el texto sea una muestra del crecimiento como docente y del compromiso con la educación universitaria.

# **PARTE UNO**

## **CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD**





“¿La curiosidad es una linterna o una llave?”

-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

## 1.1. En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

La mediación pedagógica según Prieto (2022) es una práctica educativa que implica una relación entre el docente y el estudiante, en la cual ambos construyen el conocimiento a partir de sus experiencias, saberes previos y recursos disponibles; esta práctica tiene como finalidad promover el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo, social y moral, siendo sensible al contexto cultural y a las expresiones de los estudiantes, buscando una educación humanista y transformadora.

### 1.1.1. Itinerario.

Alzate y Castañeda (2020) interpretan la mediación pedagógica como una práctica educativa que se basa en el principio de que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico, en el cual el sujeto construye su propio conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con otros sujetos. Esta práctica se sustenta en diferentes enfoques pedagógicos que comparten esta visión constructivista del aprendizaje, tales como el socio-constructivismo, el cognitivismo, el humanismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, entre otros (Alzate y Castañeda, 2020).

Si profundizamos en el origen del concepto, según Gutiérrez y Prieto (1999) la mediación pedagógica alude a la forma en que el docente facilita y orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando sus características, intereses, necesidades y contextos. El docente es el mediador principal, que diseña, planifica, ejecuta y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos curriculares, sin embargo, los autores recalcan que la mediación pedagógica no es una acción unilateral del docente, sino que implica una relación dialógica entre el docente y el estudiante, en la cual ambos son sujetos activos y participativos, que construyen conjuntamente el conocimiento a partir de sus experiencias, saberes previos y recursos disponibles. Esta relación dialógica se diferencia de otras formas de relación pedagógica que son más autoritarias o pasivas.

Además del docente y el estudiante, según Gutiérrez y Prieto (1999) en el proceso de mediación pedagógica intervienen otros elementos: el contenido, el contexto y los recursos. El contenido es el objeto de conocimiento que se quiere aprender, que debe ser significativo, relevante y actualizado para los estudiantes. El contexto es el entorno físico, social y cultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, que influye en las condiciones y posibilidades de aprendizaje. Los recursos son los medios o herramientas que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como libros, materiales didácticos, tecnologías de la información y comunicación, entre otros (Prieto, 2020).

Prieto (2020) también introduce el término umbral pedagógico como el nivel de conocimientos previos que posee un estudiante para poder comprender un tema o contenido nuevo. La mediación pedagógica debe tener en cuenta este umbral y adaptar el contenido y la metodología de enseñanza para que sean accesibles y significativos para el estudiante, de esta manera, se busca promover una comprensión más profunda y significativa del conocimiento y evitar la frustración y el abandono del proceso de aprendizaje. Entonces, la mediación pedagógica, debe ser capaz de identificar el umbral pedagógico de los estudiantes y adaptar su enseñanza en consecuencia para lograr un aprendizaje efectivo y significativo (Prieto, 2020).

Otro concepto que se relaciona con la mediación pedagógica es el de interaprendizaje, según Prieto (2006) es una forma de aprender en común unión, a partir de la interacción comunicativa entre los sujetos que participan en el proceso educativo, pues el interaprendizaje implica una construcción colaborativa del conocimiento a partir de las experiencias, saberes previos y recursos disponibles de los actores educativos. Según el autor, esto también supone una reflexión crítica y creativa sobre las concepciones tradicionales de didáctica y evaluación, buscando mejorarlas y transformarlas. El interaprendizaje se apoya en los medios de información y comunicación como herramientas para facilitar el diálogo, la expresión y la participación (Prieto, 2006).

Desde una perspectiva humanista y transformadora, la mediación pedagógica es clave para una educación que promueva el desarrollo personal y la transformación social. Es por esto, que Alzate y Castañeda (2020) proponen una mirada desde la estética y la comunicación, entendiendo que la mediación pedagógica debe ser sensible al contexto cultural y a las expresiones artísticas de los estudiantes, así como favorecer la interacción comunicativa entre los actores educativos y los medios de información y comunicación. De esta forma, la mediación pedagógica se convierte en un espacio de reflexión y acción crítica, creativa y ética.

### 1.1.2. **Exploración.**

Para ilustrar cómo se aplica la mediación pedagógica en la práctica educativa, se presentará una experiencia propia como estudiante universitario, en la cual se ha puesto en práctica la tarea pedagógica de promover y acompañar el aprendizaje. Se trata de un caso de mediación pedagógica vivido durante la etapa de formación universitaria, pues como se ha revisado, una de las tareas pedagógicas más importantes es la de promover y acompañar el aprendizaje de nuevos profesionales. En mi experiencia, haber formado parte de un colectivo de estudiantes de arquitectura fue fundamental en este sentido, ya que me permitió aprender y compartir

conocimientos, sin embargo, para entenderlo mejor, es importante considerar el contexto en el que se llevó a cabo.

Mi formación como estudiante universitario de pregrado la realicé en la carrera de arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), a la que ingresé en el año 2013. Elegí esta universidad porque resulté favorecido con una beca completa de estudios y además consideraba que la oferta educativa era adecuada, pero lo que más me motivó fue la posibilidad de explorar un entorno diferente al mío. Yo soy oriundo de El Carmen, un cantón manabita ubicado al noreste de la provincia, donde abundan las riquezas naturales y tradiciones, sin embargo, siempre he sentido curiosidad por conocer otros lugares y ampliar mi visión del mundo. Por eso me aventuré a mudarme a Loja, una ciudad del sur del Ecuador, con una historia y una cultura fascinantes, y un clima muy agradable para mí. Al principio, me costó adaptarme a un nuevo estilo de vida y a una nueva forma de estudios, pero con el tiempo pude integrarme y hacer amigos.

Uno de los mayores desafíos académicos que enfrenté fue la cantidad y complejidad de las tareas que debía realizar para aprobar las asignaturas. Por ejemplo, tuve que diseñar y construir maquetas, elaborar planos y memorias descriptivas, investigar sobre diferentes temas y teorías arquitectónicas, amanecerme o dormir poco para poder realizar las entregas finales, así como rendir exámenes teóricos y prácticos que evaluaban mis conocimientos y habilidades. Para cumplir con todas estas exigencias, tuve que aprender a organizarme de la mejor manera, planificar mi tiempo, estudiar con constancia y buscar apoyo en mis compañeros y unos cuantos profesores que estaban prestos a despejar mis dudas.

Además de las materias indicadas en la malla curricular, participé en actividades extracurriculares que complementaron mi formación académica. Formé parte de la directiva estudiantil en donde realizamos gestiones para diversos eventos y conferencias, realicé pasantías en algunos estudios de arquitectura de la ciudad y formé parte de un grupo de jóvenes estudiantes en donde pude aprender, profundizar y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales de la profesión. Esta experiencia me permitió desarrollar competencias profesionales y personales, tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la responsabilidad social. Es por ello que destaco la formación adquirida en actividades extracurriculares, pues, aunque considero que los conocimientos impartidos en la universidad son fundamentales y necesarios, estoy convencido de que la experiencia adquirida fuera de ella es igual de importante, y aún más cuando se es estudiante.

A principios del año 2017, cuando me encontraba en mi octavo semestre de la carrera, me invitaron a formar parte de "Punto Cruz Colectivo", un grupo de jóvenes estudiantes dedicados al crecimiento personal y profesional en el campo de la arquitectura, que nace bajo la búsqueda personal de uno de los docentes de mi entonces universidad, José Luis Morocho González, que, al entender la necesidad de una formación complementaria a la adquirida en la universidad y de un entorno que posibilite compartir conocimientos y experiencias, crea este grupo en donde invitaba a quienes él consideraba personas con ansia de conocimiento y de superación. El grupo surge debido a la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo crítico sobre la práctica arquitectónica en nuestras ciudades, enfocándose en recoger los principios y valores de la "arquitectura moderna" universalmente reconocibles, para contextualizarlo en el territorio y momento contemporáneo. Así, mediante la guía de José Luis, se ha madurado una filosofía respecto a la labor del arquitecto y su aporte al desarrollo de las ciudades, entendiendo a los edificios y viviendas como células que conforman la ciudad.

Haber formado parte del colectivo marcó un antes y un después en mi formación como arquitecto y como estudiante, pues ahí no existían las preocupaciones de cumplir con determinadas actividades, muchas veces sin el mayor sentido que el de aprobar un curso. Ese era un espacio en donde podíamos relacionarnos con colegas de diferentes universidades y niveles de estudio, todos ellos con un propósito en común, aprender de aquello que no se nos enseñaba en nuestras aulas. Aprendimos del oficio del arquitecto, siempre desde un fundamento teórico, pero externalizándolo con proyectos reales.

Invitábamos a personas con gran experiencia y trayectoria en diseño y construcción para nutrirnos de sus conocimientos en conversatorios abiertos, tuvimos la oportunidad de participar en la construcción de algunos proyectos mediante mingas comunitarias en donde colaboramos no solo con el diseño sino también con la construcción. También revisábamos proyectos y bibliografía de grandes arquitectos de la historia, e impulsábamos la realización de cursos de formación en actividades específicas y necesarias para nuestra profesión. Pero a mi parecer la experiencia más enriquecedora de todas, eran los viajes de reconocimiento de los valores formales de la arquitectura, pues aquí pudimos visitar obras arquitectónicas de gran relevancia a nivel local, nacional e internacional, muchas veces acompañados de sus autores, y en donde pudimos conocer de primera mano las experiencias y el proceso de cada uno de los proyectos visitados.

Los viajes fueron una fuente de inspiración y aprendizaje constante. Al viajar, pudimos conocer otras realidades, otras culturas, otras formas de habitar y de construir. Pudimos apreciar la diversidad y la riqueza de la arquitectura en sus diferentes manifestaciones históricas,

geográficas y sociales. Pudimos observar con atención los detalles, las proporciones, las texturas, los colores, las luces y las sombras que dan vida a los espacios. Pudimos experimentar con los sentidos, las sensaciones y las emociones que provoca la arquitectura. Pudimos dialogar con otros arquitectos o con los propios usuarios de las obras, para comprender las intenciones, los procesos, los problemas y soluciones en cada una de ellas.

Muchos arquitectos famosos han viajado por el mundo para conocer y aprender la arquitectura. Uno de ellos fue Le Corbusier, quien realizó varios viajes por Europa, Oriente Medio y América Latina. En sus viajes, Le Corbusier tomaba notas, dibujaba croquis y hacía fotografías de lo que veía. Estas imágenes le servían como referentes para sus proyectos posteriores. Por ejemplo, en su viaje a Grecia en 1911, quedó impresionado por el Partenón y por la armonía entre la arquitectura y el paisaje; en su viaje a Turquía en 1914, admiró la mezquita de Santa Sofía y su gran cúpula; en su viaje a Brasil en 1929, conoció a los arquitectos modernos brasileños como Oscar Niemeyer y Lúcio Costa; y en su viaje a la India en 1951, diseñó varios edificios para la nueva ciudad de Chandigarh (Le Corbusier, 1987).

Otro arquitecto que viajó mucho fue Frank Lloyd Wright, quien visitó Japón, Italia, Alemania y México. En sus viajes, Wright se interesó por la arquitectura vernácula y por la relación entre la naturaleza y la cultura. En Japón, quedó fascinado por la delicadeza y la simplicidad de las casas tradicionales japonesas; en Italia, se inspiró en las villas renacentistas y en el paisaje rural; en Alemania, estudió las formas orgánicas de la naturaleza; y en México, admiró las pirámides prehispánicas y su simbolismo (Wright, 2005).

Por último, uno de mis arquitectos favoritos, Luis Barragán, visitó España, Francia y Marruecos. En sus viajes, Barragán se enamoró de la arquitectura mediterránea y árabe, especialmente de sus colores, texturas y sombras; en España, se impresionó por la Alhambra de Granada y por las casas blancas de Andalucía; en Francia, conoció a Le Corbusier y a otros arquitectos modernos; en Marruecos, se fascinó por la belleza de los jardines y las fuentes; y todas estas influencias se reflejan en su obra, que combina el modernismo con la tradición mexicana (Barragán, 2000).

Estos son solo algunos ejemplos de cómo los viajes pueden influir en la formación y en la obra de los arquitectos. Por ello considero que viajar es una actividad indispensable para quien quiera ser arquitecto, pues viajar nos abre la mente, nos amplía el horizonte y nos enriquece el espíritu. En este sentido, mi paso por este grupo fue, sin lugar a dudas, un viaje transformador en mi manera de ver las cosas, pues existió un acompañamiento no solo por

parte del docente, sino también de una amplia red de profesionales e inclusive de los demás miembros del grupo, lo que lo hace una experiencia aún más enriquecedora.

La presencia de la figura de José Luis como coordinador del colectivo fue motivadora y cercana, pues compartía su experiencia teniendo en cuenta cómo le hubiese gustado que se la compartieran en su etapa estudiantil. De tal manera, aquí el docente es un colega más, lo que se enfatiza al denominar a los integrantes del grupo como “arquitectos en formación”. José Luis alentaba al estudio teórico y su aplicación práctica, realizando un seguimiento en donde es posible ir compartiendo con los demás miembros del grupo reflexiones y experiencias, promoviendo una maduración individual y colectiva. De tal manera, el grupo se convirtió en un espacio de aprendizaje colaborativo, en el que cada miembro aportaba sus conocimientos y experiencias para el beneficio del grupo y en donde José Luis, actúa entonces como un nexo entre la universidad y el campo profesional, algo fundamental para convertirse en arquitecto.

Considero que todo este aprendizaje acumulado, me permitió graduarme con éxito y con muchos aprendizajes significativos, por lo que pude comenzar mi carrera laboral desde el ámbito particular y luego continuarla desde el sector público. Además, a lo largo de los últimos años, he comprendido la importancia de seguirme formando, por lo que he combinado el trabajo con los estudios de posgrado, obteniendo así una maestría en urbanismo. Ahora me encuentro aquí, especializándome en docencia superior, con el objetivo de compartir conocimientos y aportar al país mediante la formación de profesionales competentes y entusiastas.

En la experiencia presentada, se observa la aplicación de la mediación pedagógica en la práctica educativa, pues el docente ha diseñado un sistema que permite a los estudiantes construir su conocimiento a través de la interacción y el diálogo, aunque este salga del rigor académico. Además, la experiencia ilustra la importancia de considerar el umbral pedagógico de los estudiantes al planificar la enseñanza, pues en este caso, el docente ha adaptado la metodología de enseñanza para que sea accesible y significativa para los estudiantes, y ha brindado herramientas y recursos para facilitar el proceso de aprendizaje. El concepto de interaprendizaje también se relaciona con la experiencia, ya que se observa una construcción del conocimiento a partir de las experiencias, saberes previos y recursos disponibles de los estudiantes. La reflexión crítica y creativa sobre las concepciones tradicionales de didáctica y evaluación también se puede identificar en la experiencia, ya que el docente ha diseñado una tarea que promueve una reflexión crítica sobre los conocimientos adquiridos y su aplicación en la vida real.

Es posible que algunos críticos argumenten que este tipo de experiencias no son relevantes para la formación profesional, sin embargo, considero que el diálogo crítico y la reflexión sobre la práctica son esenciales para mejorar nuestra labor, pues a través de esto y de la interacción con otros arquitectos, pude mejorar mis habilidades y conocimientos, y también pude enseñar y compartir lo que sabía. Este tipo de experiencias son valiosas para cualquier arquitecto en formación, ya que permiten mejorar no solo como profesional, sino también ser parte de una comunidad de aprendizaje y colaboración.

### 1.1.3. Retorno.

La experiencia como estudiante de arquitectura y ex miembro de Punto Cruz Colectivo ha permitido reflexionar sobre la importancia de la mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje. Al aplicar los conceptos teóricos aprendidos en el aula y ponerlos en práctica, se evidenció la relevancia de la mediación pedagógica como herramienta para promover un aprendizaje crítico y creativo. En particular, se observó que la mediación pedagógica es esencial en el umbral pedagógico y en el proceso de interaprendizaje, donde los estudiantes se enfrentan a nuevas experiencias y retos.

Es fundamental reconocer que la arquitectura se nutre de la experiencia directa con el entorno y los actores sociales, y se inspira en la observación y el diálogo con otras realidades, culturas y formas de habitar y construir. Por lo tanto, se requiere una mediación pedagógica que reconozca y respete la diversidad de los sujetos y los contextos de aprendizaje, para formar profesionales capaces de abordar los desafíos de la arquitectura contemporánea. Es importante destacar también que los educadores deben encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y las metodologías tradicionales de enseñanza, para lograr una mediación pedagógica adecuada y equilibrada. En este sentido, los educadores tienen un papel clave en el proceso de aprendizaje, por lo que es necesario que estén debidamente capacitados.

Es así que la mediación pedagógica ofrece importantes oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, sin embargo, es fundamental utilizarla de manera adecuada y equilibrada, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y la importancia de su formación integral. Es necesario fomentar el amor por el aprendizaje y la pasión por la disciplina en los estudiantes, y la mediación pedagógica es una herramienta clave para lograr este objetivo.



## 1.2. Mediar con toda la cultura.

Este apartado aborda el tema de la mediación pedagógica desde la perspectiva de la mediación con toda la cultura de Prieto (2020) quien nos dice que se puede aprovechar todo lo que la humanidad ha creado culturalmente para promover y acompañar el aprendizaje de los educandos, pues se trata de tender puentes entre lo que los educandos, no únicamente mediante recursos, sino respetando y dialogando con ellos, reconociéndolos como interlocutores en el proceso educativo.

### 1.2.1. Itinerario.

Prieto (2020) propone una visión holística e integradora de la educación que supera los límites disciplinares y escolares y que busca aprovechar los recursos culturales disponibles para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. El autor entiende la mediación como una estrategia pedagógica que es posible realizarla desde otros ámbitos del saber, pues sugiere que “mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir. Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación.” (Prieto, 2020, p.23).

Según Prieto (2020) el docente que media pedagógicamente facilita que los estudiantes aprendan usando recursos didácticos apropiados para el contexto y los sujetos. Tiene además una actitud crítica, creativa, dialógica y colaborativa que respeta la diversidad cultural de los estudiantes, les permite crear su propio conocimiento, se relaciona de forma horizontal y les motiva a involucrarse activamente en el proceso educativo (Gutiérrez y Prieto, 1999).

El concepto de cultura según Bruner (1997) se refiere a todo aquello que identifica, diferencia y distingue a un colectivo humano de otro, como sus valores, creencias, normas, símbolos, prácticas y conocimientos. El autor aclara que la cultura también supone la habilidad humana de crear, modificar y comunicar dichos elementos a lo largo del tiempo y el espacio, de esta manera, la cultura no es fija ni uniforme, sino cambiante y variada, lo que conlleva aceptar la presencia de diversas culturas dentro de una misma sociedad. También implica mediar desde otras miradas, apreciando la diversidad y la riqueza de las distintas expresiones culturales (Prieto, 2020).

En este contexto, resulta fundamental comprender el concepto de alteridad según Prieto (2020) entendido como “la cualidad de ser otro”, pues resulta clave para asimilar la relación entre cultura y mediación pedagógica. Según el autor, la alteridad supone aceptar y valorar la diferencia cultural del otro, sin tratar de imponer nuestra perspectiva o nuestros intereses.

También supone dialogar y aprender del otro, sin renunciar a nuestra propia identidad o nuestros valores, por ello la alteridad es un reto para la educación, ya que exige superar los prejuicios y los estereotipos que nos impiden ver al otro como un sujeto digno y valioso (Prieto, 2020).

Prieto (2020b) usa una metáfora del Popol Vuh, el libro sagrado de los antiguos mayas, para explicar el concepto de alteridad, según esta metáfora, el “arquitecto formador” hizo a los primeros hombres con una visión tan grande y profunda que podían ver todo lo que había bajo el cielo, pero el arquitecto formador no se conformó con su obra y decidió nublar el globo de los ojos de los hombres para que solo pudieran ver lo que estaba cerca de ellos; de este modo, les quitó la sabiduría y les impuso la alteridad. Según Prieto (2020b), esta metáfora ayuda a comprender la condición humana, que se caracteriza por la limitación y la diferencia. El vaho sobre los ojos de los hombres simboliza la incapacidad de conocer todo lo que existe y la necesidad de dialogar con otros para ampliar la visión, así como la posibilidad de transformar la realidad y la cultura mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad.

De tal manera Prieto (2020b) propone una mediación pedagógica que ayude a docentes y estudiantes a superar el vaho sobre sus ojos, y así puedan ver más allá de su realidad y cultura propias. Para ello, se propone mediar una asignatura desde otra disciplina o desde otro ámbito del saber, usando recursos didácticos que fomenten el interés, la curiosidad y el pensamiento crítico y así, buscar favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los sujetos (Prieto, 2020b).

Consideremos ahora la enseñanza universitaria como un proceso educativo que se desarrolla en el nivel superior de formación académica y profesional, y que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los estudiantes para permitirles desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral. A partir de aquello, se puede plantear la siguiente pregunta: ¿cómo se puede mediar con toda la cultura en la enseñanza universitaria?

Prieto (2020) plantea que la mediación con toda la cultura implica una actitud abierta y curiosa hacia los diversos recursos culturales que nos rodean y que pueden ser utilizados para enriquecer el proceso educativo. El autor propone algunos principios para orientar la mediación con toda la cultura, como el respeto por las diferencias culturales, el diálogo intercultural, la creatividad y la interdisciplinariedad. Esta propuesta plantea una forma de educación que no se limita a un currículo o a una disciplina específica, busca aprovechar la riqueza y la diversidad de los recursos culturales que nos ofrece el mundo fomentando el

desarrollo de habilidades como la curiosidad, la imaginación, el pensamiento crítico y la comunicación.

Prieto (2020) también señala que el docente debe ser capaz de adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes y de generar un clima de confianza y colaboración entre ellos. El autor reflexiona sobre diseñar espacios educativos que favorezcan el encuentro entre los estudiantes y los recursos culturales planteando el desafío de crear espacios educativos que sean atractivos, flexibles y dinámicos para los estudiantes, además, reconoce el papel de las tecnologías como herramientas mediadoras que pueden facilitar el acceso a los recursos culturales y generar nuevos espacios de aprendizaje.

El papel de la educación como un proceso de transmisión y transformación cultural que implica el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten a los individuos participar activamente en la construcción del conocimiento es analizado por Bruner (1997) desde una perspectiva psicológica y antropológica. Este autor plantea una concepción de cultura como un fenómeno simbólico y comunicativo que nos permite dar sentido a nuestra experiencia. Asimismo, resalta el papel de la educación como un proceso cultural que permite acceder al mundo simbólico y transformarlo.

El uso de diversas técnicas y herramientas para orientar, motivar, apoyar y evaluar al estudiante en su proceso de aprendizaje es lo que Puerta (2016) llama acompañamiento educativo. Esta estrategia pedagógica “lo impulsa a aprender desde su propia naturaleza y esencia, el deseo de descubrir” (Puerta, 2016, p. 2). Además, el acompañamiento educativo tiene beneficios para mejorar el rendimiento académico, la autoestima, la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. La propuesta de este autor plantea una manera de educar que no se basa solo en la transmisión de contenidos, sino en el apoyo personalizado al estudiante, además de promover el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia sí mismo.

A partir de los conceptos expuestos, se puede comprender la importancia de adaptar formas diversas en el proceso de aprendizaje mediante la implementación de estrategias innovadoras. En este sentido, una forma de enriquecer el aprendizaje es desde la mediación de contenidos de otras disciplinas o ámbitos del saber, ya que esto puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los temas y a establecer conexiones entre diferentes áreas del conocimiento. A continuación, se explorará cómo se puede aplicar esta estrategia en una asignatura específica para maximizar los resultados del aprendizaje.

### 1.2.2. Exploración.

Este apartado consiste en desarrollar un ejercicio de análisis en donde se identificarán los conceptos fundamentales que permitirán mostrar cómo se puede mediar pedagógicamente una asignatura desde otra disciplina o ámbito del saber. Se ha elegido la asignatura de "Fundamentos básicos de la arquitectura", correspondiente a la tercera unidad de la malla curricular de la carrera de arquitectura y se ha decidido mediar un contenido de aprendizaje a partir de la biología. La hipótesis es que la teoría de la evolución puede servir para comprender cómo la buena arquitectura es el resultado de un proceso de maduración de lo anterior. Al igual que en la teoría de evolución de las especies, las soluciones más efectivas y funcionales sobreviven y se transmiten a través del tiempo, mientras que las menos adecuadas desaparecen.

Según la teoría de la evolución de Darwin (1859) la selección natural es el proceso por el cual los seres vivos se adaptan a su entorno y cambian a lo largo del tiempo mediante procesos de selección natural y variación genética, la selección natural ocurre cuando los individuos de una población tienen rasgos heredables que les dan alguna ventaja para sobrevivir y reproducirse. Se entiende entonces que la selección natural causa que las poblaciones se adapten o se vuelvan cada vez más adecuadas a su entorno con el paso del tiempo.

Esta teoría también puede aplicarse a la arquitectura, entendida como la disciplina que crea espacios habitables para el ser humano. Así, la arquitectura es el resultado de la evolución de las necesidades, gustos y circunstancias de cada época y lugar (Fischer, 1971; De Fusco & Richard, 1988). De este modo, se puede apreciar la evolución de la arquitectura desde las primeras construcciones hasta las más contemporáneas, incorporando nuevos materiales, técnicas, formas y funciones (Benevolo, 1996; Giedion, 1941).

Entre los ejemplos históricos de arquitectura que ilustran el concepto de evolución se encuentran las pirámides egipcias, los templos griegos y las catedrales góticas. Estas construcciones surgieron a partir de formas anteriores y fueron perfeccionándose a lo largo del tiempo (Bony, 1983; Lawrence, 1996; Lehner, 1997). Además, muestran la adaptación del ser humano a su entorno físico y cultural, ya que utilizan los recursos naturales disponibles y reflejan las creencias o ideales de cada civilización (Bony, 1983; Lawrence, 1996; Lehner, 1997).

Por otra parte, los rascacielos y las construcciones sostenibles son ejemplos actuales de arquitectura que evidencian el concepto de evolución. Estos edificios se adaptan al espacio vertical disponible en las grandes ciudades o emplean materiales reciclables o renovables.

Asimismo, reflejan el progreso tecnológico y económico o los valores ecológicos y solidarios de las sociedades actuales (Gibson, 1996; Yeang y Spector, 2002).

Uno de los arquitectos que mejor representa el concepto de evolución en la arquitectura es Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), quien fue uno de los pioneros del estilo internacional y del modernismo. Mies van der Rohe creó obras maestras como el Pabellón Alemán para la Exposición Internacional de Barcelona (1929), el Edificio Seagram en Nueva York (1958) o la Nueva Galería Nacional en Berlín (1968), entre otras. Su filosofía se basaba en la idea de “menos es más”, es decir, que la arquitectura debía ser simple, elegante y funcional, sin adornos innecesarios ni elementos superfluos. Su obra influyó en generaciones de arquitectos que siguieron sus principios de claridad estructural, armonía espacial y expresión material (Schulze y Windhorst 2012).

En consecuencia, se argumenta que la buena arquitectura es el resultado de un proceso evolutivo similar al de la evolución biológica, en el que las soluciones más efectivas y funcionales sobreviven y se transmiten a través del tiempo, mientras que las menos adecuadas desaparecen. Se presenta la noción de la arquitectura como proceso evolutivo, donde los edificios no son solamente objetos estáticos, sino que están en constante cambio y adaptación al ambiente y las necesidades de los usuarios.

#### *1.2.2.1. Planificación de clase.*

A continuación, se describe la estructura de la clase propuesta para mediarlo pedagógicamente desde otra disciplina. Se ha elegido la asignatura de Fundamentos Básicos de la Arquitectura y he decidido mediarla desde la teoría de la evolución. La hipótesis es que la teoría de la evolución puede ser un marco teórico para comprender cómo la buena arquitectura es el resultado de un proceso de maduración de lo anterior.

**Asignatura:** Fundamentos Básicos de la Arquitectura.

**Resultado de aprendizaje:** Comprender el concepto de la arquitectura como proceso evolutivo y lo aplicarán al análisis de diferentes obras arquitectónicas.

**Contenido:** Arquitectura moderna y principios de transformación y mejoramiento en la obra arquitectónica. El caso de Mies van der Rohe.

**Estrategias:** Se utilizará la teoría de la evolución como elemento de mediación para facilitar la comprensión del concepto de la arquitectura como proceso evolutivo. Se realizarán las siguientes actividades:

- Se iniciará la clase con una actividad sorpresa en la que se les mostrará a los estudiantes una serie de imágenes de edificios o ciudades que han evolucionado a lo largo del tiempo. Se les pedirá que identifiquen las diferencias y los cambios que han ocurrido y que expliquen qué factores han influido en su evolución. Se les dará retroalimentación y se les introducirá el concepto de la arquitectura como proceso evolutivo.
- Se presentará la arquitectura como un proceso evolutivo y se explicará cómo se puede entender mejor con la ayuda de la teoría de la evolución. Se les mostrará cómo los edificios y las ciudades se adaptan al medio ambiente, a las necesidades humanas, a las tendencias culturales y a los avances tecnológicos, y cómo estos factores influyen en la selección natural de las formas arquitectónicas. Se ilustrará con ejemplos históricos y actuales de diferentes estilos y épocas.
- Se dividirá a los estudiantes en grupos y se les asignará una obra arquitectónica histórica o actual que ilustre el concepto de adaptación. Cada grupo deberá investigar sobre la obra asignada y preparar una presentación oral y escrita que responda a las siguientes preguntas: ¿Qué características tiene la obra? ¿Qué necesidades, gustos y circunstancias responden a su época y lugar? ¿Qué materiales, técnicas, formas y funciones utiliza? ¿Cómo se adapta al entorno físico, social y cultural? ¿Qué ventajas o desventajas tiene su adaptación? ¿Qué valores o ideales refleja?
- Se presentará el caso de Mies van der Rohe como exponente de la arquitectura moderna que aplicó los principios de la adaptación a su obra. Se mostrarán algunas de sus obras más representativas y explicar cómo logró crear espacios armónicos y fluidos que se adaptaban a las funciones y necesidades humanas. Se destacará su frase “menos es más” y su interés por los detalles y las texturas.

**Conceptualización:** Se realizará una síntesis de los conceptos clave aprendidos en la clase, tales como: la teoría de la evolución, la arquitectura como proceso evolutivo, los factores que influyen en la evolución arquitectónica, los ejemplos históricos y actuales de arquitectura que ilustran el concepto de evolución, el caso de Mies van der Rohe y sus principios de diseño.

**Aplicación:** Se propondrá a los estudiantes un ejercicio práctico en el que deberán identificar la evolución de un objeto arquitectónico realizando la comparación mediante un ejemplo del concepto de selección natural. Se les dará una lista de objetos arquitectónicos que han evolucionado a lo largo del tiempo, como la silla, la ventana o el puente. Los estudiantes deberán elegir uno de ellos y buscar información sobre sus diferentes versiones históricas y actuales. Luego, deberán seleccionar dos versiones que representen un cambio significativo

y explicar cómo se relacionan con el concepto de selección natural. Es decir, cómo una versión fue más efectiva y funcional que la otra y por qué sobrevivió o se transmitió a través del tiempo, mientras que la otra desapareció o se modificó. Los estudiantes deberán presentar su trabajo en forma de un póster o una diapositiva que contenga imágenes y textos que ilustren su análisis.

### 1.2.3. **Retorno.**

Se considera que este tipo de mediación pedagógica favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, al ofrecerles una visión más amplia y diversa del conocimiento. Se puede afirmar que la clase interdisciplinaria es una herramienta poderosa para desarrollar habilidades y conocimientos holísticos en los estudiantes. La interconexión entre las distintas disciplinas permite una comprensión más profunda de los temas y una capacidad para abordar los problemas de manera más creativa y efectiva. Al utilizar la enseñanza interdisciplinaria, los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido a situaciones del mundo real, lo que les permite desarrollar habilidades para la vida. Además, la educación interdisciplinaria también fomenta la tolerancia y el respeto de diferentes ángulos de mira y culturas, lo que es fundamental en un mundo cada vez más diverso. En definitiva, la educación interdisciplinaria es un enfoque importante que debe ser valorado y aplicado en todas las áreas de la educación.

### **1.3. Volver la mirada al currículum.**

La educación universitaria es un campo de gran importancia, ya que su objetivo es formar profesionales competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo humano y el bien común. A pesar de su relevancia, se enfrenta a diversos desafíos y problemáticas derivados de los cambios económicos, políticos, culturales y tecnológicos que caracterizan el mundo actual. Uno de los desafíos principales es el diseño curricular, que consiste en el conjunto de decisiones que orientan la acción educativa en un contexto específico (Prieto, 2020). El diseño curricular es crucial para definir los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, sin embargo, a menudo se considera al diseño curricular como un documento estático y cerrado, lo que impide su adaptación a las necesidades y demandas de los estudiantes, profesores y entorno.

El currículum se entiende como el conjunto de intenciones, contenidos, métodos, actividades y evaluaciones que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado contexto educativo (Díaz, 2003). En este sentido, Prieto (2020) propone volver la mirada al currículum desde una perspectiva dinámica y dialógica, que permita revisar, evaluar y transformar las prácticas educativas en función de los fines y valores que se persiguen. Es así, que el propósito de este texto es analizar el concepto de currículo educativo en la universidad y las implicaciones que tiene para la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se tomará como caso de estudio el currículum correspondiente a la carrera de arquitectura, y se realizará un ejercicio de descripción y reflexión del mismo.

#### **1.3.1. Itinerario.**

Según Brovelli (2005) el currículum es el conjunto de decisiones que orientan la acción educativa en un determinado contexto. Estas decisiones abarcan aspectos como los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y la organización de la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con la autora, en el nivel universitario el currículum tiene una gran relevancia, pues implica la formación de profesionales competentes, críticos y comprometidos con la sociedad, sin embargo, muchas veces el currículum se asume como un documento fijo y cerrado, que no se adapta a las necesidades y demandas de los estudiantes, los docentes y el entorno.

El currículum en la universidad se ha estudiado desde diversas perspectivas y disciplinas. Prieto (2020) ofrece una mirada crítica y reflexiva, fundamentada en el interaprendizaje, entendido como una modalidad de enseñanza y aprendizaje que se sustenta en la comunicación, la interacción y la creación colectiva del saber entre los actores educativos.



Según Prieto (2020) el currículum universitario debe entenderse como un proceso dinámico y dialógico, que responda a las necesidades y demandas de los estudiantes, los docentes y el entorno. Además, propone que debe dirigirse a la formación integral de los estudiantes, fomentando el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales y éticas (Prieto, 2020).

Por otro lado, la obra de Torres (1991) denuncia la existencia del currículum oculto y las estrategias del neoliberalismo para la creación de élites aplicando la lógica binaria de “ganadores” y “perdedores”. El autor defiende el humanismo educativo y cuestiona la privatización del sistema educativo. Además, destaca la existencia de otras perspectivas más optimistas relacionadas con las luchas sociales. En este sentido, el currículum como proyecto político-pedagógico busca superar la concepción técnica del currículum como un documento o un plan de estudios, y concebir el currículum como un espacio de reflexión y transformación de las prácticas educativas (Brovelli, 2005).

Torres (1991) reflexiona sobre cómo las instituciones escolares pueden influir en la mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad. Según el autor, la investigación etnográfica y los marcos teóricos adecuados permiten ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de los centros escolares y reinterpretar lo que allí acontece para desarrollar prácticas educativas emancipadoras comprometidas con la defensa de una sociedad más solidaria y democrática.

Estas perspectivas tienen puntos de encuentro y divergencia, así como matices y variantes dentro de cada una. Todas aportan elementos valiosos para comprender y mejorar el currículum educativo desde diferentes ámbitos y niveles, pues, el currículum debe responder a los desafíos y las demandas de la sociedad y estos desafíos implican repensar el currículum educativo desde una perspectiva crítica y reflexiva, que incorpore nuevas tendencias y enfoques en el campo disciplinar y profesional de cada carrera.

En el caso de la carrera de arquitectura, el currículum educativo debería integrar dimensiones como la creatividad, la tecnología y la responsabilidad social, pues estas dimensiones se relacionan con las competencias que debe adquirir el egresado de esta carrera, así como con los principios y las estrategias pedagógicas que deben orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gül y Gu, 2018).

La creatividad es una dimensión esencial del currículum educativo en arquitectura, ya que implica el desarrollo de habilidades para generar soluciones innovadoras y originales a los

problemas espaciales y urbanos. La creatividad se basa en el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, la imaginación y la expresión. Según Gül y Gu (2018), la creatividad se fomenta mediante el diseño como actividad central del currículo educativo, que integra los conocimientos teóricos y prácticos de la arquitectura. El diseño es un proceso iterativo y colaborativo, que requiere de la comunicación efectiva entre los estudiantes, los docentes y los usuarios. El diseño también implica una actitud investigativa, que permite explorar diferentes alternativas y evaluar sus implicaciones.

La tecnología es otra dimensión clave del currículo educativo en arquitectura, ya que implica el uso de herramientas digitales para apoyar el proceso de diseño, construcción y gestión de los espacios arquitectónicos y urbanos. La tecnología ofrece nuevas posibilidades para representar, modelar, simular y analizar los proyectos arquitectónicos, así como para optimizar su rendimiento y su calidad. Según Kocatürk-Schmutzler y Kiviniemi (2020), la tecnología también facilita el aprendizaje mixto, que combina el aprendizaje presencial y el aprendizaje en línea mediante plataformas digitales interactivas. El aprendizaje mixto permite ampliar las oportunidades de acceso, participación y colaboración entre los estudiantes y los docentes.

La responsabilidad social es una dimensión fundamental del currículo educativo en arquitectura, ya que implica el compromiso ético, ambiental y cultural del arquitecto con la sociedad. Según Al-Qawasmi y Al-Maiyah (2019), la responsabilidad social se promueve mediante la integración de la sostenibilidad como criterio transversal del currículo educativo, que implica considerar los aspectos ecológicos, económicos y sociales de los proyectos arquitectónicos. La responsabilidad social también se estimula mediante el desarrollo de proyectos reales e interdisciplinarios, que involucren a los estudiantes con las necesidades y demandas de las comunidades. Según Brovelli (2006), proyectos como estos permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones concretas y complejas, así como desarrollar su conciencia crítica y su compromiso ciudadano.

Connell (1997) propone tres principios para guiar el diseño de un currículo que conduzca a la justicia social: 1) Los intereses de los menos favorecidos, 2) La profundidad del conocimiento y 3) La educación democrática. Según el autor, el principio de los intereses de los menos favorecidos significa plantear temas económicos desde la situación de los pobres, cuestiones de género desde la posición de las mujeres, relaciones raciales y cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas y sexualidad desde la posición de los homosexuales. Así, el currículo debe abordar los temas desde la posición de los grupos menos favorecidos en la sociedad para promover la justicia curricular.

Estos autores aportan elementos teóricos y prácticos para repensar el currículo educativo en la universidad, y en particular en la carrera de arquitectura, desde una perspectiva dinámica y dialógica, que incorpore las dimensiones de creatividad, tecnología y responsabilidad social. Estos elementos servirán de base para realizar el análisis crítico del currículo correspondiente a la carrera de arquitectura, mediante un ejercicio que consta de dos partes: una primera parte en donde se realice un reconocimiento de lo que se conoce y se ignora del currículo cuando se cursó la carrera, sin recurrir a documentación; y una segunda parte en donde se revise la documentación vigente de la carrera, como la resolución de creación, el perfil profesional, el plan de estudios, el sistema de evaluación, entre otros aspectos.

Estos antecedentes muestran la importancia y la complejidad del currículo educativo en la universidad, así como diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas que se han utilizado para abordarlo, sin embargo, aún existe un vacío o una brecha en la literatura sobre cómo volver la mirada al currículo educativo desde una perspectiva dinámica y dialógica, que permita revisar, evaluar y transformar las prácticas educativas en función de los fines y valores que se persiguen. De manera que reflexionar sobre estos temas podría ayudar a contribuir en alguna medida a ir aclarando ciertas dudas y los nuevos retos del currículo universitario, principalmente en lo que a la carrera de arquitectura se refiere.

### 1.3.2. **Exploración.**

Este apartado presenta un ejercicio de análisis crítico del currículum correspondiente a la carrera de arquitectura, tomando como referencia el currículum de hace 10 años y el currículo vigente. Lo relevante de este ejercicio es que permite volver la mirada al currículo desde una perspectiva dinámica y dialógica, que permita revisar, evaluar y transformar las prácticas educativas en función de los fines y valores que se persiguen, tal como propone Prieto (2020).

Esto permitirá incorporar dimensiones de creatividad, tecnología y responsabilidad social, que son esenciales para el currículo educativo en arquitectura, según Gül y Gu (2018), Kocatürk-Schmutzler y Kiviniemi (2020) y Al-Qawasmi y Al-Maiyah (2019). Así, se busca superar la concepción técnica del currículo como un documento o un plan de estudios, y concebir el currículo como un espacio de reflexión y transformación de las prácticas educativas, como sugiere Brovelli (2005).

**Figura 1**

**Malla curricular de la carrera de arquitectura del año 2013**

X	Gestión Productiva 4.2 (16)	Proyectos VI Urbano-arquitectónico (5)							
IX	Gestión Productiva 4.1 (12)	Proyectos V (5)		Urbanismo II (4)	Libre Configuración 7 (4)				
VIII	Gestión Productiva 3.2 (10)	Proyectos IV (5)	Patrimonio y Conservación (4)	Urbanismo I (4)	Complementario 5 (2)	Libre Configuración 6 (4)			
VII	Gestión Productiva 3.1 (4)	Proyectos III (5)	Crítica de la Arquitectura (4)	Sistema de Instalaciones II (4)	Programación y Presupuesto (4)	Desarrollo Espiritual III (4)	Libre Configuración 5 (4)		
VI	Gestión Productiva 2.2 (6)	Proyectos II (4)	Teoría de la Arquitectura (4)	Sistema de Instalaciones I (4)		Identidad Nacional y Ambiental (2)	Complementario 3 (3)	Libre Configuración 4 (4)	
V	Gestión Productiva 2.1 (2)	Proyectos I (4)		Construcciones III (4)	Topografía (4)	Estructuras II (4)	Desarrollo Espiritual II (4)	Complementario 2 (3)	Libre Configuración 3 (4)
IV	Gestión Productiva 1 (6)	Diseño Básico II (4)	Historia de la Arquitectura III (4)	Construcciones II (4)	Expresión Gráfica Digital (4)	Estructuras I (4)	Inglés IV (4)		
III		Diseño Básico I (4)	Historia de la Arquitectura II (4)	Construcciones I (4)	Perspectivas y Sombras (4)	Resistencia de Materiales (4)	Expresión Oral y Escrita (2)	Inglés III (4)	Complementario 1 (4)
II		Dibujo Arquitectónico (4)		Historia de la Arquitectura I (4)	Dibujo y Geometría Descriptiva (4)	Estética (4)	Libertad y Desarrollo de la Inteligencia (4)	Inglés II (4)	Libre Configuración 2 (4)
I		Introducción a la Arquitectura (4)			Dibujo Artístico (4)	Matemática (6)	Desarrollo Espiritual I (4)	Inglés I (4)	Libre Configuración 1 (4)

Nota: Esta tabla muestra la malla curricular de la carrera de arquitectura del año 2013 de la UTPL.

**Figura 2**

**Malla curricular de la carrera de arquitectura del año 2023**

Unidad Básica	I	Análisis matemático univariado (3 Créditos - 144 horas)	Conceptos fundamentales de arquitectura (2 Créditos - 96 horas)	Historia y Teoría de la arquitectura I (3 Créditos - 144 horas)	Geometría descriptiva y proyectiva (3 Créditos - 144 horas)	Dibujo e ideación (2 Créditos - 96 horas)	Humanismo, universidad y cultura (2 Créditos - 96 horas)	
	II	Fundamentos de materiales (2 Créditos - 96 horas)	Estática (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos I (3 Créditos - 144 horas)	Historia y teoría de la arquitectura II (3 Créditos - 144 horas)	Geometría y dibujo de arquitectura (3 Créditos - 144 horas)	Expresión gráfica I (2 Créditos - 96 horas)	
	III	Construcción I (3 Créditos - 144 horas)	Resistencia de Materiales (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos II (3 Créditos - 144 horas)	Análisis de la arquitectura I (3 Créditos - 144 horas)	Expresión gráfica II (2 Créditos - 96 horas)	Antropología básica (2 Créditos - 96 horas)	
	IV	Construcción II (3 Créditos - 144 horas)	Estructuras I (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos III (3 Créditos - 144 horas)	Análisis de la arquitectura II (3 Créditos - 144 horas)	PRÁCTICUM I (2 Créditos - 96 horas)	Proyecto de instalaciones hidrosanitarias (2 Créditos - 96 horas)	
	PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES							
	V	Construcción III (3 Créditos - 144 horas)	Estructuras II (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos IV (3 Créditos - 144 horas)	Proyecto de instalaciones eléctricas y especiales (2 Créditos - 96 horas)	PRÁCTICUM 2.1 (3 Créditos - 144 horas)	Itinerario I: Construcción y Tecnología Arquitectónicas: Construcciones Tradicionales Itinerario II: Diseño Arquitectónico: Composición Arquitectónica Avanzada	
Unidad Profesional	VI	Construcción IV (3 Créditos - 144 horas)	Emprendimiento (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos V (3 Créditos - 144 horas)	Fundamentos de conservación, restauración y rehabilitación arquitectónica (2 Créditos - 96 horas)	PRÁCTICUM 2.2 (3 Créditos - 144 horas)	Itinerario I: Construcción y Tecnología Arquitectónicas: Patología de la Edificación Itinerario II: Diseño Arquitectónico: Innovación en Arquitectura	
	PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES							
	VII	Construcción V (3 Créditos - 144 horas)	Diseño paramétrico y fabricación digital (3 Créditos - 144 horas)	Taller de proyectos arquitectónicos VI (3 Créditos - 144 horas)	Urbanismo I (2 Créditos - 96 horas)	PRÁCTICUM 3 (Servicio Comunitario) (2 Créditos - 96 horas)	Itinerario I: Construcción y Tecnología Arquitectónicas: Arquitectura Bioclimática Itinerario II: Diseño Arquitectónico: Taller de Estructuras Emergentes.	
	VIII	Presupuestos y programación de obras (3 Créditos - 144 horas)	Tecnologías digitales en arquitectura: modelación y desarrollo de proyectos BIM (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos urbano-arquitectónico I (3 Créditos - 144 horas)	Urbanismo II (2 Créditos - 96 horas)	Prácticum 4.1: Trabajo de integración curricular/Examen Complejivo (3 Créditos - 144 horas)	Composición de textos científicos (2 Créditos - 96 horas)	
	IX	Fiscalización y control de obras (2 Créditos - 96 horas)	Análisis ambiental en la edificación (2 Créditos - 96 horas)	Taller de proyectos urbano-arquitectónico II (3 Créditos - 144 horas)	Ecología urbana (2 Créditos - 96 horas)	Prácticum 4.2: Trabajo de integración curricular/Examen Complejivo (4 Créditos - 192 horas)	Ética y moral (2 Créditos - 96 horas)	

Nota: Esta tabla muestra la malla curricular de la carrera de arquitectura del año 2023 de la UTPL.

El currículo anterior y el actual de la carrera de arquitectura presentan similitudes y diferencias en los aspectos de perfil del egresado, plan de estudios, sistema de evaluación y concepción del aprendizaje. Ambos comparten el objetivo de formar profesionales competentes, críticos y comprometidos con la sociedad, capaces de diseñar, proyectar, construir y gestionar espacios arquitectónicos y urbanos. Sin embargo, el currículo actual incorpora cambios significativos que responden a las nuevas tendencias y desafíos del campo disciplinar y profesional de la arquitectura, así como a las demandas del mercado laboral y de la sociedad.

En cuanto al perfil de egreso, el currículo anterior tenía un enfoque más generalista y teórico, mientras que el currículo actual tiene un enfoque más específico y práctico. El currículo actual busca desarrollar competencias más acordes con las necesidades y demandas de los usuarios y las comunidades, así como con los principios de sostenibilidad, innovación y calidad. También, enfatiza el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación, la investigación, la gestión y la ética.

En cuanto al plan de estudios, el currículo anterior tenía una estructura más rígida y lineal, mientras que el currículo actual tiene una estructura más flexible e integradora. El currículo anterior se organizaba en componentes o materias de diferente tipo, que se cursaban en diez semestres o cinco años. El currículo actual se organiza en ejes que integran asignaturas obligatorias y optativas, que se cursan en nueve semestres o cuatro años y medio. El currículo actual también incorpora actividades complementarias y extracurriculares, así como prácticas pre profesionales y trabajo de titulación. El currículo actual busca ofrecer una formación más diversa y personalizada, que permita al estudiante elegir su propio itinerario formativo.

En cuanto al sistema de evaluación, el currículo anterior tenía un enfoque más cuantitativo y sumativo, mientras que el currículo actual tiene un enfoque más cualitativo y formativo. El currículo anterior se basaba en la realización de trabajos prácticos, exámenes parciales y finales, que se evaluaban sobre 40 puntos. El currículo actual se basa en la realización de trabajos prácticos, exámenes parciales y finales, portafolios, exposiciones orales, entre otros instrumentos, que se evalúan según los créditos ECTS. El currículo actual busca valorar el logro de las competencias establecidas en el perfil profesional, mediante una evaluación continua y retroalimentada.

En cuanto a la concepción del aprendizaje, el currículo anterior tenía un enfoque constructivista, mientras que el currículo actual tiene un enfoque por competencias. Ambos enfoques coinciden en concebir el aprendizaje como un proceso activo, significativo y contextualizado, donde el estudiante es el protagonista y el docente es el facilitador. Sin

embargo, el currículo actual enfatiza más el desarrollo integral del estudiante, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva y práctica. El currículo actual también promueve más el aprendizaje colaborativo.

### 1.3.3. **Retorno.**

El currículo educativo en la universidad debe entenderse como un proceso dinámico y dialógico, que responda a las necesidades y demandas de los estudiantes, los docentes y el entorno. Además, se ha concluido que el currículo educativo en la carrera de arquitectura debe integrar las dimensiones de creatividad, tecnología y responsabilidad social, pues estas dimensiones se relacionan con las competencias que debe adquirir el egresado de esta carrera, así como con los principios y las estrategias pedagógicas que deben orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha reflexionado sobre las limitaciones y los desafíos del currículo anterior y el actual, desde una perspectiva crítica y emancipadora. Se ha cuestionado si el perfil declarado es el que se termina adquiriendo, si las materias optativas son pertinentes y si el servicio comunitario y las horas de vinculación son de provecho tanto para el profesional como para la sociedad. Se ha señalado la necesidad de que la carrera se acerque más a las necesidades reales de la sociedad y del ejercicio de la profesión, así como de que se considere la dimensión política y ética del currículo, no desde un partido partidista, sino desde un sentido de la misión política de un proceso educativo. Se ha reconocido que la educación no es solo un proceso pedagógico o técnico, sino también un proceso social y cultural.

Se recomienda a los docentes universitarios que participen activamente en el diseño curricular de sus asignaturas, buscando innovar y mejorar la propuesta educativa. Asimismo, se sugiere a los estudiantes que aprovechen las oportunidades que les ofrece el currículo actual para elegir su propio itinerario formativo, desarrollar sus competencias y aplicar sus conocimientos a diferentes situaciones.

## **CAPÍTULO II: UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA**



**“No se puede cruzar un abismo con dos pasos”**  
-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)



## **2.1. En torno a nuestras casas de estudio.**

La educación universitaria es un proceso que implica la formación profesional y humana de los individuos, así como la generación y difusión del conocimiento científico. En este sentido, la educación superior tiene una gran responsabilidad social, ya que debe contribuir al desarrollo integral de la sociedad y al bienestar de las personas, sin embargo, para que se cumpla con este propósito, es necesario fundamentar acciones bajo principios humanistas y democráticos, que respeten los derechos humanos, la diversidad y la libertad de pensamiento y expresión.

### **2.1.1. Itinerario.**

Partiendo del concepto de “universidad como morada”, propuesto por Prieto (2020), quien lo define como una metáfora que expresa la idea de que la universidad es un lugar donde se vive, convive, aprende y enseña con sentido de pertenencia, identidad y compromiso. El autor entiende que el concepto de universidad como morada implica una concepción de la educación superior como un espacio de encuentro, diálogo, intercambio y construcción colectiva de saberes y valores, donde las personas que la integran se reconocen como sujetos activos y responsables de su propio aprendizaje y del bienestar común. Esta concepción se opone a la visión tradicional de la universidad como una institución cerrada, fragmentada, autoritaria y elitista, que Malo (1985) denominó “institución perversa”. Según este autor, la universidad perversa es aquella que se aleja de su misión histórica, política, ética y social, y que se convierte en un instrumento al servicio de intereses particulares o corporativos. También es aquella que deshumaniza a sus miembros, que los somete a una lógica burocrática y competitiva, y que los aleja de su realidad y su potencial creativo.

Hay que reconocer que la comunidad universitaria está integrada por diversos actores: docentes, estudiantes, investigadores, administrativos y egresados. Todos ellos comparten una serie de valores que fortalecen su sentido de pertenencia, solidaridad, cooperación y respeto mutuo. Asimismo, se identifican y se comprometen con la universidad como su espacio vital, donde se vive, convive, aprende y enseña (Prieto, 2020; Miranda, 2014). Estos aspectos se reflejan en la cultura universitaria, entendida como el conjunto de formas de organización, comunicación, gestión, evaluación y participación que caracterizan a la institución educativa. La cultura universitaria expresa la historia, tradición, identidad y compromiso social de la universidad (Prieto, 2020; Ruiz y López, 2019).

Esta cultura universitaria se ve amenazada por una concepción reduccionista y mercantilista de la calidad educativa, que se basa en el cumplimiento de unos estándares homogéneos y

excluyentes que responden a los intereses del mercado y no a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad (Ruiz y López, 2019). Esta concepción de "calidad educativa" ignora la diversidad cultural y social de los contextos educativos, así como la dimensión ética y política de la educación superior.

Frente a esta concepción de la calidad educativa, es necesario proponer una visión crítica y humanista que reconozca la complejidad y la singularidad de cada proceso educativo y que promueva una formación integral y un desarrollo solidario para la autonomía humana, pues ignora la diversidad cultural y social de los contextos educativos, así como la dimensión ética y política de la educación superior (Miranda, 2014; Prieto, 2020). En esta visión, la calidad educativa no se mide solo por indicadores cuantitativos o técnicos, sino también por criterios cualitativos o valorativos que consideren el grado de satisfacción, participación y transformación de los estudiantes y de la comunidad educativa (Prieto, 2020).

Al concepto de universidad como "institución perversa" se contraponen el de universidad como "institución humanizadora", que promueve el desarrollo integral y la transformación social (Malo, 1985). Esta visión crítica y humanista de la calidad educativa se basa en el cambio educativo, que es la introducción de modificaciones significativas en las prácticas educativas para mejorar los resultados del aprendizaje. El cambio educativo se apoya en el uso creativo y crítico de los recursos disponibles para diseñar e implementar estrategias didácticas acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes y con las demandas sociales, también implica una reflexión constante y una investigación sistemática sobre la efectividad y la pertinencia de las acciones educativas (Miranda, 2014; Prieto, 2020).

Dichas acciones educativas se sustentan en el concepto de la persona como el núcleo vital del proceso de mediación pedagógica. La persona es el sujeto individual y social que participa activa y reflexivamente en el proceso educativo, ya sea como docente o como estudiante. La persona es el centro y el fin de la educación superior, y por lo tanto debe ser reconocida, valorada y respetada en su dignidad, en su diversidad y en su potencial creativo, siendo agente de cambio y transformación social que contribuye al desarrollo humano integral y al bienestar común (Miranda, 2014; Prieto, 2020).

### 2.1.2. **Exploración.**

El propósito de este apartado es reflexionar sobre el sentido del quehacer universitario a partir de mi experiencia personal como estudiante de arquitectura en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Para ello, analizaré las virtudes y carencias de la institución

educativa donde estudié, así como las percepciones e ideales individuales que se han construido a lo largo de mi trayectoria académica.

La UTPL tiene una visión basada en el humanismo cristiano, que se traduce en un compromiso institucional con el servicio a la sociedad, la mejora continua y la búsqueda constante de la verdad y la excelencia, su misión es formar personas a través de la ciencia, para servir a la sociedad (UTPL, 2023). Estos principios se reflejan en su cultura universitaria, entendida como el conjunto de formas de organización, comunicación, gestión, evaluación y participación que caracterizan a la institución (Prieto, 2020; Ruiz y López, 2019).

En este sentido, el rol del docente es esencial en la formación profesional y humana de los estudiantes, ya que puede ser una influencia positiva o negativa en su vida. El docente debe asumir el papel de mediador pedagógico, es decir, de guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, motivándolo y acompañándolo en su desarrollo integral, entendiendo que la mediación pedagógica es un proceso de resolución de conflictos en que las partes son ayudadas por un tercero-mediador que no decide por ellas, sino que busca llegar a un acuerdo (Prieto, 2020).

No todas mis experiencias dentro de la comunidad universitaria fueron gratas, pues tuve que enfrentar algunas situaciones desagradables y frustrantes, como el egoísmo y la falta de empatía de algunos profesores hacia los estudiantes. Además, existió en su momento, una falta de interés por parte de las autoridades para resolver este tipo de problemas, lo que afectó mi rendimiento académico, mi autoestima y mi motivación durante algún tiempo. Además, observé que la carrera de arquitectura tenía una tasa baja de estudiantes graduados, lo que indica una posible falta de compromiso y motivación por parte de los docentes y administrativos.

Creo que estas situaciones se podrían explicar por una concepción reduccionista y mercantilista de la calidad educativa, que se basa en el cumplimiento de unos estándares homogéneos y excluyentes que responden a los intereses del mercado y no a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad (Ruiz y López, 2019). Esta concepción ignora la diversidad cultural y social de los contextos educativos, así como la dimensión ética y política de la educación superior.

En cuanto a la religiosidad de la universidad, considero que se debería evitar imponer dogmas en la educación universitaria, ya que esta debe ser libre de cualquier creencia religiosa o ideología que pueda limitar el pensamiento crítico y la libertad de expresión. Esto implica respetar la diversidad cultural y religiosa de los miembros de la comunidad universitaria, así

como fomentar el diálogo interreligioso e intercultural como una forma de enriquecer el conocimiento y la convivencia. Pienso que estos espacios podrían volverse muy interesantes al exponer y compartir sin miedo a ser juzgados, pues es clara la diversidad de culto y las diferentes formas que existen de demostrar nuestra espiritualidad, que no es exclusiva de la religión.

Entre los autores que han aportado una visión humanista y crítica de la educación, se destacan Paulo Freire y Edgar Morín. Ambos coinciden en la necesidad de superar una educación tradicional, que se basa en la transmisión de contenidos fragmentados y descontextualizados, que no fomenta el pensamiento crítico ni la participación activa de los estudiantes. Freire (1968) propone una pedagogía del oprimido, que busca liberar a los estudiantes de la opresión social y cultural, y que los convierte en sujetos de su propio proceso de aprendizaje, afirma además que la educación debe ser una herramienta para la concientización y la transformación social. Morín (1999) por su parte alega que la educación debe promover la comprensión y el respeto a la diversidad cultural y ecológica, así como el desarrollo de una ética planetaria. Un ejemplo de cómo se podría aplicar esta visión humanista y crítica de la educación en mi carrera o en mi universidad sería diseñar proyectos interdisciplinarios y colaborativos que aborden problemas sociales y ambientales desde una perspectiva integral y solidaria.

Puedo decir que mi experiencia universitaria ha sido una etapa de aprendizaje y crecimiento personal y profesional. He podido conocer y valorar muchas virtudes pero también carencias de la institución donde estudié, así como las percepciones e ideales individuales que se han construido a lo largo de mi trayectoria académica. He podido reflexionar sobre el sentido del quehacer universitario y sobre la importancia de una educación humanista y crítica que promueva una formación integral y un desarrollo solidario para la autonomía humana. Creo que este tipo de educación es posible si se reconoce a la persona como el núcleo vital del proceso de mediación pedagógica y si se respeta la diversidad de los miembros de la comunidad universitaria.

### 2.1.3. Retorno.

La universidad ha sido un espacio de formación y transformación, en donde se han adquirido no solo conocimientos técnicos y científicos, sino también valores éticos y sociales que han ayudado a desarrollar el potencial creativo y a contribuir al bienestar común. Se ha apreciado la diversidad cultural y religiosa que existe en la comunidad universitaria, así como el diálogo intercultural e interreligioso que se puede generar en ella. Se ha reconocido también el papel

fundamental del docente como mediador pedagógico, así como el de la persona como el núcleo vital del proceso educativo.

Sin embargo, también se han enfrentado algunos desafíos y dificultades que han hecho cuestionar el sentido del quehacer universitario. Se ha lidiado con el maltrato psicológico por parte de algunos docentes que no respetaban la dignidad ni la diversidad, así como se ha soportado la falta de interés por parte de las autoridades para resolver este tipo de problemas por las existentes dinámicas de poder. Se ha observado la baja tasa de graduación de los estudiantes, lo que evidencia una falta de compromiso y motivación por parte de ellos y se ha resistido a una concepción reduccionista y mercantilista de la calidad educativa, que se basa en el cumplimiento de unos estándares homogéneos y excluyentes que responden a los intereses del mercado y no a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad.

Ante esta realidad, es necesario reivindicar el sentido del quehacer universitario como una actividad humanizadora y liberadora, promoviendo una educación integral y un desarrollo solidario para la autonomía humana. Es importante revalorizar el papel del docente como un agente de cambio y de transformación social, guiando al estudiante en su proceso de aprendizaje y motivándolo a seguir adelante. Es fundamental reconocer a la persona como el centro y el fin de la educación superior, respetando su dignidad, su diversidad y su potencial creativo. Fomentar el diálogo intercultural es una forma de enriquecer el conocimiento y la convivencia, es posible construir una universidad como morada, donde se viva, se conviva, se aprenda y se enseñe con sentido de pertenencia, identidad y compromiso.

## 2.2. En torno a los educar para.

En la educación superior en arquitectura, uno de los desafíos fundamentales es la preparación de profesionales competentes, creativos, críticos y comprometidos con su entorno. Para afrontarlo, docentes y estudiantes deben adoptar una actitud proactiva, reflexiva y participativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo, deben fomentar el intercambio de experiencias, conocimientos y opiniones entre los actores educativos mediante el uso de diversos lenguajes y medios para comunicar proyectos arquitectónicos (Prieto, 2020).

Prieto (2020) define el concepto de “educar para” como la formación de habilidades que les permitan a los estudiantes interactuar con el mundo siguiendo ciertos valores, principios o propósitos. El autor explica que estos “educar para” implican una intencionalidad educativa que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la formación integral de los estudiantes.

A continuación, se abordarán dos de estas alternativas: educar para la expresión y educar para apropiarse de la historia y la cultura, al considerar que estas alternativas son especialmente relevantes para la educación superior en arquitectura, pues se relacionan con el saber y el hacer propios de esta disciplina. Se sostiene que educar para la expresión y para la apropiación de la historia y la cultura son dos alternativas pedagógicas fundamentales para alcanzar estos objetivos. Se analiza su sentido y su aplicación práctica desde el ámbito del saber de la docencia en la carrera de arquitectura, pues estas alternativas aportan múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, emocional, interpersonal y profesional de los estudiantes. Además, se presenta un ejemplo de aplicación de una experiencia educativa que lo implementa.

### 2.2.1. Itinerario.

Prieto (2020) propone una serie de alternativas pedagógicas basadas en el concepto de “educar para”, que implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga una intencionalidad educativa orientada a la formación integral de los estudiantes, de acuerdo con determinados valores, principios o fines. El autor plantea que educar para la expresión es una alternativa pedagógica que busca desarrollar la capacidad de los estudiantes y los docentes de comunicar, manifestar y crear con los diferentes lenguajes que se utilizan en el ámbito educativo.

La expresión es una regla de oro de la educación, ya que sin ella no hay pensamiento ni sentido. La capacidad expresiva es una conquista que requiere de un dominio del tema y de

la materia discursiva, y que se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad, riqueza y belleza en el manejo de las formas de los diversos lenguajes. La manera en la que educamos para la expresión, implica el uso de diferentes lenguajes, cada uno con sus propias reglas y formas de representación, sin embargo, todos comparten una función comunicativa y creativa que permite transmitir y generar conocimiento, por tanto, la expresión también implica el desarrollo de habilidades comunicativas. Estas habilidades son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permiten al estudiante expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y experiencias, así como recibir y procesar la información que le brinda el docente y sus compañeros.

La expresión requiere además una actitud reflexiva y crítica sobre el propio proceso creativo y sobre las obras ajenas. Esto implica ser capaz de analizar, evaluar y mejorar las propias producciones, así como apreciar y valorar las producciones de los demás (Prieto, 2020). Implica también ser capaz de reconocer los aciertos y los errores, así como las fortalezas y las debilidades propias y ajenas.

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, educar para la expresión supone fomentar que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de su experiencia personal y profesional. Según Ausubel et al. (1983), esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los que ya posee en su estructura cognitiva. Para ello, es necesario que el estudiante tenga un papel activo en su aprendizaje y que pueda expresar lo que sabe y lo que quiere saber.

Miranda (2014) narra su experiencia de mediación pedagógica empleando el texto como forma de expresión, y que permite a los estudiantes comunicarse a través de los diferentes lenguajes que se usan en el contexto educativo, así como mostrar su identidad y creatividad. Miranda (2014) sostiene que esta experiencia ha generado un aprendizaje significativo y un cambio de conciencia en sus estudiantes y en ella misma. Prieto (2020) manifiesta que para comunicarse se necesita dominar el tema y la forma de transmitirlo y que esto se evidencia por la claridad, coherencia, seguridad, riqueza y belleza en el uso de los distintos lenguajes.

Desde una perspectiva dialógica del aprendizaje, esto supone promover el intercambio de experiencias, conocimientos y opiniones entre los actores educativos. Según Freire y Faundez (1989), esto se logra mediante el diálogo, que es una forma de comunicación horizontal que permite construir conocimiento colectivamente. Los autores entienden que la comunicación es una necesidad humana fundamental y la educación, un proceso de interacción mutua que se realiza a través del mundo que nos rodea.

Prieto (2020) propone que la educación debe favorecer la apropiación de la historia y de la cultura por parte de los estudiantes, mediante la producción cultural y el interaprendizaje. Así, la educación se convierte en un acto de construcción, invención y aplicación de conocimientos, experiencias y formas nuevas, que requiere el protagonismo de los estudiantes y el papel mediador del docente. Prieto (2020) sostiene que esta educación permite el desarrollo de las virtudes activas, la comprensión de nuestra historia y cultura, y la alegría de aprender.

Para lograrlo, se pueden adoptar diferentes perspectivas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo, integral y dialógico. Una de ellas es la perspectiva constructivista, que propone que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de su experiencia personal y profesional, relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee en su estructura cognitiva (Ausubel et al., 1983). Otra es la perspectiva humanista, que reconoce a la persona como elemento fundamental del acto educativo, que conoce y respeta las características individuales de cada estudiante y que fomenta su desarrollo integral (Miranda, 2014). Una tercera es la perspectiva dialógica, que promueve el intercambio de experiencias, conocimientos y opiniones entre los actores educativos mediante el diálogo, que es una forma de comunicación horizontal que permite construir conocimiento colectivamente (Freire y Faundez, 1989).

Estos dos fines se complementan y se potencian mutuamente, ya que la expresión es una forma de apropiarse de la historia y la cultura, y la apropiación de la historia y la cultura es una fuente de expresión, lo que se desarrollará en el siguiente apartado.

### **2.2.2. Exploración.**

Este apartado surge en base a lo planteado por Prieto (2020) en sus “educar para”, quien propone una educación que favorezca la expresión y la apropiación de la historia y de la cultura por parte de los estudiantes, como dos de sus puntos.

La expresión es una forma de aprender, de dialogar y de participar en el mundo, así como de mostrar la identidad y la creatividad de cada estudiante y de cada docente (Prieto, 2020). En el ámbito de la arquitectura, educar para la expresión supone desarrollar la capacidad de comunicar, manifestar y crear con los diferentes lenguajes que se utilizan en esta disciplina, tanto para transmitir como para generar conocimiento.

La arquitectura es una disciplina que requiere de la capacidad de imaginar, crear y comunicar formas y espacios que respondan a las necesidades y deseos de las personas y de la sociedad. Para ello, es necesario usar los diferentes lenguajes verbales, escritos, visuales,



corporales, matemáticos y artísticos, que tienen sus propias reglas, códigos y formas de representación. Estos lenguajes cumplen una función comunicativa y creativa que permite al estudiante y al profesional de la arquitectura expresar y recibir ideas, opiniones, sentimientos y experiencias, así como procesar la información que le brinda el docente, los compañeros y el contexto.

La expresión en arquitectura también implica el desarrollo de habilidades comunicativas. Estas habilidades son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permiten al estudiante construir su propio conocimiento a partir de su experiencia personal y profesional, relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee en su estructura cognitiva (Ausubel et al., 1976).

La expresión en arquitectura requiere además una actitud reflexiva y crítica sobre el propio proceso creativo y sobre las obras ajenas. Esto implica ser capaz de analizar, evaluar y mejorar las propias producciones, así como apreciar y valorar las producciones de los demás (Prieto, 2020). Implica también ser capaz de reconocer los aciertos y los errores, así como las fortalezas y las debilidades propias y ajenas.

La expresión en arquitectura supone reconocer a la persona como elemento fundamental del acto educativo. La persona es un ser único e irrepetible que posee una dimensión biológica, psicológica, social y espiritual (Miranda, 2014). Por ello, es necesario que el docente conozca y respete las características individuales de cada estudiante y que fomente su desarrollo integral.

La expresión en arquitectura supone promover el intercambio de experiencias, conocimientos y opiniones entre los actores educativos. El diálogo es una forma de comunicación horizontal que permite construir conocimiento colectivamente (Freire, 1989). El diálogo es una exigencia existencial y una forma de participar en el mundo.

Para educar para la expresión en arquitectura se pueden utilizar diversos recursos instrumentales que van desde el dibujo básico artístico y técnico hasta los modelos tridimensionales y la realidad virtual computarizada. Estos recursos deben ser adecuados al nivel de destreza del estudiante y al objetivo del aprendizaje.

Peter Zumthor (2006) el dibujo es una forma de pensar y comunicar la esencia de la arquitectura, sin embargo, considera que la arquitectura se vive en el espacio real y no en el papel, por lo que defiende que la arquitectura debe ser experimentada en vivo mediante la

percepción sensorial del espacio y no solo en el papel. Para el autor, el uso cuidadoso de los materiales y la luz son elementos clave para crear espacios que transmitan sensaciones e impresiones al usuario y que tengan una dimensión física y poética.

Para Campo Baeza (2016) la representación gráfica es un instrumento fundamental para proyectar y que la libertad formal no está reñida con el rigor estructural. Para el autor, la luz es el elemento más importante y más poético de la arquitectura, pues la luz es la que revela los volúmenes y las formas, la que crea contrastes y matices, la que genera atmósferas y emociones. La luz es el material con el que se juega en la arquitectura, como decía Le Corbusier: “La arquitectura es el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes reunidos bajo la luz” (Le Corbusier, 1923/1987, p. 45).

Pallasmaa (2012) critica el predominio de la vista en la arquitectura, alegando que ha silenciado las otras cualidades sensoriales y que esto ha empobrecido el espacio construido. Sostiene que la vista nos aísla y nos distancia del mundo, mientras que los otros sentidos nos conectan y nos identifican con él. Para el autor, la arquitectura debe apelar a todos los sentidos, permitirnos experimentar nuestra corporalidad y existencia en el mundo, y evocar la memoria y la imaginación, pues la arquitectura es el arte de reconciliarnos con el mundo y de mediar entre lo real y lo imaginario (Pallasmaa, 2012).

Estos tres autores nos ofrecen diferentes perspectivas sobre la expresión en arquitectura, pero también coinciden en algunos aspectos. Todos ellos consideran a la vista como una herramienta esencial para pensar y comunicar la arquitectura, tanto a nivel técnico como artístico. Estos autores reconocen la importancia de la luz como un elemento que crea y transmite los espacios, defienden una arquitectura que se adapte al contexto y al usuario, que satisfaga sus necesidades y deseos, que les haga sentir y emocionarse. Además, nos invitan a reflexionar sobre la arquitectura como una experiencia multisensorial y multidimensional, que implica no solo la vista sino también el tacto, el oído, el olfato y el gusto; no solo el espacio sino también el tiempo, la memoria y la imaginación.

Educar para la expresión y para la apropiación de la historia y de la cultura en arquitectura es educar para crear espacios que hablen y que escuchen, que cuenten historias y que las inspiren, que nos conecten con nosotros mismos y con los demás. Es educar para crear espacios que reflejen nuestra identidad y nuestra diversidad, que respeten nuestro pasado y nuestro presente, que proyecten nuestro futuro y nuestros sueños. También, es educar para crear espacios que nos hagan sentir vivos y felices, que nos hagan pensar y crear, que nos hagan aprender y disfrutar.

### *2.2.2.1. Ejercicio de aplicación.*

El ejercicio que se presenta a continuación tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión en arquitectura mediante la fotografía, puesto que es una disciplina que comparte con la arquitectura el uso de la luz como elemento esencial para crear y comunicar formas y espacios. La fotografía también es una forma de documentar y valorar la arquitectura existente, captando su belleza, su significado y sus características técnicas y estéticas. La fotografía permite además explorar diferentes puntos de vista y perspectivas sobre la arquitectura.

Esta práctica se basa en las ideas de los autores mencionados anteriormente sobre la expresión en arquitectura. Zumthor (2006) nos invita a usar el dibujo como una forma de pensar y comunicar la arquitectura, y la fotografía puede ser considerada como una forma de dibujo con luz. Campo Baeza (2016) nos anima a usar la luz como el material más noble y poético para construir. Así pues, si la fotografía nos permite captar y manipular la luz para resaltar las formas y los espacios. Pallasmaa (2012), nos propone una arquitectura multisensorial que apela a todos los sentidos. La fotografía nos desafía a transmitir esa riqueza sensorial mediante imágenes.

Además, esta práctica se inspira en el libro de (Robinson & Herschman, 1987), que muestra cómo la fotografía ha sido usada para documentar y valorar la arquitectura a lo largo de la historia. En él, se ilustra la evolución de los estilos arquitectónicos y fotográficos, así como el desarrollo del arte y la tecnología de la fotografía. El libro presenta una selección de fotografías de edificios emblemáticos y de fotógrafos reconocidos, que han hecho declaraciones críticas y expresivas sobre el mundo construido. Además, analiza cómo la fotografía ha influido en la percepción y la apreciación de la arquitectura, y cómo la arquitectura ha desafiado y estimulado a la fotografía.

Esta práctica puede ser interesante y entretenida para los estudiantes porque les permite conocer y apreciar diferentes obras arquitectónicas, así como expresar su visión personal y creativa sobre ellas. También les permite desarrollar habilidades técnicas y artísticas relacionadas con la fotografía y la presentación digital.

La práctica de aprendizaje podría estar estructurada de la siguiente manera:

- Se organiza un recorrido por obras de arquitectura contemporánea destacadas de cualquier ciudad.

- Los estudiantes se familiarizan en temas de fotografía de arquitectura y técnicas de composición fotográfica y manejo de las herramientas digitales.
- Cada estudiante y docente lleva consigo una cámara fotográfica digital o un dispositivo móvil que cuente con una.
- Los estudiantes y docentes observan atentamente las obras arquitectónicas durante el recorrido: su forma, su volumen, su materialidad, su color, su iluminación, su contexto histórico, cultural, social, etc.
- Los estudiantes y docentes realizan diferentes tipos de fotografías de las obras arquitectónicas visitadas: planos generales o parciales; vistas frontales o laterales, perspectivas axonométricas o cónicas, detalles constructivos, etc.
- Los estudiantes y docentes seleccionan las mejores fotografías de cada obra y que las editan con el uso de un programa informático o aplicación móvil.
- Los estudiantes y docentes escogerán una serie de cinco fotografías, que se relacionen y que cuenten una historia.
- Estudiantes y docentes crearán una presentación digital con sus fotografías, que incorporen los datos técnicos y descriptivos de la misma. La presentación debe tener un título, una frase, y un detalle constructivo relevante de la obra en cuestión.
- Todos expondrán su presentación ante el resto de la clase y que explicarán qué han querido expresar el autor con cada obra arquitectónica en cuestión, y ellos con cada fotografía. Los compañeros o docentes involucrados pueden hacer preguntas o comentarios al final de cada exposición.

El objetivo del ejercicio es que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión en arquitectura mediante la fotografía. Para ello, se les pide que realicen un recorrido arquitectónico por obras destacadas, que las fotografíen desde diferentes ángulos y que las presenten ante el resto de la clase explicando qué han querido expresar con sus imágenes.

Se han mencionado algunos ejemplos de experiencias educativas que implementan estas alternativas, como la valoración del patrimonio arquitectónico como fuente de inspiración (Campo Baeza, 2016), la exploración sensorial de la arquitectura como forma de expresión (Pallasmaa, 2012), o la fotografía como medio de documentación y difusión de la arquitectura (Robinson & Herschman, 1987), por lo que se ha propuesto una práctica de aprendizaje con los estudiantes basada en la fotografía como una forma de expresión en arquitectura.

La fotografía es una forma de arte que comparte con la arquitectura el uso de la luz como elemento esencial para crear y comunicar formas y espacios. La fotografía también es una

forma de documentar y valorar la arquitectura existente. Mediante la fotografía se puede captar la belleza y el significado de las obras arquitectónicas, así como sus características técnicas y estéticas. La fotografía permite además explorar diferentes puntos de vista y perspectivas sobre la arquitectura.

### 2.2.3. **Retorno.**

Educar en la expresión y en la apropiación de la historia y cultura son dos alternativas pedagógicas fundamentales en la educación superior de arquitectura. Estas tienen múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, emocional, interpersonal y profesional de los estudiantes, así como para el ejercicio profesional de los arquitectos. Se ha profundizado en el sentido y aplicación práctica de estas alternativas desde el ámbito del saber de la arquitectura. Esto implica el uso de diferentes lenguajes y medios para comunicar y crear proyectos arquitectónicos, el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas para acceder, procesar y transmitir información sobre la historia y cultura, y una actitud reflexiva y crítica sobre el propio proceso creativo y sobre las obras ajenas.

Como implicaciones y recomendaciones, se puede señalar que esto requiere un cambio de paradigma en la educación superior en arquitectura. Los docentes y estudiantes deben asumir una actitud activa, reflexiva y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben reconocer a la persona como elemento fundamental del acto educativo y promover el diálogo como forma de comunicación horizontal que permite construir conocimiento colectivamente.

## **CAPÍTULO III: LAS INSTANCIAS DE APRENDIZAJE**



**“ Una parte de mí quería que el viaje no terminase nunca ”**  
-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

### **3.1. La vivencia de las instancias de aprendizaje.**

El aprendizaje es un proceso complejo que implica diversos aspectos y que se da en diferentes contextos y modalidades. Así lo afirma Prieto (2020), quien además plantea que la educación universitaria debe promover y acompañar el aprendizaje de manera significativa y crítica, cuestionando sus funciones tradicionales y asumiendo nuevos desafíos.

La metodología que se ha seguido para abordar esto ha sido la siguiente: en primer lugar, se presentan autores como Prieto (2020) y otros autores relacionados con el tema de las instancias de aprendizaje como Piaget, Vigotsky o Ausubel, Montessori. Luego, se reflexiona sobre la formación como estudiante universitario de pregrado en la carrera de arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), identificando las instancias dentro de la formación, respondiendo a algunas preguntas que han ayudado a profundizar en el desarrollo de esta práctica buscando información complementaria sobre algunos libros y autores sugeridos, para finalmente contrastar o apoyar las ideas.

#### **3.1.1. Itinerario.**

Según Prieto (2020), el aprendizaje es un proceso complejo que implica diversos aspectos cognitivos, afectivos y sociales y que requiere de una mediación pedagógica que lo promueva y acompañe de manera significativa y crítica. Esta concepción supone un desafío para la educación universitaria, que debe cuestionar sus funciones tradicionales y asumir como función fundamental la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en todas sus dimensiones.

La teoría epistemológica genética de Piaget (1970) plantea que el conocimiento es el resultado de una construcción progresiva que realiza el sujeto a partir de sus interacciones con el medio. El aprendizaje implica un proceso de equilibración entre la asimilación (incorporación de la información a las estructuras cognitivas existentes) y la acomodación (adaptación de las estructuras cognitivas a la información nueva). El desarrollo cognitivo del sujeto pasa por cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Cada etapa implica un nivel diferente de abstracción, lógica y razonamiento. El papel del educador es propiciar situaciones que estimulen el desarrollo cognitivo del estudiante, respetando su ritmo y nivel evolutivo (Prieto, 2020).

La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966) propone que el aprendizaje es un proceso activo e inductivo, en el que el estudiante descubre los principios y conceptos por sí mismo, a partir de la manipulación y exploración de materiales y situaciones. El aprendizaje



implica una reorganización de la información y una transformación de la misma en tres modos de representación: enactivo (basado en la acción), icónico (basado en la imagen) y simbólico (basado en el lenguaje) (Bruner, 1966). El papel del educador es guiar y orientar el proceso de descubrimiento del estudiante, planteando problemas significativos y desafiantes, proporcionando retroalimentación y facilitando el uso de los diferentes modos de representación.

La teoría del aprendizaje sociocultural de Vigotsky (1956) sostiene que el aprendizaje es un proceso social e histórico, en el que el sujeto se apropia de los instrumentos culturales (lenguaje, símbolos, valores) a través de la interacción con otros sujetos más expertos. El aprendizaje implica un proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores (memoria, atención, pensamiento) que se originan en el plano social. El desarrollo cognitivo del sujeto está determinado por su zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo (lo que puede hacer solo) y el nivel potencial de desarrollo (lo que puede hacer con ayuda). El papel del educador es mediar entre el sujeto y el conocimiento, proporcionando andamiajes o ayudas temporales que le permitan al estudiante avanzar en su ZDP.

La teoría del aprendizaje constructivista de Montessori (1966) afirma que el aprendizaje es un proceso natural e individual, en el que el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus intereses y necesidades. El aprendizaje implica un proceso de autoeducación y autodisciplina, en el que el sujeto ejerce su libertad y su responsabilidad. El desarrollo cognitivo del sujeto está influido por los períodos sensibles, que son etapas en las que el sujeto tiene una mayor predisposición para adquirir ciertas habilidades o conocimientos. El papel del educador es preparar un ambiente adecuado y estimulante para el aprendizaje, respetando el ritmo y la diversidad de los estudiantes, ofreciendo materiales concretos y manipulables, y observando y acompañando al estudiante en su proceso.

En concordancia con Prieto (2020) las instancias de aprendizaje son los seres, espacios, objetos y circunstancias con los cuales y en los cuales las personas aprenden y se construyen. El autor identifica seis instancias de aprendizaje: la institución, el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y uno mismo. Cada una de estas instancias puede contribuir al aprendizaje o limitarlo, dependiendo de cómo se relacionen con el aprendiz.

La institución es el lugar donde se realiza la educación, su papel es facilitar el aprendizaje mediante la comunicación y la pasión por la educación. La institución puede ser una instancia

de aprendizaje cuando permite el intercambio de experiencias y conocimientos entre los participantes. Por el contrario, puede ser una instancia de no aprendizaje cuando pierde la comunicación y se vuelve cerrada y rutinaria. Según Bruner (1966), la institución debe tener una teoría de instrucción que oriente su acción educativa y que aborde cuatro aspectos: la predisposición hacia el aprendizaje, la estructura del conocimiento, las secuencias de enseñanza y el modo de recompensar el aprendizaje. Así, la institución debe crear un ambiente estimulante, organizar el conocimiento en forma comprensible, presentar el contenido en orden creciente de dificultad y motivar al estudiante mediante el reconocimiento de sus logros (Bruner, 1966).

El educador es el que enseña y orienta a los estudiantes. Su función es adaptarse a las características e intereses de los estudiantes, y no solo centrarse en los contenidos o en la institución (Prieto, 2020). El educador puede ser una instancia de aprendizaje cuando se preocupa por el interlocutor y por su expresión. Por el contrario, puede ser una instancia de no aprendizaje cuando tiene dificultades para llegar a los estudiantes y solo se preocupa por su propia expresión. Según Gutiérrez y Prieto (1999), el educador debe asumir un rol de mediador pedagógico que facilite la construcción del conocimiento por parte del estudiante, a partir de sus saberes previos, sus necesidades e intereses, su contexto sociocultural y su ritmo de aprendizaje. El mediador pedagógico debe propiciar el diálogo, la participación, la reflexión y la acción transformadora del estudiante sobre su realidad (Gutiérrez y Prieto, 1999).

Según Montessori (1966), los medios, materiales y tecnologías deben estar diseñados para favorecer el método de la pedagogía científica, que se basa en la observación del niño y en su actividad espontánea con objetos que estimulen sus sentidos y su inteligencia. El método de la pedagogía científica busca desarrollar la autonomía, la curiosidad y la creatividad del niño mediante un ambiente preparado que le ofrezca oportunidades de exploración, descubrimiento y manipulación (Montessori, 1966).

Prieto (2020) afirma que el grupo puede ser una instancia de aprendizaje cuando se reconoce su potencial y se fomenta su dinámica, permitiendo el intercambio de experiencias y el mutuo enriquecimiento. Según Piaget (1970), el grupo es un factor esencial para el desarrollo cognitivo del niño, ya que le permite construir su epistemología genética, es decir, su forma de conocer el mundo a través de sus propias acciones y operaciones mentales. El grupo propicia el conflicto cognitivo, la cooperación, la socialización y la asimilación y acomodación de los esquemas del niño (Piaget, 1970).

El contexto puede ser una instancia de aprendizaje cuando se reconoce su relevancia y se incorpora a la experiencia educativa, conectando el pasado con el presente, las abstracciones con las realidades, la existencia cotidiana con la afectividad, los espacios de las diarias relaciones con la vida misma (Prieto, 2020). Según Vigotsky (1956), el contexto es el escenario donde se produce el desarrollo de los procesos psicológicos superiores del niño, como el lenguaje, el pensamiento, la memoria y la atención. El contexto influye en el aprendizaje mediante las interacciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus pares, quienes le proporcionan herramientas culturales y le brindan apoyo en su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1956).

El estudiante se aleja de ser una instancia de aprendizaje cuando se niega su identidad y su acción (Prieto, 2020). El sistema educativo trata al estudiante como un objeto sin valor, sin reconocer su trayectoria vital ni su potencial de aprendizaje autónomo, quedando el estudiante reducido a un receptor pasivo, sin activar sus capacidades, intereses y experiencias previas.

Por el contrario, puede ser una instancia de no aprendizaje cuando se desprecia su experiencia previa y su capacidad de aprender por sí mismo. Según Siemens (2007), uno mismo debe desarrollar su conectivismo, es decir, su habilidad para aprender en la era digital, donde el conocimiento está distribuido en redes complejas y cambiantes. El conectivismo implica reconocer las fuentes de información relevantes, establecer conexiones entre ellas, evaluar su calidad y aplicarlas a los problemas que se presentan (Siemens, 2007).

### 3.1.2. **Exploración.**

Este apartado consiste en realizar un ejercicio de análisis crítico sobre la experiencia como estudiante universitario de arquitectura y como futuro docente universitario, surge a partir de las instancias de aprendizaje propuestas por Prieto (2020): la institución, el educador, el grupo, los medios y materiales y tecnologías, el contexto y uno mismo.

La arquitectura es una disciplina que combina arte, ciencia y técnica para crear espacios habitables para el ser humano. Es una disciplina que requiere de un proceso de aprendizaje continuo y complejo, que involucra diversas instancias, actores y recursos. El objetivo de este momento es reflexionar sobre la experiencia como estudiante universitario de arquitectura y como posible docente universitario en el campo de la arquitectura, a partir de las instancias de aprendizaje propuestas por Prieto (2020) en su encuadre teórico, dichas instancias son: la institución, el educador, el grupo, los medios y materiales y tecnologías, el contexto y uno mismo.

Mi formación como estudiante universitario de pregrado la realicé en la carrera de arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), a la que ingresé en el año 2013. Recuerdo gratamente el ambiente académico de la universidad, el intercambio de ideas con los docentes y compañeros de diversas partes del mundo y del país, los diferentes espacios y talleres, y las actividades extracurriculares que ampliaban la mirada de la profesión, sin embargo, también reconozco que no todas las instancias de aprendizaje fueron aprovechadas en su totalidad, ya sea por falta de tiempo, interés o recursos.

Las instancias más comunes dentro de la carrera de Arquitectura, en mi experiencia, fueron el contexto, uno mismo, y los medios, materiales y tecnologías. El contexto fue una instancia de aprendizaje muy presente, ya que me permitió conocer y valorar la realidad social, cultural y ambiental de Loja y sus alrededores, así como relacionarla con mi propia realidad. Esta instancia se relaciona con la teoría sociocultural de Vigotsky (1956), que sostiene que el aprendizaje es un proceso social e histórico, en el que el sujeto se apropia de los instrumentos culturales a través de la interacción con otros sujetos más expertos. También se relaciona con la visión de Le Corbusier (2008), que consideraba que la arquitectura debía responder a las necesidades y a los desafíos de cada lugar y de cada tiempo.

Uno mismo fue una instancia de aprendizaje fundamental, ya que me impulsó a movilizar mis capacidades, intereses y experiencias previas para afrontar los retos académicos y personales que se me presentaban. Esta instancia se relaciona con la teoría del aprendizaje constructivista de Montessori (1966), que afirma que el aprendizaje es un proceso natural e individual, en el que el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus intereses y necesidades.

Los medios, materiales y tecnologías fueron una instancia de aprendizaje imprescindible, ya que me facilitaron el acceso a información relevante y atractiva para mi formación profesional, así como el desarrollo de habilidades técnicas y creativas. Esta instancia se relaciona con la propuesta de Le Corbusier (2008), que buscaba innovar y experimentar con nuevos materiales y formas para crear una arquitectura moderna y funcional.

Las instancias menos comunes dentro de la carrera de arquitectura, en mi experiencia, fueron el educador y el grupo. El educador fue una instancia de aprendizaje que no siempre estuvo disponible o accesible para orientarme o acompañarme en mi proceso, pues muchas veces tuve que ser autodidacta para aprender a manejar programas informáticos o resolver problemas prácticos. El grupo fue una instancia de aprendizaje que no siempre aproveché o

valoré como debía, a veces preferí trabajar solo o con pocos compañeros, sin darme cuenta de la riqueza que podía obtener del intercambio de experiencias y conocimientos con otros.

La instancia que quedó fuera dentro de la carrera de arquitectura, desde mi experiencia, fue la institución. La institución fue una instancia de no aprendizaje para mí, ya que no sentí que facilitara o comunicara su pasión por la educación. La institución me pareció cerrada y rutinaria, sin ofrecerme oportunidades reales de participación o transformación.

Una de las instancias de aprendizaje que considero esencial es el contexto, ya que la arquitectura debe estar en armonía con el lugar, el tiempo y la cultura en que se inserta. Como arquitecto, me esfuerzo por conocer y valorar la realidad social, cultural y ambiental de cada proyecto, así como por relacionarla con mi propia realidad. Como futuro docente universitario, me gustaría aprovechar y valorar el contexto como una fuente de aprendizaje para mis estudiantes, fomentando su observación, su análisis y su intervención crítica y creativa. Esta instancia se relaciona con la teoría sociocultural de Vigotsky (1956), que sostiene que el aprendizaje es un proceso social e histórico, en el que el sujeto se apropia de los instrumentos culturales a través de la interacción con otros sujetos más expertos. También se relaciona con la visión de Le Corbusier (2008), que consideraba que la arquitectura debía responder a las necesidades y a los desafíos de cada lugar y de cada tiempo. Asimismo, se relaciona con la concepción de Peter Zumthor (1999), que expresaba su visión personal y sensible de la arquitectura, basada en sus recuerdos, sensaciones y experiencias sobre el contexto.

Otra instancia de aprendizaje que considero fundamental es uno mismo, ya que la arquitectura es una expresión de mi ser y de mi hacer, como arquitecto, me impulso a movilizar mis capacidades, intereses y experiencias previas para afrontar los retos académicos y personales que se me presentan. Como posible docente universitario, me gustaría valorar y utilizar el consigo mismo como una instancia de aprendizaje para mis estudiantes, estimulando su autoconocimiento, su autocuidado y su autoaprendizaje. Estos aspectos son importantes para el desarrollo personal y profesional, ya que les permiten reconocer sus potencialidades, mejorar su bienestar, enfrentar los desafíos académicos y adaptarse a los cambios sociales. Se podrían implementar diversas actividades como: lecturas, reflexiones personales, diarios de aprendizaje, portafolios, talleres, entre otros.

Esta instancia se relaciona con la teoría del aprendizaje constructivista de Montessori (1966), que afirma que el aprendizaje es un proceso natural e individual, en el que el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus intereses y necesidades. También se relaciona con la

actitud de Peter Zumthor (1999), que buscaba crear una arquitectura auténtica y expresiva, basada en sus propias emociones e intuiciones.

Una instancia de aprendizaje que considero imprescindible es los medios y materiales y tecnologías, ya que me permiten materializar mis ideas y proyectos. Como arquitecto, elijo los medios y materiales en función de su adecuación al programa, al lugar, al presupuesto y al concepto del proyecto. Busco que los medios y materiales sean de calidad, durables, sostenibles, expresivos y coherentes; por esto empleo las tecnologías para facilitar el proceso de diseño, construcción, gestión y comunicación del proyecto.

Como posible docente universitario, me gustaría utilizar y relacionarme con los medios y materiales y tecnologías como una instancia de aprendizaje para mis estudiantes, promoviendo su acceso, su uso y su evaluación crítica y creativa. Esta instancia se relaciona con la propuesta de Le Corbusier (2008), que buscaba innovar y experimentar con nuevos materiales y formas para crear una arquitectura moderna y funcional. También se relaciona con el concepto de conectivismo de Siemens (2005), que plantea que el aprendizaje se produce a través de la conexión entre diversas fuentes de información mediadas por la tecnología.

Una instancia de aprendizaje que considero importante es el grupo, ya que la arquitectura es una actividad multidisciplinar y colaborativa. Como arquitecto, trabajo con diferentes profesionales, como ingenieros, constructores, consultores, proveedores, etc. También trabajo con diferentes clientes y usuarios, como particulares, empresas, instituciones, comunidades, etc. Trabajo con ellos de forma coordinada, respetuosa, participativa y responsable. Como posible docente universitario, me gustaría aprovechar y valorar el grupo como una instancia de aprendizaje para mis estudiantes, incentivando su interacción, su cooperación y su coevaluación. Esta instancia se relaciona con la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999), que propone que el aprendizaje se produce a través de la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo que comparten objetivos comunes y se ayudan mutuamente. También se relaciona con la visión de Le Corbusier (2008), que destacaba la importancia del trabajo en equipo para la realización de los proyectos arquitectónicos.

Otra instancia de aprendizaje que considero relevante es el educador, ya que puede orientar y acompañar mi proceso como arquitecto. Como arquitecto, he tenido la oportunidad de aprender de algunos docentes que han sido referentes para mí por su conocimiento, su experiencia y su pasión por la arquitectura. Como posible docente universitario, me gustaría

ser un educador que facilite y comunique su pasión por la arquitectura a sus estudiantes, ofreciéndoles orientación, apoyo, retroalimentación y reconocimiento. Esta instancia se relaciona con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que sostiene que el aprendizaje se produce cuando el sujeto incorpora nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas mediante la intervención del educador como mediador. También se relaciona con el concepto de andamiaje de Bruner (1986), que plantea que el educador debe proporcionar al estudiante las ayudas necesarias para que pueda realizar una tarea que no podría realizar por sí solo.

Estas son algunas de las instancias de aprendizaje que me gustaría tener en cuenta en mi práctica educativa como arquitecto y como posible docente universitario. Creo que todas ellas son importantes y complementarias para lograr un aprendizaje integral y significativo. De mi pasado como estudiante universitario, hay cosas que reproduciría y otras que cambiaría en mi práctica educativa como futuro docente.

### 3.1.3. **Retorno.**

Las instancias de aprendizaje son diversas y complementarias, y pueden variar según el contexto, el momento y el sujeto que aprende.

En la práctica educativa como arquitecto y como posible docente universitario, se deberían tener en cuenta todas las instancias de aprendizaje propuestas por Prieto (2020), ya que se cree que todas ellas son importantes y complementarias para lograr un aprendizaje integral y significativo. Además, se debería buscar que la institución se convierta en una instancia de aprendizaje abierta y dinámica, que tenga una visión clara y compartida de lo que significa la arquitectura y de cuál es su función social; que fomente y mantenga la pasión por la comunicación y la educación; que facilite y comunique su pasión por la innovación y la calidad; que valore y reconozca el trabajo y talento de sus integrantes; y que ofrezca oportunidades reales de participación.

## 3.2. Más sobre las instancias de aprendizaje.

La educación universitaria se enfrenta al desafío de promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes en todas sus dimensiones, para ello, se debe reconocer y aprovechar el valor de cada instancia de aprendizaje, entendidas como los elementos que intervienen en el proceso educativo y que pueden favorecer o dificultar el desarrollo integral de los estudiantes; estas instancias son la institución, el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y uno mismo (Prieto, 2020). Cada una de ellas tiene un papel importante y una responsabilidad compartida en la generación de oportunidades de mediación pedagógica, que es la acción del educador que facilita la relación entre el estudiante y el conocimiento.

### 3.2.1. Itinerario.

Prieto (2020) propone una visión integradora de las instancias de aprendizaje, entendiendo estas como los elementos que intervienen en el proceso educativo y que pueden favorecer o dificultar el desarrollo integral de los estudiantes. Estas instancias son: la institución, el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y uno mismo (Prieto, 2020). El autor afirma que se debe reconocer el valor de cada una de ellas y aprovechar su potencial para generar oportunidades de mediación pedagógica, que es la acción del educador que facilita la relación entre el estudiante y el conocimiento.

Existen otros autores que han ofrecido elementos conceptuales y metodológicos para comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria desde diversas perspectivas. Además, estas dimensiones se conectan con diversas teorías educativas que explican cómo se produce el aprendizaje desde diferentes perspectivas.

Por ejemplo, la institución se relaciona con la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966), el educador con la pedagogía del oprimido de Gutiérrez y Prieto (1999), los medios, materiales y tecnologías con el método Montessori (1966), el grupo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1970), el contexto con la teoría sociocultural de Vigotsky (1956) y uno mismo con la teoría del conectivismo de Siemens (2007). Esta clasificación permite analizar críticamente las prácticas educativas y proponer alternativas para mejorarlas, teniendo en cuenta las características e intereses de los estudiantes y las demandas de la sociedad actual.

Prieto (2020) también advierte que los cambios suponen una pérdida o un tambaleo de las propias seguridades, tanto para quienes educan como para quienes aprenden, por eso, se debe avanzar de lo cercano a lo lejano, partiendo siempre de uno mismo.



Esto, se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos reconocer y aprovechar el valor de cada instancia de aprendizaje para generar oportunidades de mediación pedagógica que faciliten la relación entre el estudiante y el conocimiento, partiendo siempre de uno mismo y conectando el texto con el contexto?

### 3.2.2. Exploración.

A continuación, se presenta una propuesta sobre la implementación de las instancias de aprendizaje en la carrera de arquitectura, así como una posible estructura para el planteamiento de una clase sobre salud y seguridad ocupacional, según el ejercicio llevado a cabo junto a algunos colegas docentes. El planteamiento teórico de la propuesta se sustenta teóricamente en lo indicado por Prieto (2020), así como en los principios del constructivismo social de Vigotsky y del aprendizaje significativo de Ausubel, así como en las aportaciones de otros autores que han contribuido al estudio del aprendizaje desde diversas perspectivas.

La estructura se basa en las fases de inicio, desarrollo y cierre, y en las estrategias o actividades que se proponen para cada una de ellas. El objetivo es mostrar cómo se puede aprovechar el potencial de cada instancia de aprendizaje para generar una experiencia educativa significativa y crítica para los estudiantes de arquitectura.

La carrera de arquitectura requiere de una formación integral que abarque tanto los aspectos técnicos, artísticos, sociales y ambientales de la profesión. Para ello, se debe aprovechar el potencial de cada instancia de aprendizaje para generar oportunidades de mediación pedagógica que faciliten la relación entre el estudiante y el conocimiento, partiendo siempre de uno mismo y conectando el texto con el contexto.

A continuación, se presenta una posible estructura para el planteamiento de una clase sobre salud y seguridad ocupacional, teniendo en cuenta los siguiente objetivos, contenidos y estrategias:

**Carrera:** Arquitectura

**Asignatura:** Salud y seguridad ocupacional

**Objetivo de aprendizaje:** Aprender a reconocer diferentes emergencias con riesgo vital, realizar RCP, utilizar un DEA de forma segura, rápida y eficaz.

### Principales instancias que intervienen:

- **La institución:** La universidad que ofrece la carrera de arquitectura tiene como misión formar profesionales competentes y comprometidos con la sociedad. La universidad cuenta con un plan de estudios actualizado y flexible, que ofrece espacios de interacción y colaboración entre estudiantes y docentes de otras carreras, y utiliza recursos didácticos variados y adecuados, que evalúa el desempeño de los estudiantes de forma continua y formativa. En este caso particular, la universidad apoya el desarrollo de un taller preventivo para la capacitación para reanimación cardiopulmonar básica, facilitando los recursos, los espacios y los tiempos necesarios para su realización. Teniendo en cuenta las normativas legales vigentes, promoviendo una cultura de prevención y cuidado de la salud entre el personal que interviene en procesos constructivos en caso de que se presentase una emergencia, tener los conocimientos para lograr establecer protocolos de emergencia y coordinación con los servicios médicos.
- **El educador:** Deberá ser un instructor certificado y avalado por la AHA, con amplia experiencia en la impartición de cursos de reanimación cardiopulmonar, siempre con colaboración de un especialista en emergencias y desastres. Además, deberá propiciar el diálogo, la participación, la reflexión y la acción transformadora del estudiante sobre su realidad puntual. El educador se adapta a las características e intereses de los estudiantes, utiliza preguntas abiertas y provocadoras para generar debate y pensamiento crítico, brinda retroalimentación constructiva y oportuna, promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- **Medios, materiales y tecnologías:** La universidad facilitará los recursos y espacios para su realización. La universidad provee de los maniqués, el material audiovisual y el equipo necesario para la práctica de RCP, asigna un aula adecuada y cómoda para el desarrollo del taller, coordina con el instructor para definir el horario y la duración del taller, certifica la asistencia y el aprovechamiento de los estudiantes. Podrían servir como apoyo para el aprendizaje del tema, y facilitar el acceso a información actualizada y confiable sobre el tema. También podría promover una cultura de prevención y cuidado de la salud entre la comunidad educativa, así como establecer protocolos de emergencia y coordinación con los servicios médicos.
- **El grupo:** El curso está diseñado para desarrollarse con una relación de 6 estudiantes por maniquí. Con esta relación, el educador observa como máximo a 6 estudiantes durante las prácticas con maniquí mediante video (“practicar mientras mira”), en total se capacitaron 20 empleados/trabajadores. Es decir que 1 educador trabaja con un

número no mayor a 7 estudiantes y 3 maniqués, lo cual le permite al estudiante tener un aprendizaje personalizado. El grupo es una instancia de aprendizaje que propicia el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes, mediante la cooperación, el conflicto, la socialización y la asimilación. El grupo permite el intercambio de experiencias y el mutuo enriquecimiento entre los estudiantes, que pueden aprender unos de otros y resolver problemas en conjunto.

El desarrollo de la práctica es el siguiente:

- **Inicio:** El instructor presenta el tema de la clase y los objetivos de aprendizaje, haciendo referencia al plan de estudios de la universidad y a la importancia de la salud y seguridad ocupacional en el ámbito de la construcción. Este activa los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema mediante preguntas o ejemplos, aprovechando las experiencias que hayan tenido en la constructora o en otros contextos. El docente explica la dinámica del taller práctico y los recursos que se utilizarán, como los maniqués, el material audiovisual, etc. El facilitador divide a los estudiantes en grupos pequeños y les asigna un rol (víctima, socorrista o observador).
- **Desarrollo:** El instructor utiliza medios audiovisuales o digitales para mostrar un video o una presentación sobre los conceptos de reanimación cardiopulmonar básica para emergencias. Este explica los conceptos con claridad y ejemplos, haciendo énfasis en los pasos a seguir para realizar una reanimación cardiopulmonar básica. El docente invita a los estudiantes a participar en el taller práctico donde se utilizarán materiales como maniqués o muñecos para simular una situación de emergencia y aplicar los conceptos aprendidos. El facilitador supervisa el desarrollo del taller y brinda retroalimentación a cada grupo, fomentando la cooperación, el conflicto cognitivo, la socialización y la asimilación entre los estudiantes.
- **Cierre:** El instructor realiza una puesta en común con todos los grupos, donde se comparten las experiencias, dificultades y aprendizajes del taller. Este refuerza los conceptos clave de la clase y resuelve las dudas o inquietudes que puedan tener los estudiantes. El docente evalúa el logro de los objetivos de aprendizaje mediante una prueba escrita o un cuestionario digital, que se envía a la universidad para su certificación. El facilitador cierra la clase con una reflexión sobre la importancia de la salud y seguridad ocupacional en el ámbito de la construcción, conectando el tema con la realidad de los estudiantes y con su acción transformadora.

### 3.2.3. Retorno.

En el anterior apartado, se ha demostrado cómo se puede reconocer y aprovechar el valor de cada instancia de aprendizaje para generar oportunidades de mediación pedagógica que faciliten la relación entre el estudiante y el conocimiento, partiendo siempre de uno mismo y conectando el texto con el contexto. Se ha evidenciado la importancia de tener en cuenta las características, intereses, necesidades, saberes previos y contexto sociocultural de los estudiantes, así como las diferentes teorías y enfoques que han contribuido al estudio del aprendizaje desde diversas perspectivas. Se ha propuesto una visión integradora de las instancias de aprendizaje, que son la institución, el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y uno mismo. Además, se ha planteado una estructura para el planteamiento de una clase sobre salud y seguridad ocupacional, que se basa en las fases de inicio, desarrollo y cierre, y en las estrategias o actividades que se proponen para cada una de ellas.

### **3.3. La inclusión en la Universidad.**

La educación superior es un ámbito donde se plantean diversos desafíos y oportunidades para garantizar una educación para todos los estudiantes, respetando y valorando su diversidad humana y cultural, sin embargo, existen diferentes enfoques teóricos y disciplinares que analizan y proponen formas de entender y abordar la inclusión en la universidad, desde perspectivas críticas, transformadoras o emancipadoras. ¿Qué implicaciones tiene la inclusión educativa en la universidad? ¿Qué perspectivas y argumentos se han desarrollado sobre este tema? ¿Qué acciones se pueden realizar para promover una educación superior más inclusiva y democrática?

Estas son algunas de las preguntas que se intentan responder en este apartado, que tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia y el valor de la diversidad e inclusión educativa en la universidad, así como proponer acciones concretas que contribuyan a mejorar la situación educativa de los grupos o individuos más vulnerables.

#### **3.3.1. Itinerario.**

En este apartado se comparan y contrastan algunas de estas perspectivas, así como algunos de los autores y obras más relevantes que han contribuido al debate sobre este tema.

Universidad del Azuay (2023) sostiene que la inclusión en la universidad es un proceso complejo y multidimensional, que implica no solo el acceso y la permanencia de los estudiantes, sino también el reconocimiento y la valoración de sus diferencias y potencialidades. Para ello, se requiere de una transformación profunda de la cultura, la estructura y las prácticas universitarias, que supere los modelos tradicionales que han excluido o segregado a determinados grupos o individuos por razones de género, etnia, discapacidad, clase social u otras. La inclusión educativa supone una ética de la relación con los otros y de la convivencia en la diversidad (Universidad del Azuay, 2023).

En esta línea, Larrosa (2016) propone que la experiencia de inclusión en la universidad solo puede darse con la presencia de otros individuos o elementos. El autor sostiene que el otro, sea una persona o algo diferente, es esencial para que se establezca una relación y se vivifique la experiencia humana; por ello se necesita mirar más allá de las apariencias y pronunciaciones, y enfocar nuestra atención en los rostros y las singularidades de cada individuo.

Universidad del Azuay (2023) aborda los conceptos de otredad y alteridad para reflexionar sobre cómo se construye y se vive la relación con el otro en el contexto educativo. La otredad

se refiere a la condición de ser otro, diferente o distinto a uno mismo. La alteridad se refiere al reconocimiento y la valoración del otro como un sujeto digno y legítimo, que tiene su propia identidad y cultura. Prieto (2020) advierte que históricamente ha habido una tendencia a asimilar, excluir o marginar a quienes no se ajustan a los estándares de humanidad europea. La inclusión de grupos vulnerables, como los pueblos indígenas o los sectores empobrecidos, en el proyecto de modernidad y globalización puede parecer emancipadora e intercultural, pero muchas veces se mantiene una actitud patriarcal y asistencialista que perpetúa la asimetría y la dominación (Prieto, 2020; Estermann, 2014).

En este sentido, Gentili (2001) plantea una crítica a las formas de exclusión social y educativa que se producen en las sociedades latinoamericanas, donde la desigualdad y la pobreza se ocultan o se naturalizan bajo el discurso de la modernización y la globalización. El autor habla de cómo las miradas sociales se acostumbran a ignorar o a tolerar la exclusión de los más vulnerables, mientras que se preocupan por el bienestar de los más privilegiados (Gentili, 2001). El autor plantea que la exclusión es un proceso histórico y político, que implica la negación de los derechos humanos y ciudadanos a determinados grupos o individuos, por razones de clase, género, etnia, discapacidad u otras. La exclusión se manifiesta en diferentes ámbitos, como el económico, el social, el cultural y el educativo, y genera situaciones de marginación, violencia, explotación y sufrimiento.

Gentili (2001) denuncia que la exclusión educativa se oculta o se disfraza bajo el discurso de la reforma educativa neoliberal, que promueve una supuesta modernización y calidad de la educación, basada en criterios de eficiencia, competitividad y rendimiento. Sin embargo, esta reforma no cuestiona ni transforma las estructuras sociales y económicas que generan la exclusión, sino que las refuerza y las adapta a las exigencias del mercado.

Por otro lado, Santos (2006) presenta una visión crítica y transformadora de la educación, basada en los principios de la pedagogía inclusiva. Esta pedagogía busca garantizar el derecho a una educación para todos los alumnos, sin discriminación ni segregación por razones de género, etnia, cultura, religión, discapacidad u otras características personales o sociales. La pedagogía inclusiva implica un cambio de paradigma en el sistema educativo, que requiere de una revisión del currículo, la metodología, la evaluación y la organización escolar, así como de una formación continua del profesorado y una implicación activa de las familias y la comunidad.

Santos (2006) presenta una metáfora que ilustra la situación de muchos alumnos, que se enfrentan a un sistema educativo que no respeta su diversidad y que les impone un currículo

único y homogéneo, basado en estándares y evaluaciones externas. Esta forma de enseñanza genera desmotivación, fracaso y exclusión, y no permite el desarrollo integral y armónico de las personas. El autor critica esta concepción de la educación, que pretende homogeneizar a los alumnos y negar sus diferencias y propone una visión en donde se reconozca y se potencie la diversidad, entendida como un valor pedagógico y social. Aquí, el autor también defiende que la escuela debe ser un espacio donde se ofrezcan oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades y preferencias de cada alumno, y donde se fomente el respeto, la cooperación y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa. Así, se propicia un lugar donde se promueva la inclusión, la participación y la democracia.

Finalmente, Morales (2010) reflexiona sobre los desafíos y las posibilidades de una educación que reconozca y valore la diversidad humana y cultural. La autora parte de la idea de que la educación está atravesada por las transformaciones sociales, culturales y políticas que se producen en el contexto latinoamericano, donde se evidencian las contradicciones y las tensiones entre los discursos hegemónicos y los discursos alternativos sobre el sentido y el fin de la educación.

Morales (2010) plantea que la educación debe ser entendida como una práctica social, que implica relaciones de poder, conflicto e interacción entre los sujetos que participan en ella. La educación no es un acto neutro, sino que está cargado de intencionalidades, intereses y valores que se expresan en los contenidos, las metodologías, las evaluaciones y las normas que regulan el proceso educativo. El autor, cuestiona el modelo de educación tradicional, que se basa en una concepción homogeneizadora, normalizadora y excluyente de la diversidad. Este modelo asume que todos los sujetos son iguales y deben aprender lo mismo, de la misma forma y al mismo ritmo. Además, dicho modelo niega o invisibiliza las diferencias individuales y colectivas que existen entre los sujetos, como el género, la etnia, la clase social, la discapacidad, la orientación sexual, entre otras. También reproduce y legitima las desigualdades sociales y culturales que generan discriminación, marginación y violencia.

En este sentido Morales (2010) propone entonces repensar la educación desde la diferencia, como valor pedagógico y ético, que permite el enriquecimiento y el diálogo intercultural. El autor plantea que esto requiere una pedagogía crítica, que cuestione lo hegemónico, que impulse lo emancipador y democrático, que promueva lo reflexivo, creativo y transformador, que fomente la participación y que propicie el desarrollo integral de los sujetos.

Como se puede apreciar, las diferentes perspectivas y argumentos de los autores analizados presentan puntos de encuentro y de divergencia sobre el tema de la inclusión en la universidad. Todos coinciden en la necesidad de cuestionar y transformar el modelo de educación tradicional, que excluye o margina a los sujetos que se diferencian del resto por alguna característica. Todos defienden la diversidad como un valor pedagógico y social, que implica el reconocimiento y la valoración de las singularidades de cada sujeto y de cada grupo humano. Y todos proponen una pedagogía crítica, que cuestione los discursos hegemónicos y que impulse prácticas educativas emancipadoras y democráticas.

Sin embargo, también hay diferencias en los enfoques teóricos y disciplinares que utilizan, así como en las propuestas concretas que plantean. Universidad del Azuay (2023) se basa en la filosofía de la alteridad, que enfatiza la ética de la relación con el otro y la convivencia en la diversidad. Larrosa (2016) se apoya en la fenomenología de la experiencia, que resalta la importancia de la presencia del otro para vivificar la experiencia humana. Gentili (2001) se fundamenta en la sociología crítica, que denuncia las formas de exclusión social y educativa que se producen en las sociedades latinoamericanas bajo el discurso neoliberal. Y Santos (2006) se inspira en la pedagogía inclusiva, que propone un cambio de paradigma en el sistema educativo, que garantice el derecho a una educación para todos los alumnos, respetando y valorando su diversidad.

### **3.3.2. Exploración.**

Como se ha revisado, se plantean diversos desafíos y oportunidades para garantizar una educación para todos los estudiantes, respetando y valorando su diversidad humana y cultural.

Este apartado consta de dos partes: la primera, donde se analizan experiencias personales como docentes o estudiantes universitarios, en relación con la presencia de compañeros/as considerados “raros”, “extraños” o “diferentes”, por alguna condición o característica concreta; y la segunda, donde se plantean ideas concretas de cómo acompañar el aprendizaje de los estudiantes a cargo, desde una perspectiva inclusiva, que reconozca y valore sus diferencias y características.

#### **3.3.2.1. Miradas colectivas.**

Una de las experiencias relatadas como docente, fue una experiencia en donde una estudiante sufría episodios de convulsiones debido a una enfermedad neurológica. La estudiante usaba esta condición para sacar ventaja de su situación, pidiendo facilidades o beneficios que no le correspondían, como exámenes aplazados, mejores calificaciones o



ausencias injustificadas. El docente indicó que algunos de sus compañeros no la integraban, ni la ayudaban en las actividades académicas. La estudiante tenía un bajo rendimiento académico y una actitud desinteresada y manipuladora. Por ello, se intentó hablar con ella y con sus compañeros para aclarar la situación y para buscar soluciones, pero se encontró con resistencia y hostilidad por parte de la estudiante y con indiferencia y desconfianza por parte de los demás.

El docente analizó esta experiencia desde el concepto de ganancia secundaria de la discapacidad, que explica cómo algunas personas con discapacidad pueden obtener beneficios psicológicos o sociales derivados de su condición, como atención, simpatía o privilegios. El docente también reflexionó sobre cómo esta conducta puede afectar negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la convivencia en el aula, generando desigualdad, deshonestidad y desmotivación. Concluyó que la inclusión educativa de la estudiante con convulsiones no solo dependía de su acceso y permanencia en la universidad, sino también de su compromiso y responsabilidad con su aprendizaje y con el resto de sus compañeros.

Otra de las experiencias relatadas fue la de un estudiante que tuvo una compañera que indígena, proveniente de una comunidad rural. La compañera tenía un acento diferente y vestía de forma tradicional, por lo que un profesor la trataba con desprecio, haciendo comentarios racistas o discriminatorios. Lo que ocasionó que muchos de sus compañeros, también llegaran a burlarse de ella. El estudiante relató que, por este motivo, la compañera tuvo problemas para adaptarse al ambiente universitario y se sentía avergonzada e indignada, por lo que se mostraba tímida y retraída. Se reflexionó también que no se reconocía y respetaba la diversidad cultural y étnica en la universidad incluso por parte de los docentes y administrativos, y no existían programas ni políticas de inclusión para los estudiantes indígenas.

El estudiante que relató esta experiencia reconoce que la compañera indígena era diferente a él y al resto de sus compañeros, pero que tenía el mismo derecho y dignidad que ellos. Se cuestionó si él y los demás respetaron y valoraron a la compañera como un sujeto legítimo, que tenía su propia identidad y cultura, o si la excluyeron o marginaron por su etnia. Además, llegó a reflexionar sobre los derechos humanos y si los demás establecieron una relación ética hacia su compañera, basada en el respeto y la convivencia en la diversidad, o si por el contrario la trataron con desprecio o condescendencia también al simplemente callar y no levantar su voz. El estudiante concluyó que la inclusión educativa de la compañera indígena

no solo dependía de su acceso y permanencia en la universidad, sino también del reconocimiento y la valoración de su diferencia.

Otra experiencia fue la de un estudiante que compartió clase con un compañero que expresaba con orgullo y libertad su identidad de género y orientación sexual. El compañero tenía un estilo muy llamativo de vestir y de hablar, lo que le valió el rechazo y la agresión verbal de algunos de sus pares. También lo aislaron y marginaron de las actividades académicas y sociales. A pesar de su talento y creatividad, el compañero no encontraba reconocimiento ni apoyo, y se sentía solo e incomprendido. Esto evidenciaba la falta de tolerancia y respeto por la diversidad sexual y de género en la universidad, así como la ausencia de medidas y acciones inclusivas para los estudiantes LGBTI.

Para analizar esta experiencia, se reflexionó sobre cómo se comprende y se vive la diversidad en el ámbito educativo. El estudiante admite que el compañero era un sujeto diverso, que se distinguía del resto por su identidad de género y su orientación sexual. Se cuestionó si él y los demás apreciaron y compartieron la diversidad del compañero como una riqueza o como una carga, pues muchos de los compañeros en lugar de respetar y convivir con la diversidad, la usaron para discriminarlo y excluirlo. Se reconoce que la inclusión educativa no solo implica el acceso y la permanencia en la universidad, sino también el reconocimiento y la valoración de la diversidad de los integrantes de esta comunidad.

#### 3.3.2.2. *Miradas personales.*

Este apartado, de forma personal, como un arquitecto urbanista con aspiraciones de incursionar en la docencia universitaria, se plantean ideas concretas de cómo se acompañaría el aprendizaje de los estudiantes a cargo, desde una perspectiva inclusiva, que reconozca y valore sus diferencias y características.

Para ello, me inspiraría en las ideas de algunos autores que han aportado al debate sobre la inclusión en la educación superior, como Universidad del Azuay (2023), Larrosa (2016), Gentili (2001) y Santos (2006), y me propondría realizar las siguientes acciones:

- Conocer y respetar las características, necesidades, intereses y potencialidades de cada estudiante, sin prejuicios ni estereotipos, siguiendo el concepto de alteridad, que propone Universidad del Azuay (2023). Esto implica establecer una relación ética con los estudiantes, basada en el reconocimiento y la valoración de su diferencia y potencialidad, y en el respeto y la convivencia en la diversidad.
- Diseñar y adaptar currículo, metodología, evaluación y organización de la asignatura, de acuerdo a las características y necesidades de cada estudiante, y de forma

participativa y flexible, siguiendo el concepto de experiencia, que propone Larrosa (2016). Esto implica ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas y variadas, que se ajusten a las preferencias y capacidades de cada estudiante, y que les permitan expresar y comunicar sus ideas y proyectos.

- Fomentar el trabajo colaborativo, la interacción dialógica, el aprendizaje cooperativo y el apoyo mutuo entre los estudiantes, respetando y valorando sus diferencias y aportes, siguiendo el concepto de otredad, que introduce Prieto (2020). Esto implica crear un clima de confianza y solidaridad en el aula, donde los estudiantes se ayuden y se enriquezcan mutuamente, y donde se promueva la participación y la democracia.
- Promover la creatividad, la innovación, la crítica y la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando la expresión y la comunicación de las ideas y los proyectos de los estudiantes. Esto implica fomentar el pensamiento divergente, la imaginación, el cuestionamiento y la transformación de la realidad.
- Reconocer y celebrar los logros y las dificultades de los estudiantes, ofreciendo retroalimentación constructiva, orientación personalizada y reconocimiento público. Esto implica valorar el esfuerzo y el progreso de cada estudiante, así como sus dificultades y errores, como parte del proceso de aprendizaje.
- Sensibilizar y concienciar a los estudiantes, a los colegas docentes, a las autoridades universitarias, a las familias y a la comunidad, sobre la importancia y el valor de la diversidad humana y cultural, y sobre la responsabilidad social y ética de garantizar una educación inclusiva y para todos. Esto implica generar espacios de diálogo, reflexión e intercambio sobre estos temas, así como impulsar acciones concretas que contribuyan a mejorar la situación educativa de los grupos o individuos más vulnerables.

Asimismo, considero necesario que la institución universitaria realizara las siguientes acciones:

- Implementar programas y políticas de inclusión educativa, que garanticen el acceso, la permanencia, el reconocimiento y la valoración de todos los estudiantes, sin discriminación ni segregación por razones de género, etnia, cultura, religión, discapacidad u otras.
- Dotar de recursos materiales, técnicos y humanos adecuados y suficientes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a sus características y necesidades específicas.

- Formar y capacitar al personal docente y administrativo en temas de diversidad e inclusión educativa, ofreciendo cursos, talleres, seminarios y otras actividades formativas.
- Fomentar la participación y el compromiso de toda la comunidad universitaria en el desarrollo e implementación de las acciones de inclusión educativa, creando espacios de diálogo, consulta y coordinación.
- Establecer alianzas y redes con otras instituciones educativas, organizaciones sociales, entidades públicas y privadas, que apoyen y fortalezcan las acciones de inclusión educativa.
- Evaluar y monitorear el impacto y los resultados de las acciones de inclusión educativa, utilizando indicadores e instrumentos adecuados y confiables.

### 3.3.3. Retorno.

La inclusión en la universidad es un desafío y una oportunidad para garantizar una educación para todos los estudiantes, respetando y valorando su diversidad humana y cultural. Sin embargo, existen diferentes enfoques teóricos y disciplinares que analizan y proponen formas de entender y abordar la inclusión en la universidad, desde perspectivas críticas, transformadoras o emancipadoras. Estas perspectivas presentan puntos de encuentro y de divergencia, que pueden servir como orientaciones para repensar y transformar la educación superior, desde una perspectiva inclusiva, participativa y ética.

Inclusión, implica más que la presencia física de los sujetos que se diferencian del resto por alguna característica, sino que exige una postura crítica y ética de los docentes, así como un cambio de actitud y mentalidad hacia las personas que se alejan de los estándares establecidos. Inclusión supone apreciar y respetar las singularidades de cada individuo, y no debe ser vista como un proceso de asimilación o exclusión. Se necesita mirar más allá de las apariencias y pronunciaciones, y enfocar nuestra atención en los rostros y las singularidades de cada individuo. Así, se propicia una educación que reconozca y potencie la diversidad, entendida como un valor pedagógico y social, y que promueva una pedagogía crítica, que cuestione los discursos hegemónicos y que impulse prácticas educativas emancipadoras y democráticas.

Sin embargo, también se debe pensar la inclusión desde fuera de la inclusión, es decir, desde una mirada que cuestione los supuestos y las prácticas que sustentan el concepto de inclusión y que lo problematice desde otras lógicas y otras sensibilidades. Pensar la inclusión desde fuera de la inclusión implica reconocer que la inclusión no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr una educación más justa y humana. Implica también reconocer que la inclusión no

es un proceso lineal y homogéneo, sino un proceso complejo y diverso, que se construye en cada contexto y con cada sujeto. Implica, finalmente, reconocer que la inclusión no es una imposición o una asimilación, sino una invitación o una apertura, que respeta y celebra las diferencias.

Se espera que este texto haya servido para reflexionar sobre la importancia y el valor de la diversidad e inclusión educativa en la universidad, así como para proponer acciones concretas que contribuyan a mejorar la situación educativa de los grupos o individuos más vulnerables. Se invita a los lectores a seguir profundizando en este tema, consultando otras fuentes y experiencias, y a participar activamente en el proceso de construcción de una educación superior más justa y humana.

## **CAPÍTULO IV: TRATAMIENTO DEL CONTENIDO**

A group of people are gathered in a room with a high ceiling made of wooden beams. They are looking towards a large window with a grid pattern. A woman in the center, wearing a cap that says "MEXICO OXIM", is speaking. The room has white walls and a vent on the right wall.

**“ Me hice científico porque... Es como buscar oro en un río revuelto. El oro es la verdad.”**  
-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

## **4.1. Un ejercicio de interaprendizaje.**

La comunicación y la mediación pedagógica son aspectos esenciales en la educación universitaria, ya que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los diferentes espacios educativos, ya sean presenciales o virtuales, sin embargo, no siempre se les presta la debida atención y reflexión por parte de los docentes, quienes a menudo se limitan a transmitir información sin considerar a sus estudiantes. Esto puede generar problemas de comprensión, motivación, participación e interacción que afectan el logro de los objetivos educativos.

### **4.1.1. Itinerario.**

La educación universitaria es un ámbito complejo y desafiante que exige a los docentes una constante actualización y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. Este apartado tiene como propósito analizar las estrategias de comunicación y mediación pedagógica que utilizan los docentes para ejecutar el tratamiento del contenido, tipos de contenido y sus estrategias para tratarlo.

Prieto (2020) indica que el contenido es la información organizada en conceptos que se transmite en un área temática, con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas y afectivas en los estudiantes; este contenido debe ser seleccionado, mediado y profundizado según los fines pedagógicos y el contexto educativo, evitando la saturación o la trivialidad. El tratamiento del contenido es la manera de comunicar la información en educación, considerando a las y los interlocutores y usando tres estrategias que estructuran el discurso pedagógico: la entrada, que introduce el tema y genera interés; el desarrollo, que explica y profundiza los conceptos clave; y el cierre, que resume y consolida lo aprendido.

Estas estrategias usan diferentes recursos para mediar, ilustrar, argumentar, verificar y reforzar el contenido, considerando a las y los interlocutores como sujetos activos de su aprendizaje (Prieto, 2020).

Vásquez y Prieto (2019) sobre el sentido de la educación y el rol del docente en la sociedad actual proponen cuatro conceptos teóricos que orientan su visión de la educación: la maestría, el sentido, la ética y la política.

La maestría se refiere a la capacidad del docente de dominar los contenidos y las metodologías de su disciplina, así como de transmitirlos de forma clara, rigurosa y creativa a sus estudiantes. La maestría implica también una actitud de aprendizaje permanente, de actualización constante y de apertura al diálogo y a la crítica (Vásquez y Prieto 2019).



El sentido se refiere a la finalidad y el valor de la educación, tanto para el individuo como para la sociedad. El sentido implica una reflexión sobre el para qué y el por qué de la educación, así como una coherencia entre el discurso y la práctica educativa. El sentido también supone una conexión entre los intereses y las necesidades de los estudiantes y los saberes y las competencias que se les enseñan (Vásquez y Prieto 2019).

La ética se refiere al conjunto de principios y valores que guían la acción del docente en su relación con los estudiantes, los colegas, las familias y la comunidad. La ética implica un compromiso con el bien común, con el respeto a la diversidad, con la promoción de la justicia y con el cuidado del medio ambiente. La ética también exige una responsabilidad por las consecuencias de las decisiones y las acciones educativas (Vásquez y Prieto 2019).

La política se refiere al papel del docente como agente de transformación social, como participante activo en los procesos democráticos y como constructor de ciudadanía. La política implica una conciencia crítica sobre la realidad social, económica y cultural en la que se desarrolla la educación, así como una capacidad de incidir en ella desde el ámbito educativo. La política también implica una articulación entre los proyectos educativos individuales e institucionales y los proyectos sociales colectivos (Vásquez y Prieto 2019).

Un tercer referente teórico que se considera en este trabajo es la teoría sociocultural de Vigotsky y sus implicaciones para la mediación pedagógica. Según esta teoría, el aprendizaje es un proceso social que se da a través de la interacción con otros, especialmente con aquellos que tienen un nivel superior de conocimiento. En este sentido, el docente es un mediador que guía al estudiante en su avance hacia el nivel superior de conocimiento.

Este concepto se conoce como zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel actual y el nivel potencial del estudiante. La palabra es el instrumento que permite al docente intervenir en el proceso de aprendizaje del estudiante (Bullrich y Carranza, 2018). Otro concepto relacionado es el de andamiaje, que se refiere al apoyo temporal que el docente brinda al estudiante para facilitar su aprendizaje. Este se adapta a las necesidades y capacidades del estudiante, y se retira gradualmente a medida que este logra mayor autonomía e independencia. El andamiaje verbal es una forma de apoyo que ayuda al estudiante a realizar una tarea que no podría hacer por sí solo.

Por último, otro concepto importante es el de discurso, que se refiere al conjunto de enunciados que conforman una unidad de sentido en un contexto determinado. El discurso es dinámico, interactivo y dialógico, pues se construye a partir de la relación entre los hablantes

y sus intenciones comunicativas. El discurso es una forma de interacción social que implica una negociación constante entre los interlocutores (Bullrich y Carranza, 2018).

En síntesis, estos autores coinciden en resaltar el papel fundamental de la comunicación y la mediación pedagógica en la educación universitaria, así como en ofrecer criterios y recomendaciones para mejorarlas. Sin embargo, también presentan diferencias en cuanto al énfasis que le dan a algunos aspectos, como el contenido, el lenguaje, la interacción o la finalidad de la educación. Estas diferencias pueden enriquecer el debate y la reflexión sobre este tema tan relevante para la formación profesional y ciudadana.

#### 4.1.2. **Exploración.**

En este apartado se busca aplicar los conceptos y las estrategias del tratamiento del contenido propuestos por Prieto (2020) en una situación educativa. Para ello, se realizarán dos actividades: la primera consiste en diseñar una clase, siguiendo las pautas de entrada, desarrollo y cierre; la segunda consiste en compartir la planificación con un grupo de compañeros y compañeras, para recibir y ofrecer comentarios constructivos sobre la misma. De esta manera, se pretende fomentar el interaprendizaje, la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente.

##### 4.1.2.1. *Planificación de clase.*

**Institución:** Universidad Técnica Particular de Loja.

**Facultad:** Arquitectura.

**Nivel:** Pregrado (Octavo ciclo).

**Tema:** Legislación Urbana en Ecuador: Introducción al Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) y Plan de Uso y Gestión de Suelo (PUGS).

**Objetivo de aprendizaje:** Al finalizar la clase, los estudiantes serán capaces de:

- Identificar y analizar críticamente los principales componentes del PDOT y PUGS en base a la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial Uso y Gestión del Suelo (LOOTUGS) y su reglamento.
- Elaborar propuestas innovadoras para mejorar o complementar los planes de una ciudad del Ecuador, considerando la participación ciudadana, la ética y el respeto al medio ambiente.

**Contenido conceptual:**

- Identifica cuáles son los contenidos mínimos y características diferenciadoras entre un PDOT y un PUGS.
- Además, es capaz de realizar un análisis crítico de casos reales de aplicación en diferentes ciudades del Ecuador.

**Contenido procedimental:**

- Elabora una matriz de cumplimiento de los contenidos mínimos de los planes, según los contenidos mínimos propuestos en la normativa legal vigente, como una herramienta para el ordenamiento territorial y la gestión urbana.

**Contenido actitudinal:**

- Reconoce la importancia de la participación ciudadana, el respeto al medio ambiente y la ética en la formulación e implementación de los planes.

**Estrategias de entrada:**

- Se proyecta un video introductorio que presenta los instrumentos de planificación (PDOT y PUGS) en Ecuador.
- Se plantean algunas preguntas generadoras para motivar el interés y la reflexión de los estudiantes, tales como: ¿Qué son los PDOT y PUGS y para qué sirven? ¿Qué beneficios y desafíos implica su aplicación? ¿Qué rol juegan los diferentes actores sociales en los planes? ¿Qué relación tienen estos planes con el desarrollo urbano sostenible? ¿De qué manera influyen en la ejecución y puesta en marcha de proyectos urbano arquitectónicos?
- Se presenta un plano urbano de ciudades en las que la planificación urbana haya incidido positivamente en la calidad de vida de la población versus ciudades en donde la falta de planificación ha significado un impacto negativo.

**Estrategias de desarrollo:**

- El docente explica los principales componentes, instrumentos y normativas del Plan de Uso y Gestión de Suelo en Ecuador, así como sus objetivos y principios mediante una presentación. Utilizando un lenguaje claro, sencillo, dialógico y personalizado, con ejemplos, imágenes, gráficos y preguntas que faciliten la comprensión y la participación de los estudiantes.

- Se intercambian los conceptos aprendidos y se aclaran las dudas o consultas que puedan surgir durante la exposición.
- Se divide a los estudiantes en grupos de 4 personas y se les asigna un caso real de aplicación PDOT y PUGS en una ciudad del Ecuador. Se les entrega una ficha con información sobre el caso y una guía con preguntas orientadoras para que procedan con el análisis.
- Se pide que elaboren una propuesta para mejorar o complementar los planes de la ciudad escogida, considerando la participación ciudadana y el respeto al medio ambiente. Se les da un tiempo determinado para trabajar en sus propuestas y se les indica que las presenten al resto de la clase mediante una exposición breve y creativa.

### **Estrategias de cierre:**

- Se realiza un comentario donde cada grupo destaque los aspectos más relevantes e innovadores de la propuesta de otro compañero y retroalimente su propuesta.
- Se hace una síntesis general de lo aprendido en la clase, resaltando los conceptos clave, las conclusiones y los compromisos.
- Hablar sobre las consecuencias y sanciones por el incumplimiento de una correcta planificación urbana según la normativa legal vigente.
- Se entrega un glosario legal con los conceptos y artículos más importantes del tema.
- Se agradece la participación e interés de los estudiantes y se incentiva a aportar de manera positiva en las ciudades desde la legislación urbana.

### **Materiales y Recursos:**

- Video introductorio sobre los instrumentos de planificación PDOT y PUGS en Ecuador.
- Planos y fotografías urbanas.
- Presentación que resume los principales componentes, instrumentos y normativas del PDOT y PUGS (elaborada por el docente).
- Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial Uso y Gestión del Suelo (LOOTUGS) y su reglamento.
- Fichas con información sobre casos reales de aplicación de los PDOT y PUGS en diferentes ciudades del Ecuador (obtenidas de fuentes oficiales o académicas).
- Guías con preguntas orientadoras para el análisis crítico y la elaboración de propuestas (elaboradas por el docente).
- Glosario legal con los términos y artículos más importantes del tema (elaborado por el docente).

- Fichas de evaluación y autoevaluación (elaboradas por el docente).
- Computador.

**Tiempo:**

- Entrada: 30 minutos
- Desarrollo: 3 horas
- Cierre: 30 minutos

**Evaluación:**

La evaluación entre pares mediante una ficha entregada por el docente podría ser una buena opción para el cierre, siempre que se explique a los estudiantes cómo deben hacerla y qué aspectos deben valorar. También se podría complementar con una autoevaluación o una rúbrica que permita a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación del docente serán los siguientes:

- Identifica correctamente los contenidos mínimos y características diferenciadoras entre un PDOT y un PUGS.
- Aplica los conceptos aprendidos para analizar un caso real de aplicación de los planes en una ciudad del Ecuador.
- Elabora sugerencias para mejorar o complementar los planes de la ciudad escogida, con argumentos sólidos, creatividad y coherencia.
- Considera la participación ciudadana, la ética y el respeto al medio ambiente como principios fundamentales para el desarrollo urbano sostenible.
- Expone su propuesta de forma clara, organizada y atractiva, utilizando recursos visuales y verbales adecuados.
- Participa activamente en el comentario y la retroalimentación de las propuestas de sus compañeros, con respeto y criterio.

*4.1.2.2. Encuentro con el grupo.*

La segunda parte del ejercicio consistió en exponer la planificación de la clase a un grupo de dos compañeros, que provenían de áreas diferentes como la medicina y el derecho. El objetivo era recibir y ofrecer observaciones, sugerencias y críticas constructivas sobre el tratamiento del contenido y el diseño de las actividades. La exposición se realizó mediante una plataforma virtual, donde se compartió la presentación y se explicó brevemente la planificación de la clase propuesta. Luego, se abrió un espacio para el diálogo y el intercambio de opiniones.

La experiencia fue muy enriquecedora, ya que se pudo conocer diferentes puntos de vista y perspectivas sobre el tema y la planificación. Algunos de los aportes que se recibieron fueron los siguientes:

- Se valoró positivamente el uso del video introductorio y las preguntas generadoras para motivar el interés y la reflexión de los estudiantes sobre el tema.
- Se sugirió incorporar más ejemplos prácticos y casos reales de aplicación de los planes en diferentes ciudades del Ecuador, para ilustrar mejor los conceptos y facilitar su comprensión.
- Se destacó la importancia de fomentar la participación ciudadana, el respeto al medio ambiente y la ética en la formulación e implementación de los planes, así como de elaborar propuestas innovadoras para mejorar o complementar los planes existentes.
- Se recomendó revisar el tiempo asignado para cada actividad, para evitar que se extienda demasiado o que se quede corto.
- Se felicitó por la claridad, coherencia y creatividad del discurso pedagógico, así como por el uso adecuado de los recursos visuales y tecnológicos.

Asimismo, se brindaron comentarios constructivos a las planificaciones de los otros compañeros, resaltando sus fortalezas y áreas de mejora. Se aprendió mucho de las experiencias y conocimientos de los demás, así como de las diferentes formas de abordar y comunicar un tema.

Esta actividad permitió generar un espacio de interaprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre la práctica docente. Se tomó nota de los comentarios recibidos para mejorar la planificación y se agradeció la colaboración y el respeto de todos los participantes.

#### 4.1.3. **Retorno.**

En este ejercicio, se aplicaron los conceptos y las estrategias del tratamiento del contenido de Prieto (2020) en el diseño de una clase sobre legislación urbana en Ecuador. Se siguió las pautas de entrada, desarrollo y cierre para comunicar la información de manera efectiva e involucrar a los estudiantes en el proceso educativo. Se compartió la planificación con compañeros y compañeras de diferentes áreas, lo que permitió conocer sus opiniones, sugerencias y críticas constructivas sobre el trabajo realizado. Se aprendió mucho de sus experiencias y conocimientos, así como de las diferentes formas de abordar y comunicar un tema.

Se consideró que el tratamiento del contenido es una herramienta fundamental para construir un discurso pedagógico coherente, claro, dialógico y motivador, que facilite el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Además, se observó que el tratamiento del contenido se basa en el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), que implica cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Según Kolb (1984), cada persona tiene una preferencia por uno o dos de estos estilos de aprendizaje, que dependen de su genética, sus experiencias vitales y las demandas de su entorno.

Por lo tanto, el tratamiento del contenido debe adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante, ofreciendo diversas opciones y recursos para presentar y trabajar la información. Se reconoció que la práctica docente es un proceso dinámico, complejo y desafiante, que requiere de constante actualización, reflexión y retroalimentación.

## **CAPÍTULO V: LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE**





“ ¡No hay mejor recompensa que el propio sudor!”  
-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

## 5.1. Práctica de prácticas.

Las prácticas de aprendizaje son actividades que los docentes diseñan e implementan para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Estas prácticas tienen una intencionalidad pedagógica, unos elementos y unas características que las definen. Además, se pueden clasificar según su nivel de significación, es decir, según el grado de relación que establecen entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos de los estudiantes. Así, se pueden distinguir cuatro tipos de prácticas de aprendizaje según su nivel de significación: práctica de reproducción, práctica de comprensión, práctica de significación y práctica de prospección (Prieto, 2020).

### 5.1.1. Itinerario.

El aprendizaje es un proceso complejo y dinámico que implica la interacción entre el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento, el contexto y los otros actores sociales. En este proceso, las prácticas de aprendizaje son fundamentales, ya que son las acciones que realizan los estudiantes para apropiarse de los saberes, desarrollar sus capacidades y construir su identidad profesional (Prieto, 2020). Sin embargo, muchas veces las prácticas de aprendizaje que se proponen en la educación superior son limitadas, monótonas o inadecuadas para las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. Por ello, es necesario ampliar y diversificar las prácticas de aprendizaje, basándose en una visión integral y contextualizada del saber y del aprendizaje (Prieto, 2020).

Según Pérez Gómez (2011), el aprendizaje debe combinar tres saberes: el teórico, el práctico y el actitudinal. Estos saberes son los conocimientos, las habilidades y los valores que se aprenden en una disciplina o campo del saber. Estos saberes se relacionan y se equilibran entre sí, ya que se necesitan para comprender, actuar y sentir de manera coherente y crítica. Por eso, las actividades de aprendizaje deben incluirlos a todos, sin dejar ninguno de lado o darle más importancia a uno que a otro. Además, las actividades de aprendizaje deben ser situadas y colaborativas, es decir, que se adapten al contexto y a las necesidades de los estudiantes y que fomenten la interacción y el diálogo entre ellos (Pérez Gómez, 2011).

Uno de los aspectos clave para planificar y evaluar una asignatura es el mapa de prácticas. Este concepto, propuesto por Prieto (2020), se refiere a la visión global de las actividades que se realizan en una asignatura para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Esta herramienta permite planificar y analizar las prácticas que se proponen en el aula y fuera de ella, teniendo en cuenta las dimensiones del saber conceptual, el saber hacer y el saber ser. Asimismo, esta herramienta permite identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas,

así como su coherencia con los objetivos y contenidos del curso. El mapa de prácticas es útil para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que muestra las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para desarrollar sus competencias y habilidades (Prieto, 2020).

Prieto (2020) sugiere una variedad de prácticas de aprendizaje que se pueden clasificar en los siguientes tipos: prácticas de significación, prácticas de prospección, prácticas de observación, prácticas de interacción, prácticas de reflexión sobre el contexto, prácticas de aplicación, prácticas de inventiva y prácticas para salir de la inhibición discursiva. Cada tipo de práctica implica un conjunto de acciones que permiten al estudiante desarrollar una o más dimensiones e instancias del aprendizaje (Prieto, 2020).

Prieto (2020) señala que las prácticas de aprendizaje requieren de ciertas condiciones para su desarrollo efectivo, entre ellas se encuentran: la planificación previa y el seguimiento continuo por parte del educador; la orientación clara y precisa sobre los objetivos, los procedimientos y los resultados esperados de cada práctica; la contextualización y la relevancia de las prácticas para los intereses y necesidades de los estudiantes y de la sociedad; la diversidad y la flexibilidad de las prácticas para atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; la articulación y la coherencia entre las diferentes prácticas y entre éstas y las dimensiones e instancias del aprendizaje; la retroalimentación oportuna y constructiva sobre el desempeño y los productos de los estudiantes; y la evaluación formativa y participativa de las prácticas y sus efectos en el aprendizaje (Prieto, 2020).

#### 5.1.2. **Exploración.**

En este texto se presenta el desarrollo y la reflexión sobre una serie de prácticas docentes que se han realizado en el marco del primer módulo del curso “Prácticas de Aprendizaje”. Estas prácticas se han seleccionado porque abordan una temática central del programa de curso, y porque son las más significativas y las que mejor muestran las condiciones de posibilidad de cumplimiento. Con estas prácticas, se ha logrado profundizar en los contenidos, desarrollar habilidades y actitudes, y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

La asignatura “Taller de Proyectos urbano-arquitectónico I” tiene como propósito formar profesionales capaces de diseñar, planificar, gestionar y construir proyectos que respondan a las necesidades del hábitat humano, con una visión sostenible, estética y funcional. En este curso, los estudiantes desarrollarán sus habilidades de investigación, análisis, representación y materialización de propuestas urbano-arquitectónicas, considerando los aspectos normativos, físicos, sociales, económicos y ambientales que influyen en el diseño. A lo largo del semestre, se abordarán diferentes temáticas centrales relacionadas con la arquitectura y

el urbanismo, tales como la vivienda social, el patrimonio, la movilidad, el equipamiento, entre otras. Cada tema será objeto de una práctica de aprendizaje que consistirá en la elaboración de un anteproyecto urbano-arquitectónico en un contexto específico. Las prácticas se realizarán de forma individual o grupal, según las indicaciones del docente, y se presentarán en láminas, maquetas y recorridos virtuales. El objetivo es que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la carrera, así como desarrollar su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de comunicación. A continuación, se detallan la información básica sobre la asignatura de la que se desarrollará el mapa de prácticas.

**Tabla 1**

*Datos generales de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I*

<b>Institución</b>	Universidad Técnica Particular de Loja
<b>Facultad</b>	Facultad de Ingeniería y Arquitectura
<b>Carrera</b>	Arquitectura
<b>Nivel</b>	Pregrado (Octavo ciclo)
<b>Asignatura</b>	Taller de proyectos urbano-arquitectónico I

*Nota:* Esta tabla muestra generalidades de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

El mapa de prácticas que se presenta a continuación corresponde a una asignatura que tiene como objetivo desarrollar las dimensiones e instancias del aprendizaje de los estudiantes, a través de diferentes tipos de actividades. Cada semana, se propone una práctica distinta, que implica un conjunto de acciones y un enfoque específico. A continuación, se detallará la planificación de las diferentes semanas del curso, especificando los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación de cada práctica.

#### *5.1.2.1. Práctica de interacción.*

Una práctica de interacción es una actividad que se realiza para fomentar la capacidad de los estudiantes de comunicarse con otras personas y aprender de ellas (Prieto, 2020). La práctica de interacción me parece adecuada para la primera semana, ya que permite a los estudiantes comunicarse con otras personas y aprender de ellas sobre la historia de la arquitectura y la producción del espacio habitable.

**Tabla 2***Planificación Semana 1*

<b>Tema</b>	Historia de la Arquitectura en torno a la producción del espacio habitable
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Identifica propuestas urbano arquitectónicas de la historia de la arquitectura y valora las decisiones adoptadas desde un enfoque formal, funcional, estético y social.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de interacción
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de la arquitectura y su relación con el espacio habitable.</li> <li>• Análisis e interpretación de obras urbano-arquitectónicas.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora croquis, esquemas, maquetas esquemáticas u otros recursos gráficos para representar actuaciones urbano-arquitectónicas representativas de cada época y estilo.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora a la historia de la arquitectura como fuente de conocimiento para el diseño del espacio habitable.</li> <li>• Respeta y aprecia la diversidad cultural y el patrimonio urbano-arquitectónico.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente explica el plan docente y presenta el tema de taller, indicando los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente promueve un conversatorio con los estudiantes para diagnosticar y evaluar sus conocimientos previos sobre la historia de la arquitectura y el espacio habitable.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente explica el contenido teórico de la clase, utilizando recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de obras arquitectónicas y mapas urbanos de la historia de la arquitectura.</li> <li>2. Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y a cada grupo se le asigna una obra urbano-arquitectónica de diferentes periodos históricos para que la analicen e interpreten, aplicando los criterios vistos en clase.</li> <li>3. El docente supervisa el trabajo de los grupos, orientando y resolviendo dudas.</li> <li>4. Los grupos socializan los resultados, mediante el diálogo, utilizando recursos gráficos adecuados: croquis, esquema, maquetas (lo que el grupo considere adecuado para comunicar el proyecto escogido).</li> <li>5. El docente fomenta la retroalimentación entre los grupos, valorando las fortalezas y debilidades del proyecto analizado.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente realiza una síntesis de los contenidos y resultados de aprendizaje de la clase, destacando los aspectos más relevantes e importantes e incentivando a los estudiantes a resolver sus dudas.</li> <li>2. El docente plantea preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.</li> <li>3. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la clase y les alienta a revisar la bibliografía recomendada.</li> </ol>

<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo o maquetería</li> <li>• Material bibliográfico sobre historia de la arquitectura y espacio habitable</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	Entrada: 30 minutos Desarrollo: 2 horas Cierre: 30 minutos Total: 3 horas

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 1 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

#### 5.1.2.2. Práctica de observación.

Una práctica de observación es una actividad se realiza para fomentar la capacidad de los estudiantes de captar los detalles y las conexiones de su contexto y de los demás (Prieto, 2020). La práctica de observación me parece adecuada para la segunda semana, ya que permite a los estudiantes captar los detalles y las conexiones de su contexto y de los demás, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual y a aplicar los métodos de investigación.

**Tabla 3**

Planificación Semana 2

<b>Tema</b>	Análisis y diagnóstico del polígono o área de intervención en relación a la ciudad
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Analiza contextos urbanos reales, comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de observación
<b>Contenidos</b>	Conceptual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización de elementos urbano-arquitectónicos identificados en el polígono o área de intervención y su relación con la ciudad.</li> <li>• Criterios de análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico.</li> </ul> Procedimental: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona un polígono o área de intervención dentro de la ciudad para realizar un análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico.</li> <li>• Identifica aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del polígono o área de intervención.</li> <li>• Elabora croquis, esquemas, mapas, matrices, u otros recursos gráficos para representar el análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico.</li> </ul> Actitudinal:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se compromete ética y socialmente con el análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico, y a buscar soluciones que respondan a las necesidades de los usuarios y que contribuyan al desarrollo sostenible.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente explica el tema de taller, indicando los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente organiza una escritura de ideas con los estudiantes, en la que cada uno escribe e intercambia sus ideas sobre el análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico. Así, el docente puede diagnosticar y evaluar sus saberes previos sobre el tema.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente explica el contenido teórico de la clase, utilizando recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre arquitectura y ciudad.</li> <li>2. Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y a cada grupo se le asigna un polígono o área de intervención dentro de la ciudad para que realicen una visita guiada por el docente, con el fin de observar in situ los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del lugar.</li> <li>3. Los estudiantes registran sus observaciones mediante fotografías, notas, croquis u otros medios que consideren pertinentes.</li> <li>4. El docente fomenta la retroalimentación entre los grupos, valorando las fortalezas y debilidades del análisis y diagnóstico realizado.</li> <li>5. Los grupos regresan al aula y el docente encomienda elaborar un informe gráfico del análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico del polígono o área de intervención, utilizando los recursos gráficos que hayan generado o seleccionado.</li> <li>6. Los grupos utilizarán recursos gráficos adecuados: croquis, esquemas, mapas, matrices, u otros recursos gráficos para representar el análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente pide a los estudiantes que compartan lo que más les gustó o llamó la atención de la experiencia, así como las dudas o dificultades para realizar la actividad encomendada.</li> <li>2. El docente reconoce el esfuerzo y la creatividad de los estudiantes en la clase y les recomienda revisar la bibliografía sugerida con una pista o una curiosidad sobre el tema.</li> </ol>
	<p><b>Materiales y Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo o maquetería</li> <li>• Material bibliográfico sobre análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico</li> <li>• Cámara fotográfica o celular</li> </ul>
	<p><b>Tiempo</b></p> <p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 2 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

### 5.1.2.3. Práctica de significación.

La práctica de significación es una actividad que promueve la construcción activa, crítica y creativa de sentido por parte de los estudiantes, a partir de los conceptos, los textos y las situaciones que se les presentan (Prieto, 2020). La práctica de significación me parece adecuada para la tercera semana, ya que permite a los estudiantes construir sentido activa, crítica y creativamente a partir de los conceptos, los textos y las situaciones que se les presentan, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual y a comunicar lo planificado ordenadamente.

**Tabla 4**

*Planificación Semana 3*

<b>Tema</b>	Gira de estudio para profundizar el análisis desarrollado en las semanas previas y para conocer proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Valora contextos reales, integrando el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de significación
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización y análisis de proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de un contexto urbano real para realizar una gira de estudio, para conocer proyectos referentes que sirvan de insumo para el desarrollo del taller.</li> <li>• Elaboración de un diario de viaje visual que refleje el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso ético y social con el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente presenta el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación, usando recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre arquitectura y ciudad.</li> <li>2. El docente organiza un seminario con los arquitectos autores de las obras a recorrer, en el que cada uno expone brevemente el concepto, el diseño y la ejecución de su proyecto, así como los desafíos y las oportunidades que encontró en el contexto urbano real.</li> <li>3. Se abre un espacio de preguntas y respuestas entre los estudiantes y los arquitectos.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo y cada grupo escoge una obra ya sea para profundizar el análisis desarrollado en las semanas previas o para conocer proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.</li> </ol>



	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Los estudiantes hacen un recorrido fotográfico por el contexto urbano real escogido, observando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales relevantes.</li> <li>3. Los estudiantes hacen un diario de viaje que muestre el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido, usando los recursos fotográficos que hayan generado o seleccionado.</li> <li>4. Los grupos elaboran un guion gráfico que sintetice el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido, usando los recursos fotográficos y gráficos que hayan generado o seleccionado.</li> <li>5. Los grupos comparten los resultados, mediante una presentación multimedia, usando recursos gráficos adecuados: fotografías, esquemas, mapas, u otros recursos gráficos para mostrar el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido.</li> <li>6. El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del análisis e interpretación realizado.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente hace un balance de los contenidos y resultados de aprendizaje del viaje, resaltando los aspectos más relevantes e interesantes y respondiendo a las dudas de los estudiantes.</li> <li>2. El docente propone una actividad de reflexión, en la que los estudiantes expresen los criterios acerca de lo que aprendieron y lo que les gustaría mejorar o profundizar.</li> <li>3. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la gira y les propone que esto sirva de insumo para vincularlo con el desarrollo de su proyecto.</li> </ol>
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Cámara fotográfica</li> <li>• Material bibliográfico sobre análisis</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 3 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

#### 5.1.2.4. *Práctica de aplicación.*

Una práctica de aplicación es una actividad que se realiza en el ámbito educativo para fomentar la capacidad de los estudiantes de hacer algo con los conocimientos que han adquirido en la disciplina en estudio (Prieto, 2020). La práctica de aplicación me parece adecuada para la cuarta semana, ya que permite a los estudiantes hacer algo con los conocimientos que han adquirido en la disciplina en estudio, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual y a comunicar lo planificado ordenadamente.

**Tabla 5**

*Planificación Semana 4*

<b>Tema</b>	Definición de estrategias en función del problema planteado y elaboración de la primera propuesta de proyecto a escala urbana.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Propone escenarios urbano-arquitectónicos para las propuestas, representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de aplicación
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis e interpretación de contextos urbanos reales como escenarios para las intervenciones y como base para las propuestas.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de la primera propuesta de proyecto a escala urbana, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compromiso ético y social con el proyecto a escala humana y urbana.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El docente presenta el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>El docente realiza una encuesta con los estudiantes para evaluar sus conocimientos previos sobre la definición de estrategias en función del problema planteado y la elaboración de la primera propuesta de proyecto a escala urbana.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El docente muestra recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre lugar y arquitectura.</li> <li>Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo y cada grupo define estrategias en función del problema planteado para su contexto urbano real seleccionado en las semanas previas.</li> <li>Los estudiantes elaboran la primera propuesta de proyecto a escala urbana, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>Los estudiantes representan gráficamente y comunican ordenadamente las decisiones adoptadas, utilizando recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>Los grupos comparten los resultados, mediante una exposición oral o escrita, usando recursos gráficos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del proyecto a escala urbana.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El docente resume los contenidos y resultados de aprendizaje de la clase, resaltando los aspectos más relevantes e importantes e invitando a los estudiantes a resolver sus dudas.</li> <li>El docente propone preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.</li> <li>El docente aporta valor a la propuesta presentada por cada grupo y da sugerencias para la mejora de los proyectos.</li> </ol>

	4. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en el taller.
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de maquetería</li> <li>• Material de dibujo</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 4 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

#### 5.1.2.5. Práctica de reflexión sobre el contexto.

Una práctica de reflexión sobre el contexto es una actividad que se realiza en el ámbito educativo para fomentar la capacidad de los estudiantes de analizar las situaciones y las prácticas sociales que ocurren fuera del aula y que tienen relación con la disciplina en estudio (Prieto, 2020). La práctica de reflexión sobre el contexto me parece adecuada para la quinta semana, ya que permite a los estudiantes analizar las situaciones y las prácticas sociales que ocurren fuera del aula y que tienen relación con la disciplina en estudio, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual y a comunicar lo planificado ordenadamente.

**Tabla 6**

*Planificación Semana 5*

<b>Tema</b>	Seguimiento de las actividades de taller: elaboración del master plan general y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Integra el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada para la elaboración de un master plan general.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de reflexión sobre el contexto
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Master plan general y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.</li> <li>• Proyectos referentes.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de los conocimientos adquiridos en las semanas previas para elaborar el master plan general y definir las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y rediseño de proyectos referentes, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Representación gráfica y comunicación ordenada de las decisiones adoptadas.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar soluciones que respondan a las necesidades y expectativas de los usuarios y que contribuyan al desarrollo sostenible.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente presenta el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente realiza un juego con los estudiantes para evaluar sus conocimientos previos sobre la elaboración del master plan general y la definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental. Análisis y rediseño de proyectos referente.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente muestra recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre lugar y arquitectura.</li> <li>2. Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo y cada grupo continúa con el desarrollo del proyecto a escala urbana iniciado en las semanas previas, elaborando el master plan general y definiendo las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.</li> <li>3. Los estudiantes analizan y rediseñan proyectos referentes, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente resume los contenidos y resultados de aprendizaje de la clase, resaltando los aspectos más relevantes e importantes e invitando a los estudiantes a resolver sus dudas.</li> <li>2. El docente propone preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.</li> <li>3. El docente califica el proceso y el producto del trabajo grupal, usando una rúbrica.</li> <li>4. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la clase y les recomienda revisar la bibliografía sugerida.</li> </ol>
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo</li> <li>• Material bibliográfico</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 5 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

### 5.1.2.6. Práctica de inventiva.

Una práctica de inventiva es una actividad que se realiza en el ámbito educativo para fomentar la capacidad de los estudiantes de imaginar soluciones originales y alternativas a situaciones, objetos y espacios dados (Prieto, 2020). La práctica de inventiva me parece adecuada para la sexta semana, ya que permite a los estudiantes imaginar soluciones originales y alternativas a situaciones, objetos y espacios dados, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual, a comunicar lo planificado ordenadamente y a desarrollar su capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo.

**Tabla 7**

*Planificación Semana 6*

<b>Tema</b>	Elaboración del master plan y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Elabora el master plan y define las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental, generando ideas creativas e innovadoras para el diseño del espacio público, y representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de inventiva
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Master plan y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.</li> <li>• Construcción social del espacio público.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de ideas creativas e innovadoras para el diseño del espacio público, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Representación gráfica y comunicación ordenada de las decisiones adoptadas.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración del componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente presenta el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente realiza un juego con los estudiantes para evaluar sus conocimientos previos sobre la construcción social del espacio público.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente muestra recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre lugar y arquitectura.</li> <li>2. Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo y cada grupo continúa con el desarrollo del proyecto a escala urbana iniciado en las semanas previas, elaborando el master plan general y definiendo las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.</li> <li>3. Los estudiantes generan ideas creativas e innovadoras para el diseño del espacio público, considerando los aspectos físicos,</li> </ol>

	<p>funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes representan gráficamente y comunican ordenadamente las decisiones adoptadas, utilizando recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>Los grupos comparten los resultados, mediante una exposición oral o escrita, usando recursos gráficos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del proyecto a escala urbana.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El docente resume los contenidos y resultados de aprendizaje de la clase, resaltando los aspectos más relevantes e importantes e invitando a los estudiantes a resolver sus dudas.</li> <li>El docente propone preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.</li> <li>El docente califica el proceso y el producto del trabajo grupal, usando una rúbrica.</li> <li>El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la clase y les recomienda revisar la bibliografía sugerida.</li> </ol>
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo</li> <li>• Material bibliográfico</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 6 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

#### 5.1.2.7. *Práctica de prospección.*

Una práctica de prospección es una actividad que fomenta la capacidad de los estudiantes de pensar en el futuro, a partir del análisis del presente (Prieto, 2020). La práctica de prospección me parece adecuada para la séptima semana, ya que permite a los estudiantes pensar en el futuro, a partir del análisis del presente, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual, a comunicar lo planificado ordenadamente y a desarrollar su capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo.

**Tabla 8**

*Planificación Semana 7*

<b>Tema</b>	Corrección y preparación del proyecto para la entrega bimestral. Maquetación y finalización del trabajo bimestral.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Corrige y prepara el proyecto para la entrega bimestral, maquetando y finalizando el trabajo bimestral, y representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de prospección
<b>Contenidos</b>	<p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de maquetación y representación del trabajo bimestral.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maquetación y finalización del trabajo bimestral, utilizando recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>• Representación gráfica y comunicación ordenada de las decisiones adoptadas.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidad e interés por explorar el futuro del proyecto a escala urbana, usando la imaginación, la creatividad, la innovación y el liderazgo.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente presenta el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente realiza una prueba con los estudiantes para evaluar sus conocimientos previos sobre la corrección y preparación del proyecto para la entrega bimestral. Maquetación y finalización del trabajo bimestral.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente muestra recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre lugar y arquitectura.</li> <li>2. Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo y cada grupo continúa con el desarrollo del proyecto a escala urbana iniciado en las semanas previas, corrigiendo y preparando el proyecto para la entrega bimestral.</li> <li>3. Los estudiantes maquetan y finalizan el trabajo bimestral, utilizando recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>4. Los estudiantes representan gráficamente y comunican ordenadamente las decisiones adoptadas.</li> <li>5. Los estudiantes realizan un diagnóstico del estado actual del polígono intervenido.</li> <li>6. Los estudiantes proyectan el proyecto a escala urbana hacia el futuro, considerando los posibles escenarios, desafíos y oportunidades que se presenten en el contexto social, económico y ambiental. Para ello, pueden usar técnicas como la prospectiva, el análisis de tendencias, los escenarios futuros o la visión compartida.</li> <li>7. Los grupos comparten los resultados, mediante una exposición oral o escrita, usando recursos gráficos adecuados: croquis, esquemas,</li> </ol>

	mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana presente y futuro.
	8. El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del proyecto a escala urbana presente y futuro.
	Cierre:
	1. El docente resume los contenidos y resultados de aprendizaje de la clase, resaltando los aspectos más relevantes e importantes e invitando a los estudiantes a resolver sus dudas.
	2. El docente propone preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.
	3. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la clase y les recomienda revisar la bibliografía sugerida.
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 7 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

#### 5.1.2.8. Práctica para salir de la inhibición discursiva.

Una práctica de inventiva es una actividad que se realiza en el ámbito educativo para fomentar la capacidad de los estudiantes de imaginar soluciones originales y alternativas a situaciones, objetos y espacios dados (Prieto, 2020). La práctica para salir de la inhibición discursiva me parece adecuada para la octava semana, ya que permite a los estudiantes expresarse de manera fluida y creativa, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual, a comunicar lo planificado ordenadamente y a desarrollar su capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo.

**Tabla 9**

*Planificación Semana 8*

<b>Tema</b>	Presentación final del proyecto a escala urbana.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Demuestra el dominio de los contenidos del primer bimestre, integrando, analizando, interpretando, representando y comunicando el proyecto a escala urbana.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica para salir de la inhibición discursiva
<b>Contenidos</b>	Conceptual:



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración del componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada.</li> <li>• Representación gráfica y comunicación ordenada, clara y fluida de las decisiones adoptadas.</li> </ul> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación fluida y creativa del proyecto a escala urbana presente y futuro.</li> </ul> <p>Actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza y seguridad en la propia capacidad de expresión oral y escrita.</li> <li>• Curiosidad e interés por explorar el futuro del proyecto a escala urbana, usando la imaginación, la creatividad, la innovación y el liderazgo.</li> </ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Entrada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente recuerda a los estudiantes el tema de taller, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.</li> <li>2. El docente da paso a los estudiantes para proceder a la exposición de la entrega bimestral de los proyectos grupales.</li> </ol> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes presentan oralmente el proyecto a escala urbana elaborado durante el primer bimestre, integrando el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada, analizando e interpretando contextos urbanos reales como escenarios para las intervenciones y como base para las propuestas, y representando gráficamente y comunicando ordenadamente, claramente y fluidamente las decisiones adoptadas. Para ello, pueden usar recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana presente y futuro.</li> <li>2. Los demás estudiantes participan realizando comentarios sobre las intervenciones y propuestas realizadas por cada grupo.</li> <li>3. El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del proyecto a escala urbana presente y futuro y de la expresión oral.</li> </ol> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente propone preguntas o actividades de refuerzo o ampliación para que los estudiantes consoliden o profundicen sus aprendizajes.</li> <li>2. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la clase y les recomienda revisar la bibliografía sugerida.</li> </ol>
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Material de dibujo</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 2 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 3 horas</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 8 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

### 5.1.3. Retorno.

Este ejercicio de aplicación ha sido una oportunidad para planificar las actividades de taller de la asignatura de Taller de Proyectos Urbano-Arquitectónico I, teniendo en cuenta las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje que se quieren lograr en cada semana. Asimismo, ha permitido seleccionar y aplicar las distintas prácticas que se pueden usar para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, según el tipo de contenido y el objetivo pedagógico.

Con estas prácticas, se ha logrado profundizar en los contenidos, desarrollar habilidades y actitudes, y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. También, se ha podido comprender el sentido y la fundamentación pedagógica de cada una de ellas.

Se espera que este ejercicio de aplicación sea un apoyo para la planificación y ejecución de las actividades de taller de la asignatura, y que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se espera que sea una herramienta para reflexionar sobre la propia práctica docente y para buscar nuevas formas de mejorarla.

## **CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN**



“ ¿Miedo de ellos? No, miedo de ser "como" ellos.”

-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)



## 6.1. ¿Cómo fuimos evaluados?

La evaluación es un componente fundamental del proceso educativo, que tiene múltiples funciones y dimensiones. Este texto pretende reflexionar sobre las formas de evaluación que se han utilizado y se utilizan en la educación superior, tanto desde la perspectiva del estudiante como del docente, para lo que se toma como referencia a la propuesta de evaluación alternativa de Prieto (2020), que se basa en los saberes, el valor, el proyecto educativo, el contexto y la creatividad. Se analizará cómo esta propuesta se adapta a la situación actual de pandemia, que ha planteado nuevos desafíos y oportunidades para la evaluación en la educación superior.

### 6.1.1. Itinerario.

Prieto (2020) define la evaluación como un proceso que asigna un valor a algo o alguien, según unos criterios y unas evidencias, una evaluación que se centra en los productos, los objetivos, la información y la conducta de los estudiantes, sin considerar su diversidad, su creatividad y su sentido. Como alternativa, el autor plantea una evaluación que se integra al proyecto educativo y que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta visión, también son mencionadas por Pérez (2011) que entiende el proceso de evaluación como un proceso basado en saberes, entendidos en las competencias y capacidades que los estudiantes desarrollan en relación con los contenidos, el contexto, el valor y las actitudes. Estos saberes se evalúan mediante diferentes líneas posibles, que orientan la práctica docente y la reflexión pedagógica. Algunas de estas líneas son: la capacidad de síntesis, análisis, comparación, relación, evaluación, proyección, imaginación, expresión, observación, recreación, planteamiento, vinculación, respeto, innovación, involucramiento, construcción y creación (Prieto, 2020). Estas líneas permiten valorar el proceso y los productos del aprendizaje, así como el sentido y el goce que generan en los estudiantes.

Esta propuesta coincide con la visión de Santos (2007), quien propone una evaluación crítica y constructiva, el autor plantea que la evaluación debe ser una herramienta para comprender, mejorar y dialogar sobre el proceso educativo. El autor analiza los aspectos teóricos, prácticos y éticos de la evaluación, así como sus dificultades y desafíos; afirma además que la evaluación debe ser formativa, democrática, integral, diversificada, significativa, contextualizada, coherente, ética y transformadora. Estos adjetivos describen las características que debe tener una evaluación que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Santos (2007) también ofrece una serie de criterios para diseñar e implementar una evaluación como aprendizaje, algunos de estos criterios son: definir los objetivos y competencias a evaluar; establecer indicadores claros y pertinentes; seleccionar instrumentos válidos y fiables; involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación; proporcionar una retroalimentación oportuna y constructiva; utilizar los resultados para mejorar el proceso educativo; y comunicar los resultados de forma transparente y respetuosa.

Prieto (2020) explica también que la propuesta de evaluación alternativa se pudo adaptar al contexto de la pandemia del COVID19, que afectó la evaluación educativa a nivel mundial, pues la situación sanitaria exigió ajustar la evaluación a la modalidad de educación a distancia, considerando aspectos como la equidad, la utilidad y la innovación, basándose en experiencias y reflexiones de distintos países y organismos internacionales (Prieto, 2020).

En este sentido, Santos (2007) también destaca la importancia de adaptar la evaluación a las circunstancias cambiantes de la sociedad y de la educación. Tanto Prieto (2020) como Santos (2007) coinciden en plantear una evaluación educativa más humana, más pedagógica y más transformadora. Ambos autores comparten una visión crítica y constructiva de la evaluación, que busca superar los modelos tradicionales basados en el control, la medición y la clasificación. Así, proponen una evaluación como aprendizaje, que se integra al proceso educativo, que valora el desarrollo integral de los estudiantes, que utiliza diferentes fuentes y métodos para recoger las evidencias del aprendizaje, que involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación, que proporciona una retroalimentación constructiva y orientadora, que utiliza los resultados para mejorar la educación, que comunica los resultados con transparencia y respeto, y que se adapta a las circunstancias cambiantes del contexto. Estas ideas pueden servir como referentes para diseñar e implementar una evaluación educativa más justa, más equitativa y más democrática.

#### **6.1.2. Exploración.**

En este apartado realizaré un ejercicio de autoevaluación y de análisis crítico de las modalidades, criterios, instrumentos y fines de la evaluación, así como de sus implicaciones pedagógicas y éticas. El objetivo es identificar fortalezas y debilidades como evaluadores, y proponer acciones de mejora para la práctica docente.

Como estudiante de arquitectura, he vivido diversas experiencias de evaluación a lo largo de mi formación académica. Algunas han sido positivas y otras no tanto, pero todas me han permitido aprender algo sobre mí mismo, sobre la carrera y sobre la educación superior.

Cuando estudié pregrado, fui evaluado principalmente por los productos que entregaba, como planos, maquetas, diseños, proyectos, etc. Estos productos debían cumplir con los objetivos, los criterios y las normas establecidos por los docentes, quienes los calificaban según su calidad, originalidad y pertinencia, sin embargo, no siempre se evaluaban los procesos que implicaban estos productos, como la investigación, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación, etc., tampoco se evaluaban las instancias de aprendizaje que se daban en el aula o fuera de ella, como las exposiciones, los debates, las visitas, los talleres, etc.

Recuerdo que en algunas asignaturas me sentía frustrado y desmotivado por la forma de evaluar de los docentes, por ejemplo, en una asignatura de historia de la arquitectura, el docente nos hacía memorizar fechas, nombres y estilos de diferentes obras arquitectónicas, sin relacionarlas con el contexto histórico, social y cultural en el que se produjeron. Luego nos tomaba exámenes escritos con preguntas cerradas y opciones múltiples, que no permitían demostrar nuestro pensamiento crítico ni nuestra comprensión de los contenidos. Además, el docente era muy autoritario y no aceptaba ninguna opinión o pregunta que cuestionara su punto de vista.

En cambio, en otras asignaturas me sentía entusiasmado y motivado por la forma de evaluar de los docentes. Por ejemplo, en una asignatura de diseño urbano, el docente nos propuso realizar un proyecto arquitectónico para una comunidad rural. Para ello, tuvimos que investigar sobre el contexto social, cultural y ambiental de la comunidad; dialogar con sus habitantes para conocer sus necesidades y expectativas; diseñar una propuesta que fuera funcional, estética y sostenible; y presentarla ante un jurado integrado por profesionales y líderes comunitarios. El docente nos evaluó no solo por el resultado final del proyecto, sino también por el proceso que seguimos para realizarlo. Nos dio retroalimentación constante y nos ayudó a mejorar nuestras competencias y capacidades.

Otra experiencia de evaluación que viví como estudiante de arquitectura fue la que me brindó un docente que nos incentivó a abrir los ojos, conocer el mundo, ver arquitectura en otros lados, o en nuestro mismo medio, hacer amistades, forjar contactos, entender que el mundo de la arquitectura va mucho más allá de lo aparente, y que se relaciona también con otras aristas.

Este docente impartía una asignatura de taller de proyectos urbano-arquitectónico, pero no se limitaba a enseñarnos teoría o imágenes, sino que nos invitaba a viajar, a explorar, a experimentar la arquitectura en primera persona. Nos organizaba visitas guiadas a obras emblemáticas de nuestra ciudad, nos llevaba a exposiciones y conferencias de arquitectos

reconocidos, nos proponía concursos y talleres internacionales, y nos animaba a participar en intercambios académicos con otras universidades.

Gracias a él, tuve la oportunidad de viajar a Lima, Perú, donde conocí de primera mano obras increíbles de arquitectura y recorrí la ciudad. Fue una experiencia inolvidable, que me permitió apreciar la diversidad cultural e histórica y su influencia en la arquitectura. Pude ver desde edificios coloniales y republicanos, hasta obras modernas y vanguardistas, pasando por construcciones prehispánicas y populares. Pude aprender sobre el urbanismo, la sostenibilidad, la identidad y la participación ciudadana en el diseño arquitectónico.

El docente nos evaluó por el viaje y por el aprendizaje que obtuvimos de él. Nos pidió que lleváramos un diario de viaje, donde registráramos nuestras impresiones, observaciones y reflexiones sobre la arquitectura de Lima. Nos pidió que hiciéramos un análisis crítico y comparativo de las obras que visitamos, teniendo en cuenta los aspectos formales, funcionales, sociales y culturales. Nos pidió que elaboráramos una propuesta creativa e innovadora para mejorar algún aspecto de la ciudad o de alguna obra en particular. Y nos pidió que presentáramos nuestro trabajo ante nuestros compañeros y docentes al regresar.

Esta forma de evaluar también se acerca a la propuesta de evaluación alternativa de Prieto (2020), quien plantea una evaluación basada en los saberes, el valor, el proyecto educativo, el contexto y la creatividad.

### 6.1.3. **Retorno.**

El texto consiste en realizar un ejercicio de autoevaluación y de análisis crítico de las modalidades, criterios, instrumentos y fines de la evaluación, así como de sus implicaciones pedagógicas y éticas a través de un ejercicio de recuperación de la memoria a partir de experiencias vividas. El objetivo es identificar fortalezas y debilidades como evaluadores, y proponer acciones de mejora para la práctica docente, lo que permitirá reconocer las formas de evaluación que se han experimentado y que se aplican en el contexto universitario.

En este ejercicio, se aprendió que la evaluación es un proceso complejo y multidimensional, que implica asignar un valor a algo o alguien, a partir de unos criterios y unas evidencias. Se analizaron las experiencias de evaluación que se vivieron como estudiante de arquitectura, tanto desde la perspectiva del estudiante como del docente. Se reconocieron las formas de evaluación que se han utilizado y se utilizan en el contexto universitario, tanto en la modalidad presencial como a distancia. Se identificaron las fortalezas y debilidades de estas formas de evaluación, así como sus implicaciones pedagógicas y éticas.



Se compararon las experiencias de evaluación con la propuesta de evaluación alternativa de Prieto (2020), quien plantea una evaluación basada en los saberes, el valor, el proyecto educativo, el contexto y la creatividad. Se valoró esta propuesta como más coherente y pertinente que la evaluación tradicional, ya que reconoce la diversidad, la creatividad y el sentido de los estudiantes. Se reflexionó sobre cómo esta propuesta se adapta a la situación actual de pandemia, que ha planteado nuevos desafíos y oportunidades para la evaluación en la educación superior.

Se proyectó cómo estas experiencias servirán a futuro para poder ser consciente, empático y asumir una responsabilidad tan grande como la de evaluar. Se consideró que estas experiencias permitieron desarrollar una visión crítica y constructiva de la evaluación, que ayudará a mejorar la práctica docente. Se consideró que estas experiencias permitieron desarrollar una actitud abierta y flexible ante la evaluación, que ayudará a adaptarse a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Se consideró que estas experiencias permitieron desarrollar una sensibilidad ética y social ante la evaluación, que ayudará a respetar los derechos y deberes de los estudiantes.

Esta forma de evaluar fue muy enriquecedora y motivadora, ya que permitió conocer otra realidad, otra cultura, otra arquitectura. Se opinó que esta forma de evaluar ayudó a desarrollar las competencias y capacidades, a disfrutar del proceso de aprendizaje, y a relacionarse con otras personas y lugares.

## 6.2. En torno a la evaluación.

La evaluación es un componente esencial del proceso educativo que tiene como finalidad valorar el aprendizaje de los estudiantes y orientar la mejora de la enseñanza, sin embargo, la evaluación no es una actividad neutra, ni arbitraria, sino que requiere de unos criterios claros, coherentes y justos, que se comuniquen a los estudiantes desde el inicio del proceso de aprendizaje.

### 6.2.1. Itinerario.

La evaluación educativa es un proceso que toma en cuenta unos criterios y unas evidencias, sin embargo, existen diferentes formas de entender y practicar la evaluación del aprendizaje, que tienen implicaciones pedagógicas y sociales. En este texto se presentan dos propuestas de evaluación alternativa, que buscan superar los modelos tradicionales basados en el control, la medición y la clasificación, y que plantean una evaluación para el aprendizaje que se integra al proceso educativo, que valora el desarrollo integral de los estudiantes, y que se adapta a las circunstancias cambiantes del contexto.

La evaluación educativa es un proceso complejo y multidimensional, que implica tanto aspectos teóricos como prácticos, así como aspectos éticos y políticos. La evaluación no es una actividad neutra ni aislada, sino que está condicionada por el contexto social, cultural e histórico en el que se desarrolla, y por el diseño curricular y la programación didáctica que orientan la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1992).

Según el enfoque constructivista, la evaluación es un proceso valorativo y formativo que se apoya en diferentes evidencias, tanto cuantitativas como cualitativas, y que brinda una retroalimentación adecuada y orientadora a los estudiantes para mejorar su desempeño y regular su propio aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002), además, la evaluación comunica los resultados de forma clara, transparente y respetuosa, reconociendo los logros y las dificultades de los estudiantes, y se adapta a las circunstancias cambiantes del contexto educativo. Para ello, se requieren estrategias docentes que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, basadas en principios pedagógicos.

Asimismo, es necesario contar con una programación didáctica que ordene y justifique científicamente lo que se va a realizar en el proceso educativo. Esta programación debe explicitar los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación que se van a desarrollar en cada unidad o tema. Esta programación debe integrar los elementos curriculares de forma

coherente y consistente. Esta programación debe reflexionar sobre las dificultades y los desafíos que implica una enseñanza basada en presupuestos científicos (Gimeno, 1992).

Según Prieto (2020) la evaluación es un proceso valorativo que se basa en unos criterios y unas evidencias, sin embargo, el autor cuestiona la forma tradicional de evaluar que se ha practicado en la justicia y en la educación, que implica poder, control y fiscalización. Esta forma de evaluación se enfoca en los resultados, las metas, la información y el comportamiento de los estudiantes, ignorando su diversidad, su creatividad y su sentido.

Como alternativa, Prieto (2020) plantea una evaluación que se integra al proyecto educativo y que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación se basa en los saberes, que son las competencias y capacidades que los estudiantes desarrollan en relación con los contenidos, el contexto, el valor y las actitudes (Pérez, 2011).

Estos saberes se evalúan mediante diferentes líneas posibles que orientan la práctica docente y la reflexión pedagógica. Algunas de estas líneas son: la capacidad de síntesis, análisis, comparación, relación, evaluación, proyección, imaginación, expresión, observación, recreación, planteamiento, vinculación, respeto, innovación, involucramiento, construcción y creación (Prieto, 2020). Estas líneas permiten valorar el proceso y los productos del aprendizaje, así como el sentido y el goce que generan en los estudiantes.

Santos (2007) también ofrece una propuesta de evaluación alternativa, pues propone una mirada crítica y constructiva que entiende a la evaluación como una herramienta para comprender, mejorar y dialogar sobre el proceso educativo. El autor analiza los aspectos teóricos, prácticos y éticos de la evaluación, así como sus dificultades y desafíos; afirma además que la evaluación debe ser formativa, democrática, integral, diversificada, significativa, contextualizada, coherente, ética y transformadora. Estos adjetivos describen las características que debe tener una evaluación que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Tanto Prieto (2020) como Santos (2007) coinciden en plantear una evaluación educativa más humana, más pedagógica y más transformadora. Ambos autores comparten una visión crítica y constructiva de la evaluación. Así, la evaluación educativa desde una perspectiva constructivista requiere de una planificación didáctica rigurosa y de unas estrategias docentes adecuadas para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estos aspectos deben estar alineados con los criterios e indicadores de evaluación que se establezcan para valorar el proceso y el producto del aprendizaje. Así se podrá lograr una evaluación más justa, más equitativa y más democrática.

### 6.2.2. Exploración.

En este apartado se trae nuevamente las prácticas de aprendizaje anteriormente diseñadas. Teniendo en cuenta los criterios de Prieto y otros autores como, Diaz, Jimeno, Pérez y Santos, se pretende diseñar un sistema de evaluación pertinente para cada práctica, que estén alineados con los objetivos y contenidos de la asignatura, y que favorezcan el aprendizaje significativo y la reafirmación personal de los estudiantes. Para ello, también se tomará en cuenta la propia experiencia como estudiante y docente.

El proceso de evaluación de la asignatura de Taller de proyectos urbano-arquitectónico I, tiene como sentido verificar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, así como orientar y retroalimentar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. La evaluación se basará en la evidencia del desempeño de los estudiantes en las prácticas de aprendizaje, así como en la reflexión crítica sobre su propio proceso y el de sus compañeros, se realizará con diversos instrumentos, lo que permitirá al docente mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al estudiante autoevaluar su progreso y establecer metas para su mejora continua.

**Tabla 10**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 1*

<b>Tema</b>	Historia de la Arquitectura en torno a la producción del espacio habitable
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Identifica propuestas urbano arquitectónicas de la historia de la arquitectura y valora las decisiones adoptadas desde un enfoque formal, funcional, estético y social.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de interacción
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Demuestra conocimiento de la historia de la arquitectura y sus propuestas urbano arquitectónicas más relevantes y representativas, y las sitúa en su contexto histórico, cultural y geográfico.</li><li>• Selecciona y valora una propuesta urbano arquitectónica pertinente y significativa para el análisis e interpretación, considerando los aspectos formales, funcionales, estéticos y sociales que influyeron en su diseño, y expresa su opinión crítica y reflexiva al respecto.</li><li>• Comunica el análisis e interpretación de la propuesta urbano arquitectónica, usando recursos gráficos, escritos u orales apropiados, con claridad, precisión y coherencia.</li></ul> <p>Instrumento:</p> <p>Rúbrica con indicadores y niveles de desempeño para cada criterio.</p>

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 1 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 11***Planificación del sistema de evaluación Semana 2*

<b>Tema</b>	Análisis y diagnóstico del polígono o área de intervención en relación a la ciudad
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Analiza contextos urbanos reales, comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de observación
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa y registra los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del polígono o área de intervención, usando técnicas adecuadas y fuentes confiables, y mostrando rigor, profundidad y amplitud en el análisis.</li> <li>• Capacidad para elaborar un informe gráfico del análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico del polígono o área de intervención, utilizando recursos gráficos adecuados.</li> <li>• Compromiso ético y social con el análisis y diagnóstico urbano-arquitectónico, y con la búsqueda de soluciones que respondan a las necesidades de los usuarios y que contribuyan al desarrollo sostenible.</li> </ul> <p>Instrumento:</p> <p>Ficha de observación con indicadores y niveles de desempeño para cada criterio.</p>

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 2 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I..

**Tabla 12***Planificación del sistema de evaluación Semana 3*

<b>Tema</b>	Gira de estudio para profundizar el análisis desarrollado en las semanas previas y para conocer proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Valora contextos reales, integrando el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de significación
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para elaborar un diario de viaje visual que refleje el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Capacidad para elaborar un guion gráfico que sintetice el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Compromiso ético y social con el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado, y con la búsqueda de soluciones que respondan a las necesidades de los usuarios y que contribuyan al desarrollo sostenible.</li> </ul>

---

Instrumento:

Portafolio con evidencias del trabajo realizado durante la gira de estudio, como fotografías, notas, croquis, diario de viaje, guion gráfico y presentación multimedia.

---

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 3 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 13**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 4*

---

<b>Tema</b>	Definición de estrategias en función del problema planteado y elaboración de la primera propuesta de proyecto a escala urbana.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Propone escenarios urbano-arquitectónicos para las propuestas, representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de aplicación
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicación de las estrategias definidas al problema planteado y al contexto urbano real seleccionado.</li><li>• Pertinencia de la primera propuesta de proyecto a escala urbana, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li><li>• Capacidad para representar gráficamente y comunicar ordenadamente las decisiones adoptadas, utilizando recursos adecuados.</li><li>• Compromiso ético y social con el proyecto a escala humana y urbana.</li></ul> <p>Instrumento:</p> <p>Rúbrica con indicadores y niveles de desempeño para cada criterio.</p>

---

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 4 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 14**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 5*

---

<b>Tema</b>	Seguimiento de las actividades de taller: elaboración del master plan general y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Integra el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada para la elaboración de un master plan general.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de reflexión sobre el contexto

---

---

<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia del master plan general y las estrategias de proyecto al contexto social, económico y ambiental seleccionado.</li> <li>• Creatividad en el análisis y rediseño de proyectos referentes, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Integración de elementos formales, funcionales, estéticos y sociales en el master plan general y las estrategias de proyecto.</li> <li>• Comunicabilidad del master plan general y las estrategias de proyecto, utilizando recursos adecuados.</li> </ul> <p>Instrumento:</p> <p>Rúbrica de coevaluación con los criterios que el docente considere pertinentes pero que será llenada por los estudiantes de cada grupo, lo que permitirá realimentar de mejor manera cada proyecto.</p>
-------------------	--

---

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 5 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 15**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 6*

---

<b>Tema</b>	Elaboración del master plan y definición de las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Elabora el master plan y define las estrategias de proyecto en función del contexto social, económico y ambiental, generando ideas creativas e innovadoras para el diseño del espacio público, y representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de inventiva
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad e innovación en el diseño del espacio público, considerando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Coherencia del master plan y las estrategias de proyecto al contexto social, económico y ambiental seleccionado.</li> <li>• Integración de elementos formales, funcionales, estéticos y sociales en el master plan y las estrategias de proyecto.</li> <li>• Comunicabilidad del master plan y las estrategias de proyecto, utilizando recursos adecuados.</li> </ul> <p>Instrumento:</p> <p>Portafolio creativo con evidencias del trabajo realizado durante el taller, como croquis, esquemas, mapas, maquetas, recorridos virtuales, informe escrito y presentación multimedia.</p>

---

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 6 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 16**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 7*

<b>Tema</b>	Corrección y preparación del proyecto para la entrega bimestral. Maquetación y finalización del trabajo bimestral.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Corrige y prepara el proyecto para la entrega bimestral, maquetando y finalizando el trabajo bimestral, y representando gráficamente y comunicando con claridad las decisiones adoptadas.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de prospección
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección y preparación del proyecto para la entrega bimestral, atendiendo a las sugerencias y observaciones del docente y los compañeros.</li> <li>• Maquetación y finalización del trabajo bimestral, utilizando recursos adecuados: croquis, esquemas, mapas, maquetas u otros recursos gráficos para mostrar el proyecto a escala urbana.</li> <li>• Diagnóstico del estado actual del polígono intervenido, identificando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>• Proyección del proyecto a escala urbana hacia el futuro, generando escenarios posibles, deseables y viables, considerando los aspectos sociales, económicos y ambientales.</li> </ul> <p>Instrumento:</p> <p>Informe de caso con evidencias del trabajo realizado durante el taller.</p>

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 7 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

**Tabla 17**

*Planificación del sistema de evaluación Semana 8*

<b>Tema</b>	Presentación final del proyecto a escala urbana.
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Demuestra el dominio de los contenidos del primer bimestre, integrando, analizando, interpretando, representando y comunicando el proyecto a escala urbana.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica para salir de la inhibición discursiva
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra el dominio de los contenidos más relevantes revisados durante las primeras siete semanas, relacionados con la historia, la teoría, la metodología y la técnica del diseño urbano-arquitectónico.</li> <li>• Expresión oral fluida, clara y creativa del proyecto a escala urbana presente y futuro.</li> <li>• Curiosidad e interés por explorar el futuro del proyecto a escala urbana, usando la imaginación, la creatividad, la innovación y el liderazgo.</li> </ul> <p>Instrumento:</p>



---

Rúbrica sumativa con los indicadores y niveles de desempeño para cada una de las presentaciones de las anteriores semanas, y que considere un parámetro de autoevaluación.

---

*Nota:* Esta tabla muestra el sistema de evaluación propuesto para la Semana 8 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I.

### 6.2.3. Retorno.

Aquí se ha abordado el tema de la evaluación educativa, entendida como una actividad que forma parte del proceso educativo, y que tiene como finalidad valorar el aprendizaje de los estudiantes y orientar la mejora de la enseñanza. Se ha planteado que la evaluación no solo implica medir el rendimiento o el logro de los objetivos, sino también comprender las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus necesidades, intereses, motivaciones y dificultades, así como proporcionarles retroalimentación y apoyo para que puedan avanzar en su formación.

Se ha destacado también la importancia de definir unos criterios claros, coherentes y justos para la evaluación, que se comuniquen a los estudiantes desde el inicio de la asignatura, y que estén alineados con los objetivos, contenidos y actividades de la misma. Se ha tenido en cuenta que cada tipo de práctica implica unas habilidades, competencias y actitudes específicas por parte de los estudiantes, y que por tanto requiere unos criterios e instrumentos acordes a las mismas.

Como ejemplo, se ha realizado un ejercicio de elaboración de criterios e instrumentos de evaluación para diferentes tipos de prácticas en una asignatura de arquitectura. Se han propuesto criterios e instrumentos para prácticas de interacción, observación, significación, producción, reflexión sobre el contexto, inventiva y para salir de la inhibición discursiva. Se ha buscado que estos criterios e instrumentos reflejen el resultado esperado de cada práctica, que varíen entre las prácticas para evitar la monotonía y la repetición, que usen recursos gráficos adecuados para representar y comunicar el proyecto a escala urbana, y que muestren un compromiso ético y social con el proyecto a escala humana y urbana.

### **6.3. La fundamental tarea de validar.**

La evaluación y la validación de los materiales educativos son dos aspectos fundamentales para el desarrollo de una educación alternativa, participativa y efectiva. En este texto se presenta una reflexión teórica y práctica sobre estos temas, basada en las propuestas de Prieto (2020) y Cortés (1993), quienes ofrecen una visión crítica de la evaluación tradicional y plantean una metodología y unos criterios para validar los materiales educativos con sus destinatarios.

#### **6.3.1. Itinerario.**

La validación de los materiales educativos es una tarea fundamental para asegurar su pertinencia y efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Prieto (2020), se define validación como la prueba de un material, de determinado medio de comunicación, de determinado recurso tecnológico con una muestra o un pequeño grupo de sus destinatarios, antes de su extensión a la totalidad de estos últimos. La validación tiene su origen en el campo de la publicidad y la propaganda política, pero en el ámbito educativo adquiere una mayor complejidad, ya que implica la participación, el análisis y la crítica de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Prieto (2020) propone una metodología para validar los materiales educativos con diferentes grupos de interés, tales como el equipo técnico institucional, las y los estudiantes, las y los docentes, y las y los tutores. Esta metodología consiste en realizar varias validaciones con distintos instrumentos y técnicas, tales como la reflexión, la discusión grupal, el análisis cualitativo, el análisis crítico, la observación directa e indirecta y el cuestionario de opinión. El objetivo es validar aspectos como los objetivos, los contenidos, el lenguaje, la metodología y los aspectos técnico-gráficos de los materiales educativos.

Asimismo, Prieto (2020) plantea unos criterios que pueden servir como eje de validación de los materiales educativos. Estos criterios son: el criterio de claridad-comprensión, que se refiere al tratamiento del tema, la coherencia, la dificultad y la comprensión del mensaje; el criterio de reconocimiento e identificación cultural, que se relaciona con la enciclopedia disponible por los destinatarios, es decir, su bagaje de conocimientos y experiencias que les permite significar el mensaje; el criterio de capacidad narrativa-belleza, que se refiere a la fluidez, el interés y la riqueza expresiva del mensaje; y el criterio de formato, que alude al uso de recursos verbales y visuales a través de la diagramación, la letragrafía, las imágenes, entre otros.

Prieto (2020) sostiene que la validación no debe ser una actividad exclusiva de super especialistas, sino un recurso accesible para cualquier grupo de trabajo. Además, afirma que validar implica confrontar experiencias y materiales con los demás, de manera abierta y responsable, lo que permite avanzar sobre las virtudes y corregir las fallas. De esta manera, la validación se convierte en una tarea pública y colectiva que contribuye al interaprendizaje.

Cortés (1993) ya definió hace unos años a la validación como el proceso de verificar si los mensajes responden a los objetivos propuestos y si se ajustan a las características y necesidades de los destinatarios. El autor también propone una serie de herramientas para realizar pruebas y evaluaciones de los materiales, basadas en su experiencia y en el contacto con otros investigadores.

De esta manera, se puede apreciar que la validación de los materiales educativos es un proceso que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y con diferentes herramientas. Sin embargo, lo que tienen en común todas las propuestas es la búsqueda de una adecuación entre los objetivos, los contenidos, el lenguaje, la metodología y el formato de los materiales educativos con las características y necesidades de las y los destinatarios. Así, la validación se convierte en un recurso indispensable en el proceso de aprendizaje.

### 6.3.2. **Exploración.**

Para realizar la validación, se ha seguido una metodología participativa, que consiste en abrir espacios para un coloquio entre pares, sobre la base de un compromiso de seriedad y de una guía de análisis. Se ha utilizado un instrumento mixto, pues combina la rúbrica propuesta y un momento enriquecedor de diálogo con colegas y futuros docentes, para recoger sus percepciones, valoraciones y sugerencias sobre las prácticas de aprendizaje propuestas y los criterios de evaluación.

De esta manera, se proporcionó a cada compañero el mapa de prácticas anteriormente desarrollado, y la rúbrica, conformada por nueve criterios relacionados con la factibilidad, la coherencia, la comunicabilidad, la innovación y la creatividad del diseño del aprendizaje. Así, se intercambiaron opiniones de manera oral y escrita sobre cada uno de los criterios considerados dentro de la evaluación y personalmente pude aportar también a los mapas de prácticas propuestos por ellos.

La retroalimentación que recibí de mis colegas fue muy positiva y constructiva, ambos coincidieron en que las prácticas diseñadas son factibles, coherentes, comunicables e innovadoras para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes. También

valoraron la conexión entre la teoría constructivista del aprendizaje y el diseño de las prácticas de aprendizaje, así como la integración de educar para y/o instancias del aprendizaje en la propuesta. A continuación, se describen las opiniones y sugerencias más relevantes obtenidas por parte de los colegas en cada criterio:

**Factibilidad del diseño de aprendizaje:** Se considera que las prácticas diseñadas son posibles de ejecución, ya que se ajustan al tiempo disponible, se basan en materiales y recursos accesibles y pertinentes, y abordan contenidos relevantes y significativos para el aprendizaje de los estudiantes.

**Coherencia entre objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos y estrategias de aprendizaje:** Se valoró la coherencia entre los objetivos y los resultados de aprendizaje, así como entre los contenidos y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, el Dr. Vanegas me sugirió que se podría proponer algo diferente en la estrategia de cierre, ya que en su mayoría dependen solo del docente. Propuso que explorara otras formas de cierre que involucraran más a los estudiantes y les permitieran consolidar o ampliar sus aprendizajes.

**Coherencia entre tipo de práctica, los contenidos (saberes) y estrategias de aprendizaje:** Se reconoció la coherencia entre el tipo de práctica, los contenidos y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, el Dr. Yunga me sugirió que diversificara las estrategias de desarrollo, ya que se evidencia que se basan en la mayoría en los trabajos grupales. Propuso que fomentara el trabajo individual y cooperativo, así como el uso de diferentes recursos y medios.

**Coherencia entre resultados /objetivos de aprendizaje con los criterios de evaluación:** Se consideró que los criterios de evaluación son claros y pertinentes para medir el logro de los objetivos y los resultados de aprendizaje, y que se utilizan instrumentos adecuados y válidos para recoger la evidencia del desempeño de los estudiantes.

**Conexión entre la teoría constructivista del aprendizaje y el diseño de las prácticas de aprendizaje:** Se valoró la conexión entre la teoría constructivista del aprendizaje y el diseño de las prácticas de aprendizaje, ya que se promueve el aprendizaje activo, significativo y colaborativo de los estudiantes, se respeta y se parte de sus conocimientos previos, se les plantean situaciones problemáticas y desafiantes que les permiten construir su propio conocimiento, se les brinda retroalimentación y orientación durante el proceso, y se les incentiva a reflexionar sobre sus aprendizajes.

Integración de educar para y/o instancias del aprendizaje en la propuesta: Se destacó la integración de educar para y/o instancias del aprendizaje en la propuesta, ya que se busca que los estudiantes desarrollen una educación para la ciudadanía, para la convivencia, para la creatividad y para la innovación, así como que se integren instancias de aprendizaje como el educador, los materiales y los medios.

Claridad, concreción y comunicabilidad de la propuesta: Se coincidió en que la propuesta es clara, concreta y comunicable, ya que se expresa con un lenguaje preciso, coherente y adecuado al nivel académico de los estudiantes, se evita el uso de ambigüedades o redundancias, se organiza la información de forma lógica y secuencial, se utiliza recursos gráficos pertinentes y atractivos para apoyar la comprensión y la atención de los estudiantes, y se facilita la interacción y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Propuesta de innovación, creatividad en el diseño del mapa de prácticas: Se resaltó la propuesta de innovación y creatividad en el diseño del mapa de prácticas, ya que se plantean tipos de práctica variados y novedosos que estimulan el pensamiento crítico, creativo e innovador de los estudiantes, se les invita a generar ideas originales e innovadoras para el diseño del espacio público, se les anima a explorar el futuro del proyecto a escala urbana usando la imaginación, la creatividad, la innovación y el liderazgo, y se les reconoce el esfuerzo y la creatividad en el desarrollo del proyecto.

La experiencia acerca de la validación realizada por los colegas fue muy enriquecedora para mí, algo en lo que ambos docentes coincidieron fue en la minuciosidad de la planificación, lo que puede ser una fortaleza y una debilidad a la vez en la manera en cómo abordo mi planificación curricular, así como las oportunidades de mejora. Estoy muy agradecido por sus comentarios y sugerencias, ya que creo que son muy valiosos para mejorar mi práctica docente. Me gustaría mejorar o profundizar algunos aspectos de mi planificación curricular, como por ejemplo:

Explorar otras formas de cierre que involucren más a los estudiantes y les permitan consolidar o ampliar sus aprendizajes. Por ejemplo, podría proponer preguntas o actividades que les permitan aplicar lo aprendido a otros contextos o situaciones, o que les permitan expresar su opinión o valoración sobre lo aprendido.

Diversificar las estrategias de desarrollo que fomenten el trabajo individual y cooperativo, así como el uso de diferentes recursos y medios. Por ejemplo, podría proponer actividades individuales que les permitan profundizar en algún aspecto del proyecto a escala urbana, o que les permitan autoevaluar su desempeño. También podría proponer actividades que

impliquen el uso de recursos tecnológicos, como simuladores, recorridos virtuales, plataformas digitales, etc.

Enriquecer las prácticas con más ejemplos ilustrativos y referentes sobre arquitectura y ciudad. Por ejemplo, podría mostrar proyectos de arquitectura y urbanismo de diferentes épocas, estilos, países y culturas, que sirvan de inspiración o de contraste para los estudiantes. También podría mostrar proyectos que hayan tenido un impacto social, económico o ambiental positivo o negativo, que sirvan de reflexión o de crítica para los estudiantes.

Revisar la redacción y evitar redundancias o ambigüedades. Por ejemplo, podría revisar el uso de palabras o expresiones que se repiten innecesariamente, o que pueden generar confusión o malentendidos. También podría revisar la ortografía y la gramática, para asegurar una correcta comunicación escrita.

### 6.3.3. **Retorno.**

La validación de los materiales educativos es una práctica que contribuye a mejorar el diseño y la adecuación de la oferta educativa, así como a fomentar el interaprendizaje entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Siguiendo las propuestas de Prieto (2020) y Cortés (1993), se realizó una validación de las prácticas de aprendizaje diseñadas para el posgrado en docencia universitaria, tomando en cuenta la opinión de dos colegas docentes, quienes retroalimentaron las prácticas propuestas utilizando una rúbrica y un diálogo crítico y constructivo.

La experiencia fue muy enriquecedora, ya que se pudo comprobar el diseño y la adecuación del aprendizaje, así como recibir sugerencias para mejorar algunos aspectos de la planificación curricular. Se concluye que la validación es un recurso indispensable para probar los materiales educativos con sus destinatarios antes de su uso masivo, y que implica una actitud abierta, responsable y colaborativa por parte de los docentes

## **PARTE DOS**

**CAPÍTULO I: EN TORNO A LA LABOR EDUCATIVA CON LA  
JUVENTUD**





**“Ser es ser percibido, por eso sólo puedes conocerte a ti mismo a través de los ojos del otro.”**  
-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

## 1.1. ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

La juventud es una etapa de la vida llena de oportunidades y desafíos, de sueños y realidades, de cambios y transformaciones. Cada generación de jóvenes tiene sus propias características, desafíos y oportunidades que la definen y la diferencian de las anteriores o posteriores. Estas características reflejan el contexto histórico y social en el que viven, así como su visión y su propuesta para el mundo.

Existe un interés en descubrir el mundo de la docencia universitaria, en conocer y comprender a las personas a quienes se acompaña en los procesos de aprendizaje, en su mayoría jóvenes también; un interés en descubrirlos no solo como estudiantes, sino como personas integrales, con sus historias, contextos, intereses, necesidades, potencialidades y desafíos.

### 1.1.1. Itinerario.

A continuación, se compartirán percepciones sobre la juventud desde una perspectiva personal, como arquitecto y también como estudiante en docencia universitaria, reflexionando sobre algunos aspectos relevantes que permitirán entender su realidad compleja y diversa, especialmente desde la experiencia vivida como un joven profesional. Se abordarán algunas temáticas tales como: generación, medios de comunicación, relaciones humanas, valores, futuro, riesgos. Se describirán cómo se relacionan las personas jóvenes con cada uno de estos aspectos, y cómo los mismos influyen en su desarrollo personal y social. Al final, se presenta una conclusión con las reflexiones finales y posibles implicaciones o recomendaciones para la docencia universitaria.

### 1.1.2. Exploración.

Pertenezco a una generación que se ha caracterizado por su diversidad, individualismo, conectividad, emprendimiento, educación y compromiso. Esta generación también ha vivido en un contexto de globalización, crisis económica, cambio climático, terrorismo, migraciones y protestas sociales.

Como aspirante a docente universitario, me interesa conocer y comprender a las personas jóvenes que estudian en la universidad, no solo como estudiantes, sino también como personas integrales, con sus historias, contextos, intereses, necesidades, potencialidades y desafíos. Quiero establecer con ellas una relación pedagógica basada en el respeto mutuo, la confianza, el diálogo, la colaboración y la retroalimentación. Aspiro llegar a ser ese mediador entre el sujeto y el objeto de conocimiento, facilitando un aprendizaje significativo, crítico y transformador.

Lo que afirma Rodríguez (1842) invita a reflexionar sobre la importancia de la percepción y el sentimiento en el proceso educativo, pues no solo se trata de transmitir información o conocimientos abstractos, sino de generar experiencias que despierten el interés, la curiosidad, la emoción y la reflexión en las personas jóvenes. Se trata de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, donde se valore la diversidad, se fomente la participación, se estimule la creatividad y se promueva la acción.

Desde mi perspectiva como profesional joven y estudiante en docencia universitaria, percibo a los jóvenes de hoy como una generación heterogénea y pluralista, que no se puede reducir a un solo estereotipo o etiqueta. Cada uno de ellos tiene su propia identidad, personalidad, cultura, orientación sexual e ideología. Estas son algunas características que definen y diferencian a esta generación de las anteriores y seguramente de las posteriores, sin embargo, también comparten algunos rasgos comunes que los identifican como parte de un mismo grupo.

Uno de estos rasgos es el acceso a múltiples fuentes de conocimiento y entretenimiento a través de internet y las redes sociales, lo que les permite estar informados, comunicados y conectados con el mundo. Algo que valoro mucho de los jóvenes actuales es que no solo son usuarios activos y críticos de los medios de comunicación, sino que también son productores y difusores de contenidos, pues muchos de ellos utilizan estas herramientas para expresarse, comunicarse, compartir, aprender y de paso divertirse. No obstante, esto también implica algunos riesgos, como la desinformación, la manipulación y el exceso de información, que pueden afectar su capacidad crítica y su salud mental.

Otro rasgo es el espíritu emprendedor e innovador que tienen muchos jóvenes, que buscan crear sus propios proyectos profesionales o personales con autonomía y creatividad. Muchos jóvenes actuales tienen más oportunidades y recursos para acceder a la educación superior o a la formación continua, paradójicamente, también se enfrentan a la falta de acceso a empleos dignos y estables que les permitan desarrollar sus capacidades y proyectos.

Un tercer rasgo es el compromiso y la solidaridad que muestran muchos jóvenes con los problemas sociales y ambientales. Muchos jóvenes actuales participan activamente en movimientos ciudadanos y ejercen su derecho a la información y a la libertad de expresión, tienen voz y voto en los asuntos públicos, no obstante, también están expuestos a la violencia que se manifiesta en diferentes formas y ámbitos, como la familia, la escuela, la calle o las redes sociales.

Un último rasgo es el materialismo, el consumismo y el hedonismo que caracterizan a muchos jóvenes en la actualidad, pues muchos dependen de situaciones externas para sentirse felices y realizados, lo que puede llevarlos a una perversión de sus valores y principios. Estos son algunos de los desafíos y amenazas que pueden poner en riesgo el bienestar y el futuro de los jóvenes, por eso es necesario que sean conscientes de estos riesgos y que busquen formas de superarlos o prevenirlos, con el apoyo de sus familias, educadores y pares.

Otro aspecto que me interesa analizar es cómo se percibe a los jóvenes como estudiantes, desde la visión de un futuro docente. Según la teoría de la docencia universitaria revisada en el transcurso de esta especialidad, los estudiantes son sujetos activos, críticos y reflexivos, que construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas, intereses y necesidades, siendo capaces de aprender de forma autónoma, colaborativa y significativa, utilizando para aquello diversas estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos (Prieto, 2020).

Como joven profesional y docente en formación, también soy consciente de que no todos los jóvenes tienen las mismas condiciones, oportunidades o motivaciones para aprender. Algunos enfrentan dificultades económicas, sociales, familiares o personales que pueden afectar su rendimiento o permanencia en la educación superior. Otros tienen estilos o ritmos de aprendizaje diferentes, que requieren una atención personalizada y una adaptación curricular, expectativas o demandas que superan las capacidades o recursos del docente o de la institución. Por eso, me pregunto cómo puedo ser un docente capaz y sensible que pueda abordar esta diversidad y complejidad de los jóvenes como estudiantes. Quiero conocer sus realidades, sus potencialidades y sus desafíos, diseñar e implementar propuestas pedagógicas que respondan a sus características y necesidades; acompañarlos y orientarlos en su proceso de formación.

### 1.1.3. **Retorno.**

La juventud es un tema apasionante. Se ha presentado una visión sobre la juventud desde dos dimensiones: la juventud como generación y la juventud como actor social. Se han analizado también algunos de los rasgos, oportunidades y desafíos que caracterizan a los jóvenes de hoy.

Como arquitecto y estudiante en docencia universitaria, se reconoce que los jóvenes son el motor del cambio social, presente y futuro de la sociedad, por lo que es necesario conocerlos, comprenderlos y acompañarlos en su proceso de formación, reconociendo su otredad, su individualidad.

Como futuro docente, se considera importante contribuir a la formación integral de los jóvenes en la carrera de arquitectura, enseñándoles no solo los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para ejercer la profesión, sino también los valores éticos que deben guiar su práctica. Existe un deseo personal de enseñarles a pensar la arquitectura desde una perspectiva crítica, creativa y comprometida con el bienestar de las personas y el planeta, para ello, se parte de tres conceptos clave: la otredad, los “educar para” y la mirada prospectiva.

La “otredad”, como una actitud que permite reconocer al otro como diferente pero igualmente válido, es decir, respetar y valorar la diversidad de las personas, sus culturas, opiniones, creencias, intereses y necesidades. La otredad implica, también, dialogar con el otro, escucharlo, comprenderlo y aprender de él. Como docente, el concepto de otredad ayuda a ser alguien más sensible, empático y tolerante.

Los “educar para” también es una propuesta que implica definir los fines educativos en función del contexto social e histórico. No sólo enseñar contenidos o habilidades, sino también formar ciudadanos responsables, críticos y solidarios. Esto implica también orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de un proyecto de vida, de acuerdo con sus capacidades, intereses y aspiraciones; como docente esta mirada ayuda a ser más comprometido, reflexivo y transformador.

La “mirada prospectiva”, por su parte, invita a asumir la responsabilidad con la humanidad, es decir, no solo pensar en el presente, sino también en las consecuencias de nuestras acciones para las generaciones futuras, lo que también implica actuar con ética y conciencia ambiental, buscando el bienestar de las personas y el cuidado del medio ambiente, lo que ayuda a ser un docente más consciente.

## 1.2. **Revisando sus percepciones.**

Este apartado tiene como propósito reflexionar sobre las percepciones de la juventud. Una vez revisado los contenidos de diversos autores, que ofrecen una visión crítica y alternativa del contexto actual, se contrastarán también las opiniones presentadas en el apartado anterior, así como lo revisado con un grupo de colegas docentes.

### 1.2.1. **Itinerario.**

La juventud es una etapa de la vida que se caracteriza por el tránsito entre la infancia y la adultez, en la que las y los jóvenes experimentan cambios que influyen en su identidad, valores, proyectos y sueños (Cerbino et al., 2000), sin embargo, dejan claro que la juventud no es un concepto homogéneo ni estático, sino que varía según los factores históricos, geográficos, económicos y políticos que configuran cada contexto. Por ello, se habla más bien de juventudes, en plural, para reconocer la diversidad y la pluralidad de las realidades juveniles.

Por consiguiente, Prieto (2020) explica que no existe una definición única de lo que significa ser joven, ni de las características, problemas y desafíos que enfrentan los sujetos que se encuentran en esta condición, por el contrario, se trata de una categoría socialmente construida, históricamente situada y culturalmente diversa, que implica una serie de tensiones, contradicciones y transformaciones tanto a nivel individual como colectivo. La percepción sobre la juventud es un fenómeno complejo y dinámico que implica tanto la mirada que tienen las y los propios jóvenes sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea, como la mirada que tienen los adultos o las instituciones sobre ellos.

En este sentido, resulta interesante revisar algunos aportes teóricos que han abordado la cuestión juvenil desde diferentes enfoques y ámbitos, con el fin de comprender mejor cómo se percibe a los jóvenes en nuestro tiempo, y qué implicaciones tiene esta percepción para su formación, su participación y su desarrollo.

Cerbino et al. (2000) plantean también que las culturas juveniles son formas de resistencia y de afirmación identitaria frente a las condiciones de exclusión, marginación y violencia que viven los jóvenes en la ciudad. Así, el cuerpo se convierte en un espacio de experimentación, comunicación y transgresión; la música en un elemento de pertenencia, diferenciación y expresión; la socialidad en una forma de construir comunidad emocional; y el género en un ámbito de negociación y conflicto entre los roles tradicionales y las nuevas formas de relacionarse.

Lasso (2016) reflexiona sobre el sentido y el valor de la formación humanística en el contexto actual de la educación por competencias. El autor sostiene que la formación humanística es un fin esencial de la universidad, que busca desarrollar en los jóvenes una visión integral del ser humano, su cultura y su historia, así como una actitud crítica, reflexiva y ética frente a los problemas del mundo, sin embargo, advierte que esta formación se encuentra amenazada por el predominio de un modelo educativo basado en competencias técnicas, instrumentales y mercantiles, que reduce el conocimiento a información, el aprendizaje a adiestramiento y el pensamiento a habilidad.

Moreno (2004) describe con humor e ironía las dificultades que enfrenta para adaptarse al ambiente académico, las relaciones con sus profesores y compañeros, las exigencias curriculares y las expectativas familiares. A través de su testimonio personal, el autor muestra las contradicciones, los conflictos y las frustraciones que viven muchos jóvenes en su paso por la universidad, así como las estrategias que emplean para sobrevivir y resistir.

Samper (2002) critica el papel de los profesores universitarios como agentes de violencia simbólica contra los estudiantes. El autor denuncia las prácticas abusivas, arbitrarias e injustas que ejercen algunos docentes sobre los jóvenes, tales como humillarlos, intimidarlos, descalificarlos o ignorarlos. Además, cuestiona la falta de compromiso, actualización y pedagogía de muchos profesores, que se limitan a reproducir conocimientos obsoletos o irrelevantes.

Prieto (2020) examina cómo las distintas formas de percibir a la juventud influyen en su desarrollo educativo, social y cultural. El autor señala que muchas de estas formas son negativas, ya que se basan en estereotipos, prejuicios o idealizaciones que no reflejan la realidad y la diversidad de las juventudes. Estas formas de percepción tienen consecuencias negativas para las y los jóvenes, como la limitación de su crecimiento personal y social, la generación de desigualdad, violencia e injusticia, la provocación de frustración, ansiedad e insatisfacción, y la producción de deserción, aislamiento e invisibilización.

Entre las formas negativas de percibir a la juventud, Prieto (2020) destaca las siguientes: la infantilización, que consiste en tratar a las y los jóvenes como niños o niñas, sin respetar su autonomía, su capacidad de decisión, su responsabilidad y su madurez; la mirada clasificadora y descalificadora, que consiste en etiquetar a las y los jóvenes según ciertos criterios arbitrarios o superficiales, como el nivel socioeconómico, el rendimiento académico, la apariencia física, la orientación sexual, la pertenencia étnica o cultural, entre otros; las idealizaciones perversas, que consisten en proyectar sobre las y los jóvenes expectativas

irreales o imposibles de cumplir, como el éxito profesional, el consumo material, la felicidad permanente, entre otros; y las formas del abandono, que consisten en dejar a las y los jóvenes solos o a su suerte ante las dificultades o los problemas que enfrentan en su vida cotidiana.

Prieto (2020) propone una alternativa a estas formas negativas de percibir a la juventud: una pedagogía del sentido para la educación universitaria. Esta pedagogía se basa en el método de mediación pedagógica y en el desarrollo de capacidades en las y los estudiantes. Su objetivo es humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, comunicación, capacidad de sentir al otro, expresión, reflexión sobre los hechos pasados y presentes, capacidad de pensar futuro, confianza, alegría de vivir, entre otros.

Los autores revisados, convergen en algunas ideas comunes sobre la percepción de los jóvenes en nuestro tiempo. Una de ellas es que los jóvenes son agentes culturales, que crean y recrean sus propias formas de expresión, comunicación y sociabilidad, a partir de sus intereses, gustos y experiencias. Otra es que son sujetos políticos, que cuestionan y resisten las estructuras de poder, dominación y violencia que los oprimen y excluyen. Una tercera es que son actores educativos, que demandan y merecen una educación de calidad, pertinente y humanista, que respete su diversidad y potencie su desarrollo.

Las posturas de estos autores evidencian la complejidad y la riqueza de la juventud como objeto de estudio, así como la necesidad de abordarla desde múltiples miradas y voces. Al mismo tiempo, plantean un desafío para el análisis crítico, que debe ser capaz de establecer conexiones, contrastes y debates entre las distintas visiones sobre la juventud. De esta manera, se podrá contribuir a una mejor comprensión de la realidad juvenil, así como a una mayor valoración y reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales.

### 1.2.2. **Exploración.**

El presente apartado se estructura en dos partes, la primera consiste en reafirmar las percepciones sobre el tema de la juventud, teniendo en cuenta la mirada inicial vertida en el capítulo anterior, enriqueciéndola con los conceptos adquiridos según la bibliografía revisada. La segunda parte consiste en un ejercicio en donde se comparten esas miradas con las de otros colegas del posgrado en docencia universitaria, dialogando sobre las similitudes y diferencias entre esas percepciones.



### 1.2.2.1. *Mirada personal.*

La juventud es una etapa de la vida que me alude como profesional y como estudiante, pues creo que los jóvenes somos el motor del cambio social. En este apartado, presento mi visión sobre la juventud analizando algunos de los rasgos, oportunidades y desafíos que la caracterizan el día de hoy. Como futuro docente universitario, quiero contribuir a la formación integral de los jóvenes, acompañándolos no únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos y teóricos para el ejercicio de su profesión, sino también enriqueciendo su visión con valores que comprometan dicha práctica profesional con el bienestar de la sociedad y el planeta.

Para poder alcanzar lo planteado, es necesario tener un entendimiento más amplio de las visiones de juventud y el sentir de los jóvenes, enriqueciendo las visiones propias expuestas en el primer texto y contrastándolas con opiniones de los diferentes autores revisados, lo que permitirá profundizar y reforzar cómo se relacionan ellos con diferentes aspectos.

La generación actual de jóvenes se ha caracterizado por su diversidad, individualismo, conectividad, emprendimiento, educación y compromiso; también ha vivido en un contexto de globalización, crisis económica, cambio climático, terrorismo, migraciones y protestas sociales. Por lo tanto, no se puede asumir que todos los jóvenes que pertenecen a mi generación tienen las mismas experiencias o intereses que yo, tampoco puedo ignorar o menospreciar las diferencias o similitudes que existen entre mi generación y las anteriores o posteriores, sino reconocer y valorar la diversidad de las juventudes como una riqueza cultural y social.

Una vez revisadas las fuentes recabadas, he confirmado mi percepción sobre el papel de los medios de comunicación en la vida de los jóvenes; ahora entiendo que los medios de comunicación son formas de resistencia y de afirmación identitaria frente a las condiciones de exclusión, marginación y violencia que viven los jóvenes en las ciudades (Cerbino et al. 2000). Así pues, los medios de comunicación no son solo instrumentos o recursos tecnológicos, sino que son manifestaciones culturales que reflejan y construyen la identidad de los jóvenes, espacios de participación y de acción social, donde los jóvenes pueden hacer oír su voz, defender sus derechos, denunciar las injusticias y proponer alternativas.

Por otro lado, no puedo asumir que todos los jóvenes usan los medios de comunicación de la misma manera o con los mismos fines. Tampoco puedo desestimar o trivializar el impacto que tienen los medios de comunicación en la formación y el desarrollo de los jóvenes, lo que puedo

hacer es reconocer y valorar los medios de comunicación como formas de expresión, comunicación y sociabilidad de las juventudes.

Otro de los rasgos que se identificó en el capítulo anterior es el espíritu emprendedor e innovador que tiene esta nueva generación de jóvenes, que buscan crear sus propios proyectos profesionales o personales con autonomía y creatividad. Se expuso que muchos de los jóvenes actuales tienen más oportunidades y recursos para acceder a la educación superior o a la formación continua, sin embargo, también se enfrentan a la falta de acceso a un empleo digno y estable que les permita desarrollar sus capacidades y proyectos.

Después de revisar las fuentes teóricas, he modificado mi percepción sobre el papel de las relaciones humanas en la vida de los jóvenes. Ahora entiendo que las relaciones humanas son un factor clave para el desarrollo personal y social de los jóvenes, que les brindan apoyo, orientación, afecto y reconocimiento. Las relaciones humanas se dan en diferentes ámbitos, como la familia, los amigos, los compañeros, los profesores, etc. Cada uno de estos ámbitos tiene una influencia positiva o negativa en el bienestar y el futuro de los jóvenes.

Así pues, las relaciones humanas no son solo un complemento o un obstáculo para el logro de los objetivos personales o profesionales de los jóvenes, sino también una fuente de sentido y de valor para su existencia. Las relaciones humanas son además espacios de aprendizaje y de convivencia, donde los jóvenes pueden compartir sus experiencias, conocimientos, opiniones y emociones. Por lo tanto, no puedo asumir que todos los jóvenes tienen las mismas relaciones humanas que yo; lo que puedo hacer es reconocer y valorar las relaciones humanas como formas de interacción, comunicación y sociabilidad de las juventudes.

Un tercer rasgo que identifiqué en la actual generación es el compromiso y la solidaridad que muestran muchos jóvenes con los problemas sociales y ambientales. Muchos participan activamente en movimientos ciudadanos y ejercen su derecho a la información y a la libertad de expresión. Tienen voz y voto en los asuntos públicos, sin embargo, también están expuestos a la violencia que se manifiesta en diferentes formas y ámbitos, como la familia, la escuela, la calle o las redes sociales.

Después de revisar a los diversos autores, he confirmado mi percepción sobre el papel de los valores en la vida de los jóvenes. Ahora entiendo que los valores son principios éticos que orientan el comportamiento y las decisiones frente a las situaciones que enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana. Los valores se construyen a partir de las experiencias personales, familiares, educativas y sociales de cada joven, y también se expresan a través de las

acciones concretas que realizan para mejorar su entorno o contribuir a una causa común. Así pues, los valores no son sólo normas o reglas impuestas por la sociedad o por las instituciones, son también manifestaciones culturales que reflejan y construyen la identidad de los jóvenes. Los valores son también motivaciones e ideales que impulsan a los jóvenes a buscar un sentido y un propósito para su vida.

Un cuarto rasgo que identifiqué en mi generación es la preocupación y la incertidumbre por el futuro, tanto a nivel personal como colectivo. Muchos jóvenes actuales tienen sueños y metas que quieren alcanzar, pero también tienen miedos y dudas sobre su capacidad para lograrlos. El futuro implica también asumir responsabilidades, tomar decisiones, enfrentar consecuencias, y vivir en un mundo cada vez más complejo, cambiante e impredecible, donde se plantean nuevos retos y oportunidades.

Ahora entiendo que el futuro es una idea que me invita a asumir mi responsabilidad con la humanidad, es decir, no solo pensar en el presente, sino también en las consecuencias de nuestras acciones para las generaciones futuras; el futuro implica también actuar con ética, buscando el bienestar de las personas y el cuidado del medio ambiente (Prieto, 2020), también ser creativo, innovador y propositivo, buscando soluciones a los problemas que nos afectan o generando alternativas para mejorar nuestra realidad. Así pues, el futuro no es solo una proyección o una expectativa de lo que queremos o esperamos que pase, sino también una construcción colectiva que depende de nuestras acciones y decisiones en el presente, una motivación y un desafío que nos impulsa a buscar un sentido y un propósito para nuestra vida.

Un quinto rasgo que identifiqué en esta generación de jóvenes es el materialismo, el consumismo y el hedonismo que caracterizan a muchos de ellos en la actualidad, pues dependen de las cosas externas para sentirse felices y realizados, lo que puede llevarlos a una distorsión o alteración de sus valores y principios. Estos son algunos de los riesgos y amenazas que pueden poner en peligro el bienestar y el futuro de los jóvenes, por eso es necesario que los jóvenes sean conscientes de estos riesgos y que busquen formas de superarlos o prevenirlos, con el apoyo de sus familias, sus educadores y sus pares.

Sin embargo, después de revisar diversas opiniones, he modificado mi percepción sobre el papel de los riesgos en la vida de los jóvenes. Ahora entiendo que los riesgos pueden ser una fuente de aprendizaje, crecimiento y cambio para ellos, si logran superarlos o transformarlos, así como una oportunidad para desarrollar habilidades, competencias y actitudes que les permitan adaptarse a las nuevas circunstancias o desafíos. Los riesgos son también parte de

la vida y del desarrollo de los jóvenes, por lo que hay que reconocerlos y valorarlos como formas de aprendizaje, crecimiento y cambio para las juventudes.

Finalmente, otro aspecto que me interesa analizar es cómo se percibe a los jóvenes como estudiantes, desde la visión de un futuro docente universitario. Según la teoría de la docencia universitaria propuesta por Prieto (2020) los estudiantes son sujetos activos, críticos y reflexivos, que construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas, sus intereses y sus necesidades, capaces de aprender de forma autónoma, colaborativa y significativa, utilizando diversas estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos.

Como joven profesional y docente en formación, también soy consciente de que no todos los jóvenes tienen las mismas condiciones, oportunidades o motivaciones para aprender. Algunos enfrentan dificultades económicas, sociales, familiares o personales que pueden afectar su rendimiento o su permanencia en la educación superior. Otros tienen estilos o ritmos de aprendizaje diferentes, que necesitan una atención personalizada y una adaptación curricular. Otros tienen expectativas o demandas que superan las capacidades o los recursos del docente o de la institución. Por eso, me pregunto cómo puedo ser un docente capaz y sensible que pueda abordar esta diversidad y complejidad de los jóvenes como estudiantes, reconociendo sus realidades, potencialidades y desafíos; diseñando e implementando propuestas pedagógicas que respondan a sus características y necesidades; acompañándolos y orientándolos en su proceso de formación.

Sin embargo, después de revisar la teoría sobre las juventudes, he confirmado mi percepción sobre el papel de los jóvenes como estudiantes. Ahora entiendo que los jóvenes como estudiantes son agentes educativos, que demandan y merecen una educación pertinente y humanista, que respete su diversidad y potencie su desarrollo. Samper (2002) afirma que los jóvenes como estudiantes son también sujetos políticos, que cuestionan y resisten las prácticas abusivas, arbitrarias e injustas que ejercen algunos docentes sobre ellos. Por su parte Moreno (2004) interpreta que como estudiantes son también actores culturales, que crean y recrean sus propias formas de expresión, comunicación y sociabilidad en el ámbito académico. Así pues, los jóvenes no son sólo receptores pasivos o clientes satisfechos de la educación, sino que son también protagonistas activos y críticos de la misma; parte de la comunidad educativa y de la sociedad.

#### *1.2.2.2. Mirada colectiva.*

En este apartado, se describen las miradas compartidas con otros colegas del posgrado sobre el tema de la juventud, dialogando sobre las similitudes y diferencias entre sus percepciones

y las propias. El objetivo es enriquecer la visión con las aportaciones y experiencias de otros docentes en formación, reconociendo la diversidad y la complejidad de las realidades juveniles.

Uno de los aspectos que mencionaron los colegas es que en la actualidad los jóvenes cuentan con muchas facilidades en cuanto al ámbito académico, pues es más sencillo poder acceder a la información debido al acceso a las tecnologías y a las maneras de enseñar. Coincido con esta opinión, pues creo que los jóvenes actuales tienen más oportunidades y recursos para aprender de forma autónoma, colaborativa y significativa, utilizando diversas fuentes de conocimiento y entretenimiento a través del internet y las redes sociales, sin embargo, también reconozco que hay desafíos y riesgos asociados al uso de estas herramientas, como la calidad, la veracidad y la pertinencia de la información que se encuentra en la red, o la exposición a contenidos inapropiados, violentos o falsos que pueden afectar su bienestar o su formación.

Otro aspecto que resaltaron mis colegas es que existe una mejor comunicación entre docente-estudiante, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y el clima de convivencia en el aula. Estoy de acuerdo con esta opinión, pues creo que los jóvenes actuales son más participativos, expresivos y críticos, lo que les permite hacer oír su voz, defender sus derechos, denunciar las injusticias y proponer alternativas. Además, creo que los docentes actuales son más abiertos, flexibles y sensibles, lo que les permite escuchar, comprender y orientar a los jóvenes en su proceso de formación. Sin embargo, también soy consciente de que hay tensiones y conflictos entre docentes y estudiantes, que pueden derivar en prácticas abusivas, arbitrarias e injustas por parte de algunos docentes sobre los jóvenes, lo que Samper (2002) describe como “profesores sanguinarios”.

Un tercer aspecto que comentaron mis colegas es que existe mucha influencia externa (globalización) de otros contextos lo que causa prepotencia y poca humildad en los jóvenes de ahora. No estoy totalmente de acuerdo con esta opinión, pues creo que la globalización tiene aspectos positivos y negativos para los jóvenes. Por un lado, les permite conocer otras culturas, idiomas y realidades, lo que puede ampliar su visión del mundo y su tolerancia hacia la diversidad. Por otro lado, les puede generar una pérdida de identidad o una imitación acrítica de modelos o patrones culturales que no corresponden a su realidad o a sus valores. Por eso, creo que es importante que los jóvenes sean conscientes de su propia identidad cultural y social, y que puedan valorarla y defenderla frente a las influencias externas.

Un cuarto aspecto que se señaló es que existe incertidumbre en cuanto a la época actual, pues creo que los jóvenes actuales viven en un contexto de crisis económica, social, ambiental y política, que les plantea nuevos retos y oportunidades para su futuro. Por un lado, les exige ser más creativos, innovadores y propositivos para buscar soluciones a los problemas que les afectan o generar alternativas para mejorar su realidad. Por otro lado, les genera miedos, dudas e inseguridades sobre su capacidad para lograr sus sueños o metas. Por eso, creo que es necesario que los jóvenes tengan una visión positiva y esperanzadora del futuro, y que cuenten con el apoyo de sus familias, sus educadores y sus pares para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades.

Un quinto aspecto que mencionaron mis colegas es que la virtualidad hace que se pierda la cercanía de las clases presenciales, existiendo una desconexión con la realidad puesto que últimamente la virtualidad a partir de la pandemia del COVID 19 ha escalado e influido en el estilo de vida, lo que compromete ciertos conocimientos que pueden ser adquiridos de mejor manera con la práctica. Estoy parcialmente de acuerdo con esta opinión, pues creo que la virtualidad tiene ventajas y desventajas para los jóvenes como estudiantes. Por un lado, les permite acceder a la educación desde cualquier lugar y momento, lo que puede facilitar su continuidad y su permanencia en el sistema educativo. Por otro lado, les puede restar calidad y calidez a la educación, lo que puede afectar su motivación y su aprendizaje. Por eso, creo que es importante que los docentes diseñen e implementen propuestas pedagógicas que aprovechen las potencialidades de la virtualidad, pero que también mantengan el contacto y la cercanía con los jóvenes como estudiantes.

Un sexto aspecto que expusieron mis colegas es que los jóvenes actuales muchas veces no piensan en el resultado de sus acciones ni en su futuro, dejándose llevar por vicios y banalidades ya que ahora están más al alcance. No estoy de acuerdo con esta opinión, pues creo que es una generalización injusta y un poco estereotipada de los jóvenes, creo que hay muchos jóvenes que sí piensan en el resultado de sus acciones y en su futuro, y que tienen sueños y metas que quieren alcanzar, también creo que hay muchos jóvenes que se dejan llevar por esto, pero que no son la mayoría ni son exclusivos de esta generación. Considero que estos comportamientos responden a factores personales, familiares, sociales o culturales que influyen en las decisiones y las acciones de los jóvenes. Por eso, considero importante que los jóvenes sean conscientes de las consecuencias de sus acciones para ellos mismos y para los demás, y que busquen formas de superar o prevenir que esto ocurra, con el apoyo de sus familias, sus educadores y sus pares.

Finalmente, un séptimo aspecto que se planteó en el diálogo es que de alguna manera los jóvenes de hoy están más respaldados en el ambiente académico ante las injusticias e inequidades, y es deber de los docentes procurar un ambiente propicio, que no refleje las experiencias malas de los años de formación sino las buenas que se propenden a futuro. Creo que los jóvenes como estudiantes son sujetos de derechos, que demandan y merecen una educación pertinente y humanista, que respete su diversidad y potencie su desarrollo. También creo que los docentes tienen una responsabilidad ética y social con los jóvenes como estudiantes, de acompañarlos y orientarlos en su proceso de formación, brindándoles apoyo, orientación, afecto y reconocimiento. Por eso, creo que es importante que los docentes diseñen e implementen propuestas pedagógicas que respondan a las características y necesidades de los jóvenes como estudiantes, creando un clima de convivencia armónica y democrático en el aula.

Estas son algunas de las miradas colectivas sobre el tema de la juventud, que me han permitido contrastar y complementar mi mirada personal. Agradezco a mis colegas por compartir sus opiniones y experiencias conmigo, pues me han ayudado a ampliar mi visión sobre las juventudes. Espero haber sido fiel a sus percepciones y haberlas expresado con respeto y claridad.

### **1.2.3. Retorno.**

Se ha reflexionado sobre el tema de la juventud desde dos miradas, una personal y otra colectiva, teniendo en cuenta para ello la propia experiencia como joven profesional y docente en formación, así como las opiniones y experiencias de otros colegas del posgrado en docencia universitaria, pudiendo contrastar y complementar la visión reconociendo la diversidad y la complejidad de las juventudes. Se han analizado algunos de los rasgos, oportunidades y desafíos que caracterizan a la generación actual de jóvenes, así como las visiones teóricas que han permitido comprender mejor las realidades juveniles.

Se ha comprendido que no existe una definición única de lo que significa ser joven, ni de las características, problemas y desafíos que enfrentan los sujetos que se encuentran en esta condición, lo que implica una serie de tensiones, contradicciones y transformaciones tanto a nivel individual como colectivo. Por lo tanto, no se puede asumir que todos los jóvenes que pertenecen a una generación tienen las mismas experiencias o intereses, tampoco se puede ignorar o menospreciar las diferencias o similitudes que existen entre una generación y las anteriores o posteriores, sino reconocer y valorar la diversidad de las juventudes como una riqueza cultural y social.

También, se ha aprendido que los jóvenes son también sujetos activos, críticos y reflexivos, que construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas, intereses y necesidades. Los jóvenes son también protagonistas activos y críticos de la educación, que cuestionan y resisten las prácticas abusivas, arbitrarias e injustas que ejercen algunos docentes sobre ellos. Las generaciones jóvenes son también actores culturales, que crean y recrean sus propias formas de expresión, comunicación y sociabilidad en el ámbito académico.

Los futuros docentes universitarios, deberían aspirar a contribuir a la formación integral de las y los jóvenes, acompañándolos no únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos y teóricos para el ejercicio de su profesión, sino también enriquecer su visión con valores que comprometan dicha práctica profesional con el bienestar de las personas y del planeta. Para ello, es necesario tener un entendimiento más amplio de las visiones de juventud y su sentir, enriqueciendo las visiones propias con las de otros docentes en formación, lo que permitirá diseñar e implementar propuestas pedagógicas que respondan a las características y necesidades de las nuevas generaciones en su calidad de estudiantes.

En conclusión, este ejercicio ha permitido reflexionar sobre el rol del docente universitario, lo que ha ayudado a ampliar la visión sobre las juventudes, valorando su diversidad y complejidad, y motivado a seguir aprendiendo sobre el tema de la juventud, buscando nuevas fuentes teóricas y prácticas que me permitan profundizar y actualizar los conocimientos y compartiendo opiniones y experiencias con otros colegas, creando un espacio de diálogo e intercambio académico.



### 1.3. Escuchemos a las y los jóvenes.

El presente apartado tiene como propósito reflexionar sobre las percepciones de la juventud, para lo que se han tomado en cuenta también las opiniones de diversos autores, así como las propias y las de las y los jóvenes estudiantes. Se busca así generar un diálogo entre las diferentes miradas, que permita comprender mejor los desafíos y las oportunidades que enfrentan las y los jóvenes en el contexto actual.

#### 1.3.1. Itinerario.

A continuación, se reflexiona sobre las percepciones de la juventud desde una perspectiva pedagógica humanista, que toma en cuenta las opiniones de diversos autores, así como las propias y las de las y los jóvenes estudiantes; de esta manera, se pretende generar un diálogo entre las diferentes miradas, que permita comprender mejor los desafíos y las oportunidades que enfrentan las y los jóvenes en el contexto actual, marcado por la violencia, los medios de comunicación y las culturas juveniles. Para ello, se revisan algunos conceptos y propuestas de autores que aportan a la reflexión sobre la mediación pedagógica en la relación con las y los jóvenes, la pedagogía en la universidad, la comunicación para transformar, la universidad y la juventud, y la pedagogía del sentido.

Prieto (2020) plantea que la educación universitaria debe ser un proceso de búsqueda personal y colectiva del sentido de la vida, que permita a las y los jóvenes desarrollar sus potencialidades y contribuir al bien común. El autor también indica que la mediación pedagógica puede ser un medio para lograr una comunicación efectiva y significativa en el ámbito educativo, recordando que la mediación pedagógica consiste en facilitar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, sin invadir ni abandonar; tendiendo puentes entre lo que los estudiantes saben y no saben, lo que han experimentado y lo que les toca experimentar, lo aprendido y lo por aprender; también implica partir de lo cercano a lo lejano, desde la experiencia y la capacidad actual hacia los nuevos conceptos y metodologías. Prieto (2020) señala que la mediación pedagógica se apoya en un método que tiene como claves: el interaprendizaje, la personalización, la expresión y la interacción.

Jaramillo (2009) coincide con Prieto (2020) en que la educación es un acto comunicativo, que implica una relación entre seres que se comunican e interactúan. Además, enfatiza la importancia del interaprendizaje, la personalización, la expresión y la interacción como claves del método pedagógico. Sin embargo, Jaramillo (2009) introduce el tema de la violencia como un fenómeno histórico, social y cultural, que afecta a todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación. El autor propone que la educación debe ser un espacio de resistencia y de

construcción de una cultura de paz, basada en el reconocimiento de la diversidad, el respeto a los derechos humanos y la participación democrática.

Samper (2002) nos invita a cuestionar las formas de violencia simbólica y material que se ejercen en el proceso educativo, como la imposición, la intolerancia, el autoritarismo, la discriminación y la exclusión. El autor plantea que los profesores deben ser agentes de cambio, que cuestionen las prácticas autoritarias y que fomenten el pensamiento creativo y crítico en sus estudiantes; así, se busca generar una mediación pedagógica que estimule la curiosidad, la autonomía y la innovación.

El papel de la universidad en la sociedad actual, según Moreno (2004) debería ser, desde una perspectiva ética y política, un espacio de producción y difusión del conocimiento, que contribuya al desarrollo humano integral y a la transformación social. Para ello, el autor deja en claro que se requiere de una pedagogía universitaria que articule la investigación, la docencia y la extensión, con una visión crítica y comprometida con la realidad.

En concordancia con Menor y López (2011) la influencia de los medios de comunicación en la violencia, desde una perspectiva comunicativa y educativa, debería apoyarse en una guía de buenas prácticas para el uso responsable y crítico de los medios, que favorezca el desarrollo de competencias mediáticas en los estudiantes, buscando generar una pedagogía universitaria que integre los medios como recursos didácticos y como objetos de análisis.

Cervino et al. (2000) estudian las culturas juveniles en Guayaquil, desde una perspectiva sociocultural y comunicativa. Los autores muestran cómo las y los jóvenes se expresan a través de diferentes lenguajes y medios, que reflejan sus identidades, valores y aspiraciones; plantean que estas culturas juveniles son formas de resistencia y de creación frente al sistema dominante, que merecen ser reconocidas y valoradas por los docentes. Así, se busca generar una comunicación para transformar que respete las diferencias culturales y que promueva el diálogo intercultural.

Autores como Laso (2016) reflexionan sobre la universidad, el humanismo y la educación, desde una perspectiva filosófica y pedagógica; entendiéndola como un espacio que promueva el diálogo interdisciplinario, el pensamiento crítico y el compromiso social, generando una comunicación para transformar que desarrolle la conciencia ética y política de las y los estudiantes.

A partir de las visiones expuestas por los anteriores autores revisados se pretende ampliar la visión de los temas abordados anteriormente, para que aquello sirva como base para profundizar en el análisis crítico y reflexivo. Se espera así generar un aprendizaje significativo, que contribuya a mejorar la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

### 1.3.2. **Exploración.**

Esta exploración comprende dos partes, la primera consiste en el desarrollo de una encuesta, con un grupo de jóvenes para conocer sus percepciones sobre la juventud en torno a diversos temas de interés. La segunda parte recoge la discusión de los resultados encontrados en las opiniones vertidas por los diversos jóvenes y las generalidades encontradas en relación a las diferentes temáticas tratadas.

#### *1.3.2.1. Presentación de resultados.*

A continuación, se presenta un ejercicio con las y los jóvenes estudiantes llevado a cabo mediante la aplicación de una encuesta, para lo cual, se ha tomado en consideración las temáticas tratadas en los dos capítulos anteriores; el objetivo es profundizar en dichos temas desde la mirada de los actores principales: las y los jóvenes.

Luego del registro de la información obtenida en los encuentros con los diferentes jóvenes encuestados (ver Anexo III). A continuación, se describen los resultados obtenidos, lo que permite reafirmar las percepciones sobre el tema de la juventud y sus diferentes temáticas, teniendo en cuenta lo revisado en los capítulos anteriores y enriqueciendo la mirada con los conceptos adquiridos según la bibliografía revisada.

#### *Generación*

Las y los jóvenes encuestados se definen, en su mayoría, como jóvenes con características como la curiosidad, proactividad, sinceridad, sensibilidad, perseverancia, creatividad, irreverencia y libertad. Muchos de ellos se caracterizan también por estar conectados a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y por ser ciudadanos más tolerantes y comprometidos con la sociedad.

#### *Medios de comunicación*

La totalidad de los participantes de la encuesta realizada manifestaron utilizar las redes sociales, principalmente como medio de comunicación e información, entretenimiento, y en menor medida para asuntos laborales. Los beneficios que encuentran en ellas son la

comunicación instantánea, su facilidad de acceso, y la diversidad de contenidos. Los riesgos que encuentran son la vulnerabilidad de sus datos personales, el hackeo de información, y la adicción al uso de aplicaciones.

### *Relaciones*

La mayor parte de las y los jóvenes encuestados comparten actividades como salir a comer, conversar y hacer deporte. Muchos de los encuestados han manifestado una sensibilidad en brindar puntos de vista y de apoyo cuando se tratan temas delicados respecto a la familia o las relaciones personales. Una de las jóvenes encuestadas manifestó también participar en movimientos religiosos.

### *Valores*

Casi la totalidad de las y los encuestados consideran como valores o principios importantes en su vida los siguientes: respeto, honestidad y lealtad. Muchos de ellos mencionaron también la empatía, responsabilidad, confianza y amabilidad. Consideran importantes todas estas cualidades porque de acuerdo con su percepción les ayudan a crecer como personas y a vivir en sociedad; los practican en su trabajo y en sus relaciones interpersonales.

### *Futuro*

Gran parte de los encuestados piensan que pueden aportar al futuro de su país y del mundo compartiendo sus conocimientos y experiencias. Algunos han enfatizado en temas de salud mental, medio ambiente y justicia social. Muchos mencionaron la importancia de primero cumplir sus metas académicas y personales para posteriormente poder ayudar en labores sociales, ya que mencionan la posibilidad de poder convertirse en referentes para los jóvenes de futuras generaciones, pues sienten que es necesario que dichos jóvenes se puedan identificar con personas cercanas y sus historias.

### *Diversiones*

La mayoría de los encuestados se refieren a sus aficiones con actividades de entretenimiento como ver series o películas, leer libros, escuchar música, bailar, viajar, comer, hacer deporte y compartir tertulias con familia o amigos. Entre los beneficios se encuentran el desarrollo cognitivo, físico y emocional. Entre los riesgos se encuentran el sedentarismo, la inseguridad y la adicción a los dispositivos móviles.

## *Riesgos*

Gran parte de los encuestados se refirieron a riesgos o dificultades a los que se enfrentan como jóvenes en su contexto social y cultural, como la falta de aceptación por parte de ciertas personas a las que no les parece su forma de pensar, actuar o ser; el conformismo; la desconsideración; la discriminación; los estándares sociales; los problemas psicológicos, y la violencia e incertidumbre que se vive en el país. Según su perspectiva, afrontan o superan estas adversidades con confianza y voluntad. Algunos de los encuestados han referido en que es posible gestionarlo alejándose de lo que no pueden cambiar o lo que les hace daño y enfocándose en lo que sí pueden mejorar o hacer; siendo más inclusivos y creativos; buscando espacios en los que pueden ser ellos mismos; haciendo actividades en los que pueden mostrar y desarrollar sus talentos y habilidades; y buscando ayuda profesional cuando es necesario hacerlo.

## *Defectos*

Algunos de los encuestados reconocen defectos o debilidades en ellos mismos o en su generación como el cortoplacismo y el miedo al mañana. Una de las jóvenes encuestadas se ha referido a que algunos jóvenes llenan sus vacíos emocionales con fiestas, alcohol o drogas; otro de los jóvenes ha mencionado como un defecto el ser muy sensible; otra ha mencionado la dificultad para reconocer sus errores; un joven habla de que ser desconfiados e impaciente es algo que caracteriza a la juventud actual y que puede llegarse a convertir en un defecto.

En general, las y los jóvenes encuestados, han compartido que tratan de mejorar o corregir dichos defectos buscando espacios en los que pueden ser ellos mismos; haciendo actividades en los que pueden mostrar y desarrollar sus talentos y habilidades; diciéndoles a sus amigos que no es correcto lo que hacen; y personalmente tratando de cambiarlos día a día en sus acciones y actividades.

## *Virtudes*

Más de la mitad de los encuestados reconocen virtudes o fortalezas en ellos mismos o en su generación como: la facilidad de aprendizaje, amor propio, poner límites, empatía. Los potencian o aprovechan día a día con las personas que les rodean, para crecer como personas y como profesionales.

## *Educación*

Un par de jóvenes encuestados expresaron su disconformidad en la sobrecarga de trabajo en actividades académicas que, según su opinión, en la mayoría de los casos solo tienen el objeto de mantenerlos ocupados y no tienen una orientación práctica real que se vincule con su profesión, además, alegan que en ciertas materias la educación se vuelve muy teórica y poco experimental. Perciben también que muchos docentes no son empáticos con los estudiantes con problemas psicológicos, desestimando dichos problemas. Uno de los jóvenes sugirió también que se implementen materias que permitan a los jóvenes desarrollar habilidades y capacidades profesionales en el ámbito laboral real, y que se brinde más información sobre métodos de estudios adecuados, además de sugerir que los docentes estén en constante actualización y que tengan conocimiento de temas pedagógicos pues, según el criterio del joven en cuestión, algunos docentes no tienen pasión por la enseñanza.

Gran parte de los jóvenes encuestados se han referido positivamente en la manera en cómo la tecnología ha facilitado mucho las cosas en los últimos tiempos, destacando ventajas como la virtualidad, facilidad de acceso a la información, comunicación directa con los docentes y alumnos, entre otras.

En contraposición con la visión de la mayoría de los jóvenes acerca de la educación, uno de ellos expuso que también existe mucha permisividad por parte de algunos docentes y que esto puede no ser adecuado para la formación profesional, pues se expresó que muchos jóvenes se aprovechan de ciertas situaciones como una manera de justificar o promover el conformismo o dar el mínimo esfuerzo.

### *1.3.2.2. Discusión de resultados.*

Una vez revisada las opiniones y experiencias de los jóvenes encuestados sobre los diferentes temas detallados, podría decirse que se ha obtenido una muestra representativa de la diversidad y la pluralidad de las realidades juveniles. Las respuestas de las y los jóvenes encuestados muestran que hay coincidencias y diferencias con las percepciones iniciales, confirmando la caracterización de la generación actual de jóvenes como diversa, individualista, conectada, emprendedora, educada y comprometida. También se ha ratificado el papel de los medios de comunicación como formas de resistencia y de afirmación identitaria, así como espacios de participación y de acción social. Además, se ha profundizado en el valor de las relaciones humanas como un factor clave para el desarrollo personal y social de los jóvenes. Asimismo, se ha corroborado la definición de los valores como principios éticos que orientan el comportamiento y las decisiones frente a las situaciones que enfrentan los jóvenes

en su vida cotidiana. Igualmente, se ha verificado la conceptualización del futuro como una idea que invita a asumir la responsabilidad con la humanidad, así como una construcción colectiva que depende de nuestras acciones y decisiones en el presente.

Se ha evidenciado también que algunos jóvenes tienen debilidades o defectos que reconocen en sí mismos o en su generación. Se ha observado que algunos jóvenes usan las redes sociales para fines de entretenimiento o laborales, pero también se han identificado algunos riesgos asociados al uso de las mismas. También se ha ampliado la evaluación de los riesgos como una fuente de aprendizaje, crecimiento y cambio para los jóvenes. Por último, se ha contrastado la caracterización de los jóvenes como estudiantes con algunas expresiones de disconformidad o sugerencias de mejora para la educación, lo que amplía enormemente la visión respecto a este tema y brinda nuevas oportunidades para el crecimiento en los diferentes temas educativos.

Este ejercicio ha sido también una oportunidad para aprender y crecer como joven profesional y docente en formación, ya que ha permitido desarrollar habilidades de investigación, comunicación y análisis. También ha permitido establecer un vínculo más cercano y empático con los jóvenes como estudiantes, reconociendo sus necesidades, intereses y expectativas de una manera más directa, además de permitir valorar la diversidad y la pluralidad de las juventudes como una riqueza cultural y social.

### 1.3.3. **Retorno.**

Se han explorado las percepciones de la juventud desde una perspectiva pedagógica humanista que integra las opiniones de diversos autores, así como las propias y las de las y los jóvenes estudiantes. Se ha descubierto que la juventud es una categoría diversa y compleja, que implica tensiones y transformaciones tanto individuales como colectivas. Se reconoce que las y los jóvenes son agentes educativos, políticos y culturales, que demandan y merecen una educación pertinente y humanista, que respete su diversidad y potencie su desarrollo.

A partir del ejercicio realizado se puede concluir que las percepciones de las y los jóvenes sobre diversos aspectos de su vida, coinciden en gran medida con las ideas de los autores revisados en el encuadre teórico, lo que muestra una coherencia entre lo que se plantea desde una perspectiva pedagógica humanista y lo que viven y piensan las y los jóvenes, sin embargo, también se observan algunas diferencias o matices que implican desafíos y oportunidades para mejorar la educación universitaria desde una visión crítica y comprometida con la realidad. Por lo tanto, se plantea la necesidad de una mediación pedagógica que

fomente el sentido de la vida y el bien común en las y los jóvenes, una comunicación para transformar que desarrolle la conciencia ética y política de las y los estudiantes, y una pedagogía universitaria que articule la investigación, la docencia y la extensión, con una visión crítica y comprometida con la realidad.

Como futuro docente universitario, se desea contribuir a la formación integral de los jóvenes, acompañándolos en la búsqueda del sentido, desde una perspectiva comunicativa y crítica. Este ejercicio ha permitido reflexionar sobre el rol como docente universitario frente a las juventudes, reconociendo las fortalezas y debilidades, así como oportunidades y desafíos. Ha servido de motivación para seguir aprendiendo sobre el tema, buscando nuevas fuentes teóricas y prácticas que me permitan profundizar y actualizar los conocimientos. Ha resultado inspirador para seguir compartiendo opiniones y experiencias con otros colegas, creando un espacio de diálogo e intercambio académico.



## 1.4. Búsquedas de solución a la violencia cotidiana.

La violencia en el ámbito educativo es un problema que afecta a todos los niveles y actores del sistema educativo y que tiene consecuencias negativas para el desarrollo personal y social de los sujetos educativos. Para comprender y prevenir la violencia en la educación es necesario adoptar una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora, que cuestione y transforme los discursos y las prácticas que la generan y la perpetúan.

### 1.4.2. Itinerario.

En este apartado, se expondrán algunos conceptos como el discurso identitario, la mirada clasificadora y descalificadora, la infantilización, la idealización perversa y las formas de abandono que se ejercen sobre la juventud en el ámbito educativo, así como los diferentes tipos de violencia.

Prieto (2020) entiende el discurso identitario como la manera en que se encierra a miles o millones de personas en unas pocas notas o características, que pretenden definirlos y diferenciarlos de los demás, sin dejar espacio para la complejidad, la singularidad y la diversidad de cada ser humano. El autor identifica al menos seis formas de encerrar a la juventud en dicho discurso identitario: el filicidio, la reducción a la violencia, la reducción a la anomia y el desorden, la reducción al puro goce, la reducción al riesgo y la vulnerabilidad y la reducción a un simple tránsito. Estas formas de encerrar implican una negación de la vida, la capacidad, la creatividad y la responsabilidad de los jóvenes, y los someten a una mirada adultocéntrica que los usa, los desecha o los ignora.

El filicidio es la forma más extrema de negar la vida a las nuevas generaciones, que se ha manifestado a lo largo de la historia a través de las guerras, donde los jóvenes son enviados como carne de cañón para defender los intereses de los adultos (Prieto, 2020). El autor cuestiona la falta de parricidio, es decir, de venganza por parte de los jóvenes, que a pesar de tanta sangre derramada, siguen siendo fieles a sus padres, a sus mayores, a sus líderes, también cuestiona la irresponsabilidad, la negación del mañana y el quedarse sólo en el presente, que caracteriza a muchos adultos que deciden el destino de millones de seres, a escala de países y del planeta todo.

La reducción a la violencia es otra forma de encerrar a la juventud en el discurso identitario, que consiste en asociar a los jóvenes con la agresividad, el descontrol, el vandalismo y el crimen. Prieto (2020) señala que esta asociación se basa en la cultura mediática, que insiste en presentar hechos violentos en los que los jóvenes aparecen como protagonistas o como

víctimas. Esta asociación también ignora la diversidad de experiencias, de relaciones, de decisiones y de expresiones que los jóvenes construyen en sus contextos, con toda la madurez que una mirada adulta no suele reconocerles.

La reducción a la anomia y el desorden es otra forma de encerrar a la juventud en el discurso identitario, que consiste en ver a los jóvenes como seres que no respetan las normas, que no tienen valores, que no se integran a la sociedad. Prieto (2020) señala que esta visión se basa en una concepción posmoderna, que plantea el fin de la modernidad, el fin de los ideales de progreso y el surgimiento de una sociedad fragmentada y sin parámetros generales. Esta visión también se basa en una concepción de los lenguajes mediáticos, que privilegian la rapidez, la sencillez y el divertimento, y que conducen a una concepción muy infantil del pensamiento.

La reducción al puro goce es otra forma de encerrar a la juventud en el discurso identitario, que consiste en ver a los jóvenes como seres que solo buscan el placer, el consumo, el ocio y la aventura. Prieto (2020) señala que esta visión se basa en la cultura mediática, que promueve una imagen de la juventud como fuente de vida y de goce, pero también como un peligro para la sociedad. Esta imagen excluye a la mayoría de los jóvenes que viven en condiciones de pobreza, desocupación, violencia y abandono, y que no pueden acceder al mundo feliz que se les ofrece desde los medios de comunicación y el mercado.

La reducción al riesgo y la vulnerabilidad es otra forma de encerrar a la juventud en el discurso identitario, que consiste en ver a los jóvenes como seres que deben ser protegidos, porque por sí solos nada pueden hacer. Prieto (2020) señala que esta visión se basa en una concepción paternalista, que trata a los jóvenes como niños eternos, que dependen de los adultos y que carecen de capacidad de decisión. Esta visión también se basa en una concepción asistencialista, que ofrece soluciones paliativas, pero no estructurales, a los problemas que afectan a los jóvenes, como la falta de educación, de salud, de trabajo y de participación.

La reducción a un simple tránsito es otra forma de encerrar a la juventud en el discurso identitario, que consiste en ver a los jóvenes como seres que están en una etapa intermedia entre la niñez y la adultez, que no tienen nada que aportar al presente y que solo deben prepararse para el futuro. Prieto (2020) critica esta visión, que se basa en una concepción lineal y cronológica del desarrollo humano, que no reconoce la riqueza, la diversidad y la complejidad de cada etapa de la vida. Esta visión también se basa en una concepción

instrumental y reproductiva de la educación, que se centra en la transmisión de conocimientos, y no en la construcción de sentido, la comunicación no violenta y el respeto a la diversidad.

La mirada clasificadora y descalificadora es otra forma de ejercer violencia sobre los jóvenes, que consiste en ordenarlos, categorizarlos y juzgarlos según criterios arbitrarios, que no tienen en cuenta sus potencialidades, sus experiencias y sus intereses. Prieto (2020) cita a Sartre para afirmar que “el infierno es la mirada”, es decir, lo peor que le puede pasar a un ser humano es ser objeto de una mirada que lo deshumaniza, que lo niega o que lo vence. La mirada clasificadora y descalificadora se manifiesta en la educación cuando se transmite certezas, se burla, se humilla o se ironiza a los estudiantes, o cuando se les impide expresarse, dialogar o construir sentido.

Prieto (2020) define la transmisión de certezas como el intento de colocar en la mente y en la vida de otro lo que yo considero verdad, sin ninguna posibilidad de crítica, ni de revisión de los supuestos que estoy presentando. Esta práctica implica una relación autoritaria y pasiva entre el docente y los estudiantes, que no favorece el aprendizaje autónomo, crítico y creativo. Prieto (2020) propone, en cambio, comunicar o crear un ambiente de certidumbre, que se basa en la confianza, el diálogo, la deconstrucción y la construcción de sentido.

La burla, la humillación y el sarcasmo son otras formas de ejercer violencia sobre los jóvenes, que consisten en ridiculizar, menospreciar o herir a los estudiantes, por medio de palabras, gestos o actitudes. Estas prácticas implican una relación de desprecio y de agresión entre el docente y los estudiantes, que no favorece el clima de respeto, de serenidad y de tolerancia. Prieto (2020) propone, en cambio, comunicar o crear un ambiente de goce, que se basa en la alegría, la imaginación, la creatividad y el humor.

La infantilización es otra práctica que limita el desarrollo de los jóvenes, que consiste en pedirles algo por debajo de sus capacidades, proponerles tareas humillantes, echar por tierra su imaginación, desanimar su espíritu de aventura y negar su madurez y su capacidad de decisión. Prieto (2020) critica el uso del término “chicos” para referirse a los jóvenes universitarios, y el concepto de “clase” como una forma de ordenar y dividir el conocimiento.

También cuestiona el uso de la expresión “dictar clases”, que implica una relación autoritaria y pasiva entre el docente y los estudiantes, y que no favorece el aprendizaje autónomo, crítico y creativo. Prieto (2020) propone, en cambio, comunicar o crear un ambiente de cercanía, de confianza, de diálogo y de aventura, que se basa en el reconocimiento de la madurez, la capacidad y la responsabilidad de los jóvenes.

La idealización perversa es otra forma de encerrar a la juventud en un discurso identitario, que consiste en pregonar el ideal de ser joven en todas las edades, con el consiguiente mercado de productos para rejuvenecer o para no envejecer. Prieto (2020) señala que esta idealización se basa en la cultura mediática, que promueve una imagen de la juventud como fuente de vida y de goce, pero también como un peligro para la sociedad. Esta imagen excluye a la mayoría de los jóvenes que viven en condiciones de pobreza, desocupación, violencia y abandono, y que no pueden acceder al mundo feliz que se les ofrece desde los medios de comunicación y el mercado.

Las formas de abandono son otra expresión del sinsentido en la educación, que consisten en desamparar, descuidar o ignorar a los jóvenes, dejándolos a su propia suerte o a merced de un poder. Prieto (2020) distingue entre el abandono social, institucional y personal, y cómo afecta a diferentes etapas de la vida, como la niñez, la adolescencia y la vejez. También plantea que el abandono no significa paternalismo, sino dar la oportunidad al otro de que crezca, en un juego de cercanías y lejanías.

Algunos autores han aportado elementos teóricos y empíricos para analizar la violencia en la educación desde una perspectiva sistémica. Por ejemplo, Jaramillo (2009) plantea que la violencia en el proceso educativo se relaciona con la visión del mundo que se transmite en la enseñanza, y que puede ser dogmática o crítica. La primera implica una imposición de verdades absolutas, una negación del diálogo y una reproducción de la dominación. La segunda implica una apertura al cuestionamiento, una valoración de la diversidad y una promoción de la transformación social. Samper (2002) propone una clasificación de los profesores según su actitud frente a la violencia: los profesores “cuchilla”, que ejercen la violencia de forma autoritaria y arbitraria; los profesores “buena gente”, que toleran la violencia de forma pasiva e indiferente; y los profesores “educadores”, que previenen y enfrentan la violencia de forma democrática y participativa.

Menor y López (2011) abordan la influencia de la violencia de los medios de comunicación en la educación, y ofrecen una guía de buenas prácticas para los agentes sociales involucrados en su prevención. Los autores señalan que la exposición a contenidos violentos en los medios de comunicación puede constituir un factor de riesgo que fomente la agresión interpersonal en los menores, pero también una oportunidad educativa y pro-social si se desarrollan competencias mediáticas críticas y reflexivas. Cervino et al. (2000) exploran las culturas juveniles en Guayaquil, y describen los tipos de violencias que viven cotidianamente los estudiantes. Los autores destacan la importancia de estudiar el cuerpo, la música, la

sociabilidad y el género como dimensiones que expresan y configuran las identidades y las prácticas de los jóvenes, y que también son escenarios de violencia y resistencia.

En concordancia con uno de los referentes más importantes de la pedagogía crítica y la educación popular Streck (2015) presenta un diccionario de conceptos y términos creados por Paulo Freire. El diccionario busca generar discusiones reflexivas sobre las ideas de Freire, y visibilizar las experiencias educativas que se han atrevido a cambiar las estructuras del modelo educativo de la escuela tradicional. Algunos de los conceptos que se abordan son: alfabetización, concientización, diálogo, educación bancaria, educación liberadora, educación problematizadora, pedagogía de la esperanza, pedagogía del oprimido, praxis, utopía, entre otros. Morales (2017) realiza una aproximación, desde una perspectiva ecológica-sistémica, al estudio de la violencia que se suscita en las universidades públicas. El objetivo es describir los tipos de violencias que se dan en las interacciones entre los diferentes actores universitarios: alumno-alumno, docente-alumno, administrativo-alumno y trabajador-alumno. El autor propone una clasificación de las violencias según su naturaleza: física, verbal, psicológica, sexual y simbólica.

Prieto (2020) señala que la violencia se puede clasificar en dos grandes tipos: la violencia directa y la violencia estructural. La violencia directa es la que se ejerce de forma visible y consciente, y que produce un daño físico o psicológico inmediato. La violencia estructural es la que se ejerce de forma invisible e inconsciente, y que produce un daño social o cultural diferido. Ambos tipos de violencia se retroalimentan y se refuerzan mutuamente, generando un círculo vicioso de violencia.

Entre las formas de violencia directa, se pueden mencionar la violencia verbal, que consiste en el uso de palabras hirientes o insultantes para ofender o intimidar al otro (Menor y López, 2011); la violencia psicológica, que consiste en el uso de amenazas, acoso, manipulación o indiferencia para causar un daño emocional o mental a la víctima (Jaramillo, 2009); la violencia física, que consiste en el uso de la fuerza física o de objetos peligrosos para vulnerar la integridad corporal de la víctima, incluyendo el sometimiento o la coacción a realizar actos sexuales no consentidos (Morales, 2017); la violencia sexual, que consiste en el acceso al cuerpo de la víctima sin su consentimiento para realizar actos de naturaleza sexual o íntima, que pueden tener graves consecuencias físicas, psicológicas y sociales en la víctima (Streck, 2015); y la violencia digital, que consiste en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para agredir, hostigar, amenazar, insultar, vulnerar o difundir datos o contenidos de la víctima sin su autorización, que pueden afectar la privacidad, la reputación, la seguridad o la salud mental de la víctima (Samper, 2002).

Entre las formas de violencia estructural, se pueden mencionar la violencia simbólica, que consiste en la imposición de símbolos, normas y significados que reproducen una relación de dominación y desigualdad entre grupos sociales, que se ejerce a través de los medios de comunicación, la cultura, la educación, la religión o el lenguaje, y que se basa en la naturalización y la legitimación de los estereotipos, las discriminaciones y las exclusiones de las personas que pertenecen a grupos minoritarios o vulnerables (Prieto, 2020); la violencia económica, que consiste en la restricción o el control de los recursos económicos de la víctima para limitar su autonomía y su capacidad de decisión, que se puede dar en el ámbito familiar, laboral o social, y que se basa en la explotación, la privación o la manipulación del dinero, los bienes o las propiedades de la persona, que puede generar dependencia, pobreza o exclusión social en la víctima (Cerbino et al, 2000); la violencia barrera de aprendizaje y participación, que consiste en la existencia de obstáculos que impiden o dificultan el acceso, la permanencia y el éxito educativo de las y los estudiantes, que se puede dar en el ámbito escolar, institucional o social, y que se basa en la falta de recursos, la discriminación, el acoso, el rechazo, la sobreprotección, las bajas expectativas, los métodos de enseñanza o evaluación inadecuados o las normas o políticas excluyentes, que puede generar deserción, rezago, fracaso o exclusión escolar en las y los estudiantes; y la violencia normalización, que consiste en la aceptación o la minimización de las conductas violentas como algo natural, inevitable o justificado, que se da en el ámbito individual, grupal o social, y que se basa en la interiorización y la reproducción de la violencia sin cuestionamiento ni sanción, que puede generar impunidad, indiferencia, resignación o complicidad ante las situaciones de violencia que se presentan en los distintos ámbitos de la vida (Prieto, 2020).

### 1.4.3. **Exploración.**

#### 1.4.3.1. *Experiencia.*

La carrera de arquitectura era muy exigente, tanto en lo teórico como en lo práctico, pues había que estudiar mucho, hacer muchos trabajos y presentar muchos proyectos. Pero eso no era lo peor. Lo peor era la actitud de algunos profesores, que, en vez de enseñar, orientar y apoyar a los estudiantes, los maltrataban, los descalificaban y los desmotivaban. Uno de esos profesores era una arquitecta en particular, que para fines didácticos denominaré, la Arquitecta Pérez (apellido ficticio), que dictaba algunos niveles de las asignaturas de Taller de Proyectos Arquitectónicos y Gestión Productiva (GP), unas de las asignaturas más importantes y complejas de la carrera.

La arquitecta Pérez era una mujer joven, de aspecto severo y voz autoritaria. Era una profesional reconocida, con una amplia trayectoria y prestigio en el campo de la arquitectura,

y que había participado en algunos proyectos reconocidos de la ciudad. Sin embargo, también era una persona arrogante, intolerante y cruel, con aires de superioridad y que no tenía ningún reparo en soltar comentarios sarcásticos e hirientes a sus estudiantes.

Desde el primer día, la arquitecta Pérez nos hizo saber que no estaba ahí para enseñarnos, sino para evaluar lo que ella suponía que ya sabíamos. Nos dijo que no esperaba que le hiciéramos preguntas, sino que mostráramos resultados; pues no nos iba a dar ninguna pauta, ejemplo, o material de apoyo, sino que teníamos que buscar todo por nuestra cuenta. Nos dijo también que no nos iba a felicitar, ni a alentar, ni a ayudar, sino que nos iba a criticar, a corregir y a exigir; que así de dura iba a ser la vida profesional y que más nos valía estar preparados.

La arquitecta Pérez nos asignaba proyectos arquitectónicos cada semana, que teníamos que entregar en forma de planos, maquetas, memorias y presentaciones. Los proyectos eran muy complejos y variados, y requerían de mucha investigación, creatividad y técnica. Sin embargo, la arquitecta Pérez nunca nos daba ninguna orientación, retroalimentación, o reconocimiento. Al contrario, cada vez que entregábamos un proyecto, lo que hacía era burlarse de nosotros, de nuestros conocimientos, de nuestras ideas, de nuestro trabajo. Nos decía que no sabíamos nada, que éramos unos ignorantes, unos mediocres, unos fracasados. Nos decía que nuestros proyectos eran una basura, que no tenían sentido, que no servían para nada. Nos decía que no teníamos talento, que no teníamos futuro, que no teníamos nada que hacer en la carrera de arquitectura.

La arquitecta nos hacía sentir mal, dudar de nosotros mismos, perder la confianza y la motivación. Muchos de mis compañeros se deprimieron, se estresaron, se angustiaron. Algunos de ellos bajaron sus notas, reprobaron la materia, abandonaron la carrera. Yo también me desmotivé, pero traté de resistir, de seguir adelante, de no dejarme vencer, busqué apoyo en mis amigos, en mi familia, en otros profesores. Busqué también información en libros, en revistas, en internet; inspiración en otros arquitectos, en otras obras, en otros lugares, y adquirí el hábito aprender por mi cuenta, por mi interés, por mi pasión.

#### *1.4.3.2. Propuestas.*

A continuación, se proponen algunas acciones para disminuir la presencia de la violencia en la educación superior, principalmente por parte de los educadores, desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora. Se proponen las siguientes acciones:

- Fomentar la retroalimentación constructiva, que se basa en el reconocimiento, la valoración y la sugerencia de mejora de los proyectos arquitectónicos de los

estudiantes. Esto implica no solo evaluar el resultado, sino también el proceso, y tener en cuenta los criterios, los objetivos y las expectativas de cada proyecto. Así, se estimula el aprendizaje, el desarrollo y la calidad de los estudiantes, y se evita la frustración, el desánimo y el abandono.

- Promover el trabajo colaborativo, que se basa en la cooperación, la coordinación y la complementariedad de los estudiantes en la realización de los proyectos arquitectónicos. Esto implica no solo trabajar en grupo, sino también formar parte de una comunidad de aprendizaje, donde se comparten conocimientos, experiencias, recursos y apoyos. Así, se potencia la diversidad, la interacción y la integración de los estudiantes, y se evita el aislamiento, la competencia y el conflicto.
- Fomentar la participación, que se basa en la implicación, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con la realidad social y ambiental en la que se desarrollan los proyectos arquitectónicos. Esto implica no solo diseñar espacios, sino también transformar contextos, y tener en cuenta las necesidades, las demandas y las opiniones de los diferentes actores sociales involucrados. Así, se promueve la conciencia, la sensibilidad y la acción social de los estudiantes, y se evita la indiferencia, la alienación y la reproducción de la violencia.
- Reconocer la diversidad y la singularidad de los jóvenes, y no encerrarlos en categorías o estereotipos que los limiten, los reduzcan o los descalifiquen. Esto implica valorar sus experiencias, sus intereses, sus capacidades, sus opiniones y sus propuestas, y crear espacios de participación, de expresión y de intercambio con ellos. Así, se fomenta el respeto, la inclusión y la convivencia entre los diferentes actores educativos, y se evita la discriminación, la exclusión y el conflicto.
- Impulsar un ambiente que se base en la confianza, el diálogo, la deconstrucción y la construcción de sentido. Esto no implica transmitir certezas, sino cuestionar, reflexionar y dialogar sobre los conocimientos, las realidades y los valores que se abordan en el proceso educativo, y favorecer el aprendizaje autónomo, crítico y creativo de los estudiantes. Así, se promueve el pensamiento, la comprensión y la acción crítica, y se evita la imposición, la reproducción y la dominación.
- Comunicar o crear un ambiente de goce, que se basa en la alegría, la imaginación, la creatividad y el humor. Esto implica no burlar, humillar o ironizar a los estudiantes, sino respetar, apreciar y reconocer sus aportes, sus logros y sus dificultades, y generar un clima de serenidad, de tolerancia y de convivencia en el aula. Así, se estimula la expresión, la innovación y la diversión, y se evita la agresión, la desmotivación y el aburrimiento.



- Comunicar o crear un ambiente de cercanía, de confianza, de diálogo y de aventura, que se basa en el reconocimiento de la madurez, la capacidad y la responsabilidad de los jóvenes. Esto implica no infantilizar, sino desafiar, motivar, acompañar y orientar a los estudiantes, y ofrecerles oportunidades de crecimiento, de desarrollo y de transformación personal y social. Así, se fortalece la autonomía, la iniciativa y la participación de los jóvenes, y se evita el paternalismo, la dependencia y la pasividad.
- Promover la salud mental de los docentes y los estudiantes, y brindarles apoyo psicológico profesional cuando lo requieran. Esto implica obligar a los docentes y los estudiantes, pero sobre todo a los docentes, a acudir a citas constantes con profesionales de la salud, en donde se esté en constante seguimiento, ya que muchas de las veces el desconocimiento de estos temas hace que se caiga en errores respecto a la violencia y sus diferentes tipos. También implica promover talleres constantes en donde se comunique a estudiantes y profesores sobre estos temas, y se les brinde herramientas para prevenir, identificar y afrontar la violencia en el ámbito educativo.

Estas acciones nos permiten comprender mejor los desafíos y las posibilidades de la educación en nuestro tiempo, y nos invitan a repensar la relación entre docentes y estudiantes, desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora. La educación no puede ser un espacio de violencia, sino de paz, de diálogo, de respeto y de colaboración, donde se construya sentido, se comunique no violentamente y se respete la diversidad.

#### 1.4.4. **Retorno.**

En este texto, se ha analizado la violencia en el ámbito educativo, y se han propuesto algunas acciones para disminuir su presencia en el trabajo cotidiano de educador. Se ha descrito una experiencia personal llena de violencia, y se han planteado algunas alternativas para evitar situaciones similares, basadas en los conceptos de certidumbre, goce, cercanía, retroalimentación constructiva, trabajo colaborativo y participación.

A partir de este análisis, se puede afirmar que la violencia en la educación es un problema que afecta a todos los niveles y actores del sistema educativo, y que tiene consecuencias negativas para el desarrollo personal y social de los sujetos educativos. Se puede sostener que la violencia en la educación se relaciona con los discursos y las prácticas que generan y perpetúan la desigualdad, la exclusión, la discriminación y el conflicto, por lo tanto, se puede sugerir que la violencia en la educación se puede prevenir y transformar mediante la promoción de una cultura de paz, de diálogo, de respeto y de colaboración, donde se construya sentido, se comunique no violentamente y se respete la diversidad. Finalmente, se

puede recomendar que la educación sea un espacio de vida, capacidad, creatividad y responsabilidad, donde se reconozca la diversidad y la singularidad de las y los jóvenes, y se les ofrezca oportunidades de crecimiento, de desarrollo y de transformación personal y social.

## **CAPÍTULO II: COMUNICACIÓN MODERNA Y POSMODERNA**



**“Todas las fronteras son convenciones que esperan ser superadas.”**

**-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)**

## 2.1. La forma educa.

La comunicación y la educación son dos procesos fundamentales para el desarrollo humano, social y cultural, que se encuentran en constante evolución y transformación, debido a los cambios que se producen en la sociedad y en la cultura, actualmente la influencia que ejercen los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación; según diversos autores como: Mendoza, Prieto, Sarramona, estos últimos han generado nuevas formas de acceder, producir y difundir información y conocimiento, y han creado nuevos escenarios y desafíos para la comunicación y la educación, especialmente en la educación universitaria, donde se requiere el dominio y la transmisión de un discurso científico y académico, que tiene sus propias reglas y características, según el contexto y la disciplina en la que se desarrolla.

### 2.1.1. Itinerario.

El presente apartado tiene como objetivo analizar el papel que juegan los recursos expresivos y estéticos, en la comunicación y la educación en la universidad, y cómo estos recursos se pueden utilizar para mejorar las prácticas pedagógicas y comunicativas en la universidad. Para ello, se realizará un encuadre teórico, donde se definirán y se describirán estos recursos, y se explicarán sus usos y funciones sociales, culturales y educativas.

La comunicación es un proceso fundamental en la educación, especialmente en la educación universitaria, donde se requiere el dominio y la transmisión de un discurso científico y académico, que tiene sus propias reglas y características, según el contexto y la disciplina en la que se desarrolla, sin embargo, de acuerdo con (Prieto, 2020) este discurso se ve afectado y desafiado por diversos factores, entre los que se destacan los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), que han generado cambios profundos en la cultura, en la sociedad y en la forma de aprender y de enseñar. Estos cambios implican la necesidad de repensar y de renovar las prácticas pedagógicas y comunicativas en la universidad, para adaptarse a las nuevas realidades y a las nuevas demandas de los estudiantes y de la sociedad

La forma en la educación, entonces, se refiere al modo de expresión y comunicación que se utiliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito escolar como en el mediático. Según Prieto (2020), la forma no es solo un aspecto superficial o accesorio del contenido, sino que es la expresión del mismo, y tiene una influencia decisiva en la percepción, la comprensión y la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. La forma también implica una dimensión estética, que busca el goce, la creatividad y la interacción con

el discurso. La forma, por lo tanto, es un elemento pedagógico fundamental, que puede enriquecer o empobrecer el aprendizaje, según cómo se trabaje y se valore.

En concordancia con Prieto (2020) el discurso pedagógico es el tipo de discurso que se produce y se distribuye en el contexto educativo, con la intención de transmitir, dialogar y crear conocimientos. Según el autor, el discurso pedagógico tiene unas características propias, que lo diferencian de otros tipos de discurso, como el informativo, el publicitario o el literario; pues se basa en la interlocución, es decir, en el intercambio de palabras entre los participantes del proceso educativo, que pueden ser docentes, estudiantes, autores, medios, etc.

La educación universitaria implica el uso y la producción de un discurso pedagógico que se ve influenciado y desafiado por las TICs y los medios de comunicación en educación, y por el papel que juegan los medios audiovisuales, como la radio, el cine, la televisión, el video y el internet, que tienen una gran influencia social, cultural y educativa, y que ofrecen diversas posibilidades y desafíos para la comunicación y el aprendizaje. Según Prieto (2001) estos medios audiovisuales se caracterizan por su diversidad, su creatividad, su dinamismo y su adaptación a los contextos y a las situaciones comunicativas, y tienen diferentes usos y funciones, como el de facilitar, estimular, fomentar, promover y contribuir a la educación universitaria. Estos medios audiovisuales pueden ser aprovechados por la universidad, para renovar y mejorar las prácticas pedagógicas y comunicativas, y para fomentar la calidad y la pertinencia de la educación universitaria.

En concordancia con Sarramona (1980) uno de los aspectos que se deben considerar en este proceso de renovación es el papel que juegan los medios audiovisuales, que tienen una gran influencia social, cultural y educativa. Estos medios audiovisuales se caracterizan por su diversidad, su creatividad, su dinamismo y su adaptación a los contextos y a las situaciones comunicativas, y ofrecen diversas posibilidades de comunicación, de colaboración, de personalización y de innovación pedagógica. Sin embargo, también pueden generar dificultades, como la brecha digital, la calidad de la información, la alfabetización mediática y digital, y la ética y el derecho de la comunicación.

El trabajo en ciberespacios educativos es el proceso de comunicación que se realiza a través de las TICs y los medios de comunicación en educación y que permite el desarrollo de actividades educativas a distancia o en modalidades mixtas. Según Mendoza (2012) estos ciberespacios educativos se caracterizan por su flexibilidad, su interactividad, su hipertextualidad, su multimodalidad y su conectividad, y ofrecen diversas posibilidades de comunicación, de colaboración, de personalización y de innovación pedagógica.

Sarramona (1980) indica que estos medios audiovisuales, que se utilizan en la educación universitaria, tienen diferentes usos y funciones, como el de facilitar el acceso, la producción y la difusión de información y conocimiento, el de estimular el interés, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, el de promover la creatividad, la expresión y la transformación de la realidad, y el de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa.

De acuerdo con Prieto (2020) estos recursos que se utilizan para crear el espectáculo se relacionan también con la búsqueda de la totalidad, entendida como la capacidad de integrar y de comprender los distintos fenómenos y las interrelaciones entre ellos. Esta búsqueda de la totalidad se adapta al rigor y a la exigencia de la educación universitaria, y se juega con la síntesis, la comunicación y la madurez pedagógica. La síntesis implica la capacidad de resumir y de expresar lo esencial de un tema o de un problema, utilizando los recursos más adecuados y eficaces. La comunicación implica la capacidad de intercambiar y de compartir información, conocimientos, opiniones y emociones, utilizando los recursos más apropiados y atractivos. La madurez pedagógica implica la capacidad de utilizar en la promoción del aprendizaje los más ricos recursos de comunicación propios de una relación educativa.

### 2.1.2. **Exploración.**

En concordancia con lo abordado en el encuadre teórico, se puede expresar que la forma que se da al discurso es un aspecto fundamental en la educación universitaria, ya que no solo implica el contenido y el conocimiento que se transmite, sino también la manera y el medio que se utiliza para comunicarlo. A continuación, se demuestra cómo la forma es parte de promover y acompañar el aprendizaje, para ello, se describe una experiencia vivida en la época de pregrado, como estudiante, en donde un docente utilizó la forma como una herramienta en su docencia para promover y acompañar el aprendizaje; para ello, se recuperarán algunas de las experiencias vividas de la labor educativa de dicho docente, en donde se hayan utilizado estos recursos.

En este sentido, la experiencia que he compartido en el primer texto muestra cómo un docente memorable, José Luis Morocho, supo aprovechar los recursos disponibles para crear un discurso pedagógico innovador, atractivo y significativo para sus estudiantes. Este docente, que impartía clases de arquitectura en mi universidad, creó un colectivo llamado "Punto Cruz", donde invitaba a jóvenes con ansias de conocimiento y de superación, para compartir y aprender de la arquitectura moderna y su contextualización en el territorio y el momento contemporáneo. En este colectivo, se utilizaban diversos recursos audiovisuales, como el

relato breve, el dibujo animado, el videoclip y el lenguaje del cuerpo, para crear un espectáculo que captara la atención, generara emociones, transmitiera mensajes y creara significados.

Además de impartir sus clases en la universidad, José Luis promovía espacios adicionales y voluntarios, donde los estudiantes podían profundizar y ampliar sus conocimientos y habilidades, así como relacionarse con otros profesionales y con la sociedad. Estos espacios eran extracurriculares, pero no por eso menos importantes o valiosos, sino todo lo contrario, eran espacios donde se podía formar desde la docencia, es decir, desde la experiencia, la práctica, el diálogo y la colaboración.

José Luis comunicaba con pasión su amor por la arquitectura, y transmitía esa pasión a sus estudiantes, motivándolos a aprender y a crear. Para ello, utilizaba recursos que se adaptaban a los lenguajes juveniles, que son las formas de expresión y de comunicación que utilizan los jóvenes, y que se caracterizan por su diversidad, su creatividad, su dinamismo y su adaptación a los contextos y a las situaciones comunicativas. Estos recursos eran atractivos, divertidos y significativos para los estudiantes, y les permitían identificarse, reafirmarse, romper, jugar, profundizar e imaginar. En la actualidad, estos recursos también han ido evolucionando y José Luis los ha extendido a los medios digitales, creando una marca personal y compartiendo contenido de valor en diferentes plataformas como YouTube, Tik Tok, Facebook e Instagram, así como la creación de una página propia en donde ofrece cursos en línea.

También invitaba a sus clases a otros especialistas en la disciplina, que compartían sus experiencias profesionales, sus proyectos, sus procesos, sus problemas y soluciones. Estos invitados eran arquitectos reconocidos del medio, a nivel nacional y local, que tenían una trayectoria y una obra destacada. Estos invitados enriquecían el discurso pedagógico, al ofrecer diferentes perspectivas, visiones y estilos de la arquitectura, y al mostrar la diversidad y la riqueza de la profesión.

José Luis fomentaba el humanismo y la inspiración en sus estudiantes, al mostrarles que la arquitectura no solo era una técnica o una ciencia, sino también un arte y una cultura, que tenía que ver con el ser humano, con sus necesidades, sus deseos, sus sueños y sus valores. Para ello, realizaba visitas técnicas a obras arquitectónicas de relevancia, donde los estudiantes podían apreciar la belleza, la funcionalidad, la armonía y el significado de los espacios. Estas visitas eran muchas veces acompañadas por los propios autores de las obras, que les explicaban sus planteamientos, sus métodos constructivos y sus decisiones tomadas.

Asimismo, formaba a sus estudiantes en habilidades necesarias para la profesión, y en las que la universidad no era lo suficientemente oportuna, como la vinculación con el ejercicio



profesional y las prácticas constructivas. Para ello, colaboraba en algunos proyectos reales, donde los estudiantes podían participar en el diseño y en la construcción, mediante mingas en las que ellos mismos eran partícipes del proceso constructivo de algunas obras. Estas experiencias les permitían aprender haciendo, y también les permitían contribuir con la sociedad, al realizar obras de utilidad y de beneficio social.

José Luis creaba el hábito de la lectura en sus estudiantes, fomentando el compartir lecturas con los demás miembros del grupo, así como de las experiencias vividas. Para ello, realizaba y promovía la lectura y revisión de bibliografía de grandes arquitectos de la historia, así como la realización de cursos de formación en actividades específicas y necesarias para la profesión. Estas actividades les permitían ampliar sus conocimientos, sus referentes y sus criterios, y también les permitían intercambiar y compartir información, opiniones y emociones.

Finalmente, desarrollaba su discurso pedagógico en ciberespacios educativos, que son los espacios de comunicación que se realizan a través de las TICs y los medios de comunicación en educación, y que permiten el desarrollo de actividades educativas a distancia o en modalidades mixtas. Estos ciberespacios educativos se caracterizan por su flexibilidad, su interactividad, su hipertextualidad, su multimodalidad y su conectividad, y ofrecen diversas posibilidades de comunicación, de colaboración, de personalización y de innovación pedagógica.

De esta manera, la experiencia que he compartido en el primer texto evidencia cómo la forma que se da al discurso es un aspecto fundamental en la educación universitaria, ya que no solo implica el contenido y el conocimiento que se transmite, sino también la manera y el medio que se utiliza para comunicarlo. En este sentido, la experiencia de José Luis Morocho muestra cómo se puede aprovechar los recursos que ofrecen las TICs y los medios de comunicación en educación, para crear un discurso pedagógico innovador, atractivo y significativo para los estudiantes, y para fomentar la calidad y la pertinencia de la educación universitaria. Además, la experiencia de José Luis Morocho muestra cómo su discurso pedagógico es una fuente de inspiración para que otros deseen hacer lo mismo o de la misma manera, y para que otros se contagien de su pasión, su entusiasmo y su generosidad. José Luis Morocho es un ejemplo de un docente que tiene la predisposición para compartir el conocimiento, y que sabe encontrar el sentido de aprendizaje.

### 2.1.3. Retorno.

Es importante reflexionar sobre la importancia de la forma que se da al discurso en la educación universitaria, y sobre el papel que juegan las TICs y los medios de comunicación

en educación, como recursos para crear y comunicar conocimiento. La experiencia compartida es un ejemplo de cómo se puede innovar y mejorar las prácticas pedagógicas y comunicativas en la universidad, utilizando los recursos audiovisuales y los lenguajes juveniles, que son los más populares y difundidos en la sociedad actual, y que tienen una gran influencia social, cultural y educativa.

Se puede concluir que la forma que se da al discurso no solo depende del contenido y del conocimiento que se transmite, sino también de la manera y el medio que se utiliza para comunicarlo. En este sentido, se ha aprendido que se pueden utilizar los recursos que ofrecen las TICs y los medios de comunicación en educación, para crear un discurso pedagógico innovador, atractivo y significativo para los estudiantes, y para fomentar la calidad y la pertinencia de la educación universitaria.

Se ha determinado que la forma que se da al discurso se relaciona con la búsqueda de la totalidad, entendida como la capacidad de integrar y de comprender los distintos fenómenos y las interrelaciones entre ellos. En este sentido, se ha aprendido que se puede formar desde la docencia, es decir, desde la experiencia, la práctica, el diálogo y la colaboración, promoviendo espacios adicionales y voluntarios, donde pueda profundizar y ampliar los conocimientos y habilidades, así como relacionarnos con otros profesionales y con la sociedad.

La forma que se da al discurso se adapta al rigor y a la exigencia de la educación universitaria, y que se juega con la síntesis, la comunicación y la madurez pedagógica. En este sentido, y de manera particular, se ha aprendido que se puede comunicar con pasión, transmitiendo el amor por la profesión, y motivando a otros a aprender y a crear, utilizando recursos que se adaptan a los intereses, necesidades, deseos y sueños de las y los jóvenes.

## **2.2. Acercarnos al discurso del espectáculo.**

La cultura mediática es un fenómeno que influye en la sociedad de diversas maneras, especialmente en las generaciones más jóvenes que consumen a diario programas de televisión, películas, videos, música y otros productos audiovisuales. Estos productos no solo entretienen, sino que también transmiten valores, ideologías, estereotipos y modelos sociales que pueden afectar la forma de pensar, sentir y actuar de las personas. Por eso, es importante desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre el mundo del espectáculo, que nos permita analizar sus aspectos positivos y negativos, así como sus implicaciones educativas.

### **2.2.1. Itinerario.**

En concordancia con Mendoza (2012) el discurso pedagógico se refiere al conjunto de mensajes que se transmiten en el ámbito educativo, con el propósito de generar aprendizajes significativos en los estudiantes. El discurso pedagógico se compone de dos dimensiones: el contenido, que es el saber que se pretende enseñar, y la forma, que es el modo en que se presenta ese saber. Ambas dimensiones están influidas por el contexto social, cultural, político y económico en el que se desarrolla la educación, así como por las características de los actores educativos: profesores, estudiantes, instituciones, etc.

Prieto (2001) define el espectáculo como la tendencia de los medios audiovisuales a privilegiar la atracción, la emoción y el entretenimiento sobre la reflexión, el análisis y el conocimiento. El espectáculo puede generar una distorsión o una banalización del contenido educativo, así como una pasividad o una alienación de los estudiantes, que se convierten en meros espectadores o consumidores de los mensajes

La personalización se refiere a la capacidad de los medios audiovisuales de adaptarse a las preferencias, los intereses y las necesidades de los estudiantes, ofreciendo una educación más individualizada y flexible. La personalización puede favorecer la motivación, la autonomía y la participación de los estudiantes, así como la atención a la diversidad. Sin embargo, en según Prieto (2001) también puede generar una fragmentación o una desintegración del contenido educativo, así como una pérdida de la interacción y la socialización entre los estudiantes y los profesores

El encogimiento se refiere a la reducción del espacio y del tiempo que implica el uso de los medios audiovisuales, que permiten acceder a una gran cantidad y variedad de información de forma rápida y cómoda. El encogimiento puede facilitar la actualización, la diversificación y la globalización del conocimiento, así como la flexibilidad y la movilidad de los estudiantes.

Sin embargo, también puede provocar una pérdida de la profundidad, la coherencia y la contextualización del contenido educativo, así como una superficialidad y una dispersión de la atención de los estudiantes (Prieto, 2001).

La resolución se refiere a la calidad técnica y estética de los medios audiovisuales, que se manifiesta en la nitidez, el color, el sonido, el movimiento, etc. Según Prieto (2001) puede contribuir a la claridad, la belleza y la persuasión del discurso pedagógico, así como al placer y la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, también puede generar una dependencia, una fascinación y una ilusión de los estudiantes, que se dejan llevar por la forma y olvidan el contenido.

La autoreferencia según Prieto (2001) se refiere a la capacidad de los medios audiovisuales de crear su propio lenguaje, sus propias reglas y sus propios códigos, que se diferencian de los de otros medios o de la realidad. La autoreferencia puede generar una innovación, una creatividad y una originalidad en el discurso pedagógico, así como una identidad y una coherencia de los medios. Sin embargo, también puede generar una confusión, una ambigüedad y una contradicción en el discurso pedagógico, así como una dificultad y una exclusión de los estudiantes que no dominan los códigos de los medios.

La identificación y el reconocimiento se refieren a la capacidad de los medios audiovisuales de generar una conexión emocional y afectiva entre los estudiantes y los personajes, las situaciones, los valores y los mensajes que se presentan en la pantalla. En concordancia con Prieto (2005) la identificación y el reconocimiento pueden favorecer la empatía, la solidaridad y la comprensión de los estudiantes, así como la asimilación y la interiorización del contenido educativo. Sin embargo, también pueden generar una manipulación, una alienación y una imitación de los estudiantes, que se dejan influir por los modelos sociales que se presentan en la pantalla.

Según Mendoza (2012) la animación y la gamificación se refieren a la utilización de elementos lúdicos, interactivos y participativos en los medios audiovisuales, que se basan en la creación de mundos ficticios, personajes fantásticos, desafíos, recompensas, etc. La animación y la gamificación pueden favorecer la diversión, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, así como la estimulación de su imaginación, su creatividad y su pensamiento crítico. Sin embargo, también pueden generar una distracción, una adicción y una evasión de los estudiantes, que se alejan de la realidad y de sus problemas.

La hipérbole se refiere a la exageración, la amplificación y la intensificación de los elementos que se presentan en los medios audiovisuales, que se manifiestan en el uso de efectos

especiales, sonoros, visuales, etc. Según Mendoza (2012) puede contribuir a la atracción, la emoción y el impacto del discurso pedagógico, así como al asombro y la admiración de los estudiantes, sin embargo, también puede generar una distorsión, una deformación y una desnaturalización del contenido educativo, así como una desensibilización y una insatisfacción de los estudiantes

El clip se refiere a un género audiovisual que se caracteriza por la brevedad, la rapidez, la fragmentación, la discontinuidad, la mezcla, la síntesis y la intensidad de las imágenes y los sonidos que se presentan en la pantalla. El clip puede favorecer la captación, la retención y la transmisión de la información, así como la adaptación a los ritmos y las demandas de la sociedad actual. Sin embargo, también puede generar una pérdida de la profundidad, la coherencia y la contextualización de la información, así como una superficialidad y una dispersión de la atención (Mendoza, 2012).

Estos conceptos nos permitirán realizar un análisis crítico y reflexivo de los programas preferidos por las y los jóvenes, que nos ayudará a comprender mejor la cultura mediática y sus efectos en la educación.

### **2.2.2. Exploración.**

En el presente apartado, consiste en un ejercicio de observación de algún programa preferido por las y los jóvenes, que pertenezca a alguno de los géneros revisados anteriormente, el mismo que se comprende de tres partes. En la primera parte se justificará el contenido seleccionado, y se expondrá por qué se piensa que es consumido por los jóvenes. En un segundo apartado, se analizarán las constantes, y en un tercer y último apartado se compartirán los hallazgos con un colega, que enriquecerá el análisis con sus opiniones y perspectivas.

#### *2.2.2.1. Justificación.*

He escogido la serie *The Last of Us* como objeto de estudio porque me parece un producto audiovisual de gran calidad, relevancia y actualidad, que ha tenido un gran impacto en la cultura mediática y en la sociedad. La serie aborda temas de interés para las y los jóvenes, como la pandemia, la violencia, la supervivencia, la moralidad, la amistad, etc., y ofrece una visión crítica y reflexiva sobre la condición humana y el futuro de la civilización. Este análisis responde a la necesidad de comprender mejor la serie y sus aspectos, teniendo en cuenta el contexto de la educación universitaria y el acompañamiento a las y los jóvenes, basándose en conceptos revisados en el encuadre teórico, pero que también incorpora mi propia observación y experiencia, así como la de un colega, con quien he compartido mis hallazgos.

#### *2.2.2.2. Análisis de las constantes.*

The Last of Us es una serie de televisión basada en un videojuego del mismo nombre, que narra la historia de Joel y Ellie, un superviviente y una niña que viven en un mundo postapocalíptico, devastado por una pandemia causada por un hongo que convierte a las personas en criaturas violentas y caníbales. La serie se estrenó en HBO en el año 2023, después de que la humanidad lograra superar la crisis sanitaria provocada por el covid-19, que también generó una situación de caos, miedo y desesperación a nivel global. La serie fue uno de los programas preferidos por las y los jóvenes, que se sintieron atraídos por su trama, sus personajes, su estética y su mensaje.

A continuación, se realizará un ejercicio de observación de la serie, desde una perspectiva crítica y reflexiva, teniendo en cuenta el contexto de la educación universitaria y el acompañamiento a las y los jóvenes. Para ello, nos basaremos en algunos de los conceptos que hemos revisado en la bibliografía; el objetivo es analizar los aspectos positivos y negativos de la serie, así como sus implicaciones educativas y sociales.

Uno de los aspectos que podemos observar en la serie es el espectáculo, que se refiere a la tendencia de los medios audiovisuales a privilegiar la atracción, la emoción y el entretenimiento sobre la reflexión, el análisis y el conocimiento. La serie utiliza diversos recursos para captar la atención y el interés de las y los jóvenes, tales como la acción, el suspense, el drama, el horror, la violencia, los efectos especiales, la música, etc. Esto puede tener un efecto positivo, si se utiliza para generar un aprendizaje significativo, motivar a las y los jóvenes, estimular su imaginación y su creatividad, etc., sin embargo, también puede tener un efecto negativo, si se utiliza para distorsionar o banalizar la realidad, generar una pasividad o una alienación en las y los jóvenes, manipular sus emociones o sus opiniones, etc.

Otro aspecto que podemos observar en la serie es la autorreferencia, que se refiere a la capacidad de los medios audiovisuales de crear su propio lenguaje, sus propias reglas y sus propios códigos, que se diferencian de los de otros medios o de la realidad. La serie utiliza la autorreferencia para crear un mundo ficticio, coherente y original, que se basa en el videojuego, pero que también incorpora elementos propios de la serie, como los actores, los guiones, las escenas, etc.

Un tercer aspecto que podemos observar en la serie es la identificación y el reconocimiento, que se refieren a la capacidad de los medios audiovisuales de generar una conexión emocional y afectiva entre las y los jóvenes y los personajes, las situaciones, los valores y los mensajes que se presentan en la pantalla. La serie utiliza la identificación y el reconocimiento

para crear una empatía y una solidaridad entre las y los jóvenes y los protagonistas, que se enfrentan a situaciones difíciles, que tienen que tomar decisiones morales, que tienen que luchar por su supervivencia, que tienen que cuidar el uno del otro, etc. La identificación y el reconocimiento pueden tener un efecto positivo, si se utilizan para favorecer la comprensión y la animación y la gamificación se refieren a la utilización de elementos lúdicos, interactivos y participativos en los medios audiovisuales, que se basan en la creación de mundos ficticios, personajes fantásticos, desafíos, recompensas, etc. La serie utiliza la animación y la gamificación para crear una experiencia inmersiva y atractiva para las y los jóvenes, que se sienten parte de la historia, que pueden identificarse con los protagonistas, que pueden tomar decisiones y enfrentar las consecuencias, que pueden aprender y divertirse al mismo tiempo. Esto último puede tener un efecto positivo, si se utilizan para favorecer el aprendizaje significativo, motivar a las y los jóvenes, estimular su imaginación, su creatividad y su pensamiento crítico, etc., sin embargo, también pueden tener un efecto negativo, si se utilizan para distraer, adionar o evadir a las y los jóvenes, que se alejan de la realidad y de sus problemas.

Un quinto aspecto que podemos observar en la serie es la hipérbole, que se refiere a la exageración, la amplificación y la intensificación de los elementos que se presentan en los medios audiovisuales, que se manifiestan en el uso de efectos especiales, sonoros, visuales, etc. La serie utiliza la hipérbole para crear un impacto, una emoción y un asombro en las y los jóvenes, que se ven sorprendidos y cautivados por las imágenes y los sonidos que se presentan en la pantalla, que se sienten parte de una aventura épica y dramática, que se enfrentan a situaciones extremas y peligrosas. La hipérbole puede tener un efecto positivo, si se utiliza para atraer, emocionar e impactar a las y los jóvenes, así como para apreciar la belleza y la persuasión de los medios audiovisuales. Sin embargo, también puede tener un efecto negativo, si se utiliza para distorsionar, deformar o desnaturalizar la realidad, así como para desensibilizar e insatisfacer a las y los jóvenes.

Un sexto aspecto que podemos observar en la serie es la diversidad comunicacional, que se refiere a la variedad, la riqueza y la complementariedad de los lenguajes, los códigos y los medios que se utilizan para construir el discurso pedagógico. La serie utiliza la diversidad comunicacional para crear un discurso pedagógico más completo, más complejo y más dinámico, que se adapta a las características, las preferencias y las necesidades de las y los jóvenes, que ofrece múltiples formas de acceder, de procesar y de expresar la información, que integra diferentes dimensiones del conocimiento, como la cognitiva, la afectiva, la social, la ética, etc. La diversidad comunicacional puede tener un efecto positivo, si se utiliza para

mejorar la calidad educativa y el acompañamiento a las y los jóvenes, así como para desarrollar la competencia comunicativa y la competencia mediática de las y los jóvenes. Sin embargo, también puede tener un efecto negativo, si se utiliza para generar una confusión, una sobrecarga o una contradicción en el discurso pedagógico, así como para dificultar la comprensión o la comunicación de las y los jóvenes.

Estos aspectos nos permiten realizar un análisis crítico y reflexivo de la serie *The Last of Us*, que nos ayuda a comprender mejor la cultura mediática y su influencia en la educación y en la sociedad. La serie, como producto audiovisual, tiene sus aspectos positivos y negativos, que deben ser considerados desde una perspectiva pedagógica y social. La serie, como adaptación del videojuego, tiene sus similitudes y diferencias, que deben ser reconocidas desde una perspectiva estética y narrativa. La serie, como fenómeno cultural, tiene sus implicaciones y sus efectos, que deben ser analizados desde una perspectiva crítica y reflexiva.

#### *2.2.2.3. Retroalimentación.*

Después de realizar el ejercicio de observación, se compartieron los hallazgos con un colega, quien comentó que ya había escuchado de la serie, y que había visto un par de capítulos, pero que no conectó en su totalidad puesto que se le hizo algo aburrida y parecida a otras series de este género, sin embargo, me dijo que le había hecho reflexionar sobre el valor de la vida, y que era interesante la manera en que la serie abordaba temas como la pandemia, la violencia, la supervivencia, la moralidad, etc.

Mi colega también me comentó que le había llamado la atención la influencia de los videojuegos en las y los jóvenes actuales, y su cercanía con estos temas. Conversamos sobre la cultura de los videojuegos, y que en los jóvenes estos forman parte de sus maneras de entretenimiento y socializar. Concordamos en que los videojuegos tienen un gran potencial educativo, ya que pueden estimular la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración, etc.

El colega también comentó que le preocupaba la violencia comprendida en este tipo de videojuegos, y su normalización y posibles efectos. Me dijo que él era consciente de que la violencia era una realidad, y que no se podía ignorar o negar. Hablamos acerca del impacto psicológico, emocional y social, y que no se podía banalizar o naturalizar. Me dijo que la violencia tenía una responsabilidad ética y social, y que no se podía justificar o legitimar.



Coincidimos en que nos parece muy importante y necesario realizar este tipo de análisis críticos y reflexivos sobre la cultura mediática y su influencia en la educación y en la sociedad, por lo que me sentí muy contento y agradecido, puesto que pudimos llegar a un enriquecedor y gratificante el intercambio de ideas, en las que además yo aporté en el programa que él había escogido, del que detallaré a continuación un pequeño resumen.

La Kings League es una liga de fútbol 7 creada por Gerard Piqué, que se caracteriza por tener unas reglas diferentes a las del fútbol tradicional, con el objetivo de añadir un elemento de dinamismo y entretenimiento a los partidos. La liga fue uno de los programas preferidos por las y los jóvenes, que se sintieron atraídos por la acción, el humor, la música, las armas secretas, etc. La liga utiliza diversos recursos para crear un espectáculo que capte la atención y el interés de las y los jóvenes, pero también plantea algunos desafíos y riesgos, que deben ser considerados desde una perspectiva crítica y reflexiva, tales como la simplificación, la trivialización y la descontextualización del fútbol, la infantilización y la alienación de las y los jóvenes, la manipulación o la imitación de los modelos sociales, etc. La liga también ofrece algunas oportunidades y potencialidades, que deben ser aprovechadas desde una perspectiva creativa e innovadora, tales como la personalización, la participación, la diversidad, la gamificación, la competencia comunicativa, la competencia mediática, etc. La liga, como recurso educativo, puede contribuir al desarrollo de la cultura mediática y al acompañamiento a las y los jóvenes, si se utiliza de forma adecuada, pertinente y relevante.

### 2.2.3. Retorno.

En este ejercicio se han analizado los aspectos positivos y negativos de estos programas, así como sus implicaciones educativas y sociales, basándonos en algunos conceptos de la bibliografía y en los resultados de la búsqueda web. Se han compartido los hallazgos a partir del diálogo realizado con un colega que ha dado su opinión y perspectiva sobre los programas y el tema de la cultura mediática.

Se ha reflexionado sobre la influencia de los medios audiovisuales en la educación y en la sociedad, y sobre la importancia de desarrollar una mirada crítica y reflexiva, así como una actitud creativa e innovadora, para aprovechar sus potencialidades y evitar sus riesgos, también se ha aprendido a utilizar los medios audiovisuales como recursos educativos que permitan mejorar la calidad educativa y el acompañamiento a las y los jóvenes, lo que ha permitido ampliar la mirada y enriquecer el discurso pedagógico.

## 2.3. Nuevo diálogo con los estudiantes.

En la sociedad actual, la cultura mediática ejerce una influencia profunda, especialmente sobre las generaciones jóvenes. Estos individuos se sumergen diariamente en programas de televisión, películas, videos y música, consumiendo no solo entretenimiento, sino también valores, ideologías y modelos sociales. La interacción con estos productos audiovisuales puede moldear su forma de pensar, sentir y actuar.

En este contexto, surge la necesidad de desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre el mundo del espectáculo. No se trata solo de disfrutar pasivamente del contenido mediático, sino de analizarlo desde múltiples perspectivas. A continuación, nos adentraremos en las preferencias y percepciones de los jóvenes, explorando cómo estos productos influyen en su visión del mundo y cómo pueden afectar su desarrollo personal y educativo.

### 2.3.1. Itinerario.

En la era digital, los medios de comunicación masiva desempeñan un papel central en la vida de los jóvenes. A través de la televisión, internet, redes sociales y plataformas de streaming, los jóvenes acceden a una amplia gama de contenidos que influyen en su percepción del mundo y en su proceso de aprendizaje. En este contexto, diversos estudios científicos han explorado cómo esta interacción afecta su visión del mundo y cómo se traduce en aprendizajes significativos.

El discurso pedagógico, entendido como el conjunto de mensajes que se transmiten en el ámbito educativo, se ve fuertemente influenciado por los medios de comunicación masiva. Según Mendoza (2012), este discurso se compone de dos dimensiones: el contenido (el saber que se pretende enseñar) y la forma (cómo se presenta ese saber). Los medios, al difundir información y valores, moldean tanto el contenido como la forma del discurso pedagógico. Por lo tanto, es crucial analizar críticamente cómo se construye este discurso en el contexto mediático actual.

Prieto (2001) señala que los medios audiovisuales tienden a privilegiar la atracción, la emoción y el entretenimiento sobre la reflexión y el análisis. El espectáculo, presente en programas de televisión, películas y videos musicales, puede distorsionar el contenido educativo al enfatizar la forma sobre el fondo. Los jóvenes, como espectadores, pueden quedar atrapados en la pasividad, consumiendo sin cuestionar. Por lo tanto, es fundamental fomentar la alfabetización mediática para que los jóvenes desarrollen una mirada crítica hacia el espectáculo y sus efectos.

La personalización es otra característica clave de la relación entre los jóvenes y los medios. La adaptación de los contenidos a las preferencias individuales puede favorecer la motivación y la participación. Sin embargo, Prieto (2001) advierte que esta personalización también puede generar una fragmentación del conocimiento. Los jóvenes pueden quedar atrapados en burbujas informativas, consumiendo solo lo que confirma sus creencias previas. La educación debe promover la diversidad y la apertura al diálogo, contrarrestando la tendencia a la fragmentación.

La calidad técnica y estética de los medios afecta la percepción de los jóvenes. La resolución, que abarca aspectos como la nitidez, el color y el sonido, influye en la claridad del mensaje. Si bien una alta resolución puede aumentar la persuasión y el placer estético, también puede llevar a una dependencia excesiva de la forma. Los jóvenes deben aprender a valorar tanto la calidad técnica como el contenido sustantivo.

García y Pastor (2018) investigaron el consumo mediático de adolescentes y jóvenes, destacando un cambio en el patrón de consumo hacia un acceso más casual a las noticias a través de las redes sociales y una vigilancia rápida en internet. Los jóvenes utilizan el ciberespacio como una herramienta de ocio, complementaria a la televisión, y muestran un interés particular en series de ficción, cine y programas de entretenimiento. Este estudio también aborda los métodos de medición de audiencias digitales, señalando su limitado impacto en la investigación académica.

Pérez et al. (2021) se centran en el impacto de las plataformas en línea en el consumo audiovisual de niños y adolescentes en España. Su estudio descriptivo con 648 sujetos de 3 a 18 años muestra un aumento significativo del consumo audiovisual global, especialmente entre los adolescentes, y una diversificación en los dispositivos utilizados para acceder a los contenidos. Además, evidencian un incremento en la interactividad y el potencial del consumo de productos transmedia relacionados con el visionado audiovisual en plataformas, particularmente en los grupos de edades más bajas.

Las investigaciones citadas ofrecen una perspectiva integral sobre el consumo audiovisual juvenil, destacando la importancia de las plataformas digitales y las redes sociales en la configuración de nuevos hábitos y preferencias. Aunque cada estudio aborda el tema desde un ángulo diferente, todos coinciden en la relevancia de entender estos cambios para adaptar las estrategias de medición de audiencias y la creación de contenidos que resuenen con las expectativas y comportamientos de los jóvenes en la era digital.

En base a lo expuesto por los diversos autores, se puede comprender que la relación entre los medios de comunicación masiva y el aprendizaje de los jóvenes es un campo dinámico y complejo. Los educadores deben estar preparados para navegar este terreno, fomentando la alfabetización mediática, promoviendo la diversidad de perspectivas y cultivando una mirada crítica. La sociedad actual demanda jóvenes capaces de comprender y cuestionar los mensajes mediáticos, contribuyendo así a una visión del mundo más informada y reflexiva.

### **2.3.2. Exploración.**

El objetivo principal del presente texto es comprender qué aprendizajes se derivan de la interacción con los medios y cómo influyen en la visión del mundo de los jóvenes. Para ello, recogeremos testimonios de 8 jóvenes, de entre 18 a 25 años, estudiantes universitarios de diferentes carreras y universidades del país, y analizaremos sus percepciones actuales con las emitidas previamente en el capítulo anterior.

El presente apartado comprende dos partes, en la primera parte se expondrá los resultados de la encuesta aplicada mediante la guía previamente definida con los colegas del posgrado, y mediante el cual se ha preguntado a 8 jóvenes universitarios de entre 18 a 25 años, quienes han proporcionado valiosa información acerca de sus hábitos en el que consumen contenido mediático.

#### *2.3.2.1. Respuestas y análisis.*

En el vertiginoso mundo de la comunicación digital, los jóvenes universitarios se encuentran inmersos en un océano de contenidos audiovisuales. Desde las pantallas de sus dispositivos hasta las redes sociales, los medios de comunicación masiva se han convertido en compañeros inseparables en su cotidianidad. Pero ¿qué prefieren ver? ¿Cómo influyen estos contenidos en su visión del mundo y en su proceso de aprendizaje? Para responder a estas preguntas, llevamos a cabo una encuesta, cuyos resultados arrojan luz sobre las tendencias y los desafíos que enfrentan estos jóvenes en la era mediática.

Preferencias de contenidos: La primera categoría de nuestra encuesta se centra en las preferencias de contenidos. Los jóvenes universitarios han demostrado una diversidad sorprendente en sus elecciones, la mitad de ellos prefieren el formato del podcast, cuyo formato accesible se convierte en compañeros de viaje, llenando los trayectos en transporte público con historias, debates y risas. La misma cantidad de personas han indicado que prefieren el formato breve y adictivo de los tiktoks y cuando hay más tiempo libre, el de las películas, con su capacidad para transportarnos a mundos imaginarios o reflejar nuestra propia realidad. Menos de la mitad de ellos también han dicho que se sumergen en maratones

de series, devorando temporadas enteras en una sola noche. En resumen, los jóvenes no solo consumen contenidos, sino que los devoran con avidez, buscando entretenimiento, conexión y, a veces, incluso respuestas a sus inquietudes más profundas.

En cuanto al género audiovisual, más de la mitad del grupo encuestado prefiere el género informativo (noticias, entrevistas, documentales), entretenimiento (comedias, reality shows, programas de variedades), dejando en último lugar el contenido de entretenimiento y ficción (películas y series).

Influencia e Impacto de los contenidos: Pero ¿qué efecto tienen estos contenidos en su vida académica? Aquí es donde la encuesta revela matices interesantes. Algunos jóvenes admiten que ciertas series o películas han influido en su elección de carrera. Un personaje inspirador, una trama apasionante o una representación realista de una profesión pueden despertar vocaciones dormidas. Por otro lado, también encontramos casos en los que el consumo excesivo de contenido mediático ha afectado negativamente su concentración y rendimiento en las tareas universitarias. La línea entre el entretenimiento y la distracción es a menudo difusa. Además, la identificación con personajes puede ser un arma de doble filo. Si bien puede generar empatía y comprensión, también puede llevar a idealizaciones poco realistas o a la adopción acrítica de valores.

Rutinas y contenidos: La última categoría nos lleva al terreno de las rutinas y los recursos. El tiempo es un bien preciado para los jóvenes universitarios. Entre clases, trabajos, actividades extracurriculares y vida social, encontrar momentos para ver una película o seguir una serie puede ser un desafío logístico. Aquí es donde entran en juego las plataformas de streaming. Netflix, Amazon Prime, Disney+: estos nombres resuenan en las conversaciones de los pasillos universitarios. Pero, ¿cómo administran su tiempo? Algunos jóvenes han desarrollado estrategias para combinar el consumo mediático con sus responsabilidades académicas. Ven un episodio mientras almuerzan o escuchan un podcast mientras hacen ejercicio o alguna tarea. Otros, sin embargo, se sienten abrumados por la cantidad de opciones y terminan viendo su serie favorita nuevamente. Los recursos también son clave. ¿Tienen acceso a una buena conexión a internet? ¿Pueden pagar las suscripciones mensuales? La brecha digital sigue siendo una realidad, y no todos los jóvenes tienen las mismas oportunidades para acceder a los contenidos que desean.

#### *2.3.2.2. Correlaciones.*

En este análisis detallado, hemos explorado las preferencias, la influencia y las rutinas mediáticas de los jóvenes universitarios. Los resultados nos invitan a reflexionar.

En el vasto universo de la cultura mediática, los jóvenes se sumergen en un mar de opciones: series, películas, podcasts, documentales, TikToks y más. Cada elección es una ventana a mundos imaginarios, a realidades distantes o a reflejos de su propia vida. Pero, ¿cómo se relacionan estas preferencias con su percepción del espectáculo? ¿Qué papel desempeñan los contenidos mediáticos en la construcción de su visión del mundo y en la formación de sus opiniones?

Cuando los jóvenes eligen ver una serie o seguir a un creador en TikTok, están tomando decisiones que van más allá del mero entretenimiento. Están seleccionando narrativas, personajes y valores que resonarán en su mente y corazón. El espectáculo se convierte en un espejo que refleja sus aspiraciones, miedos y deseos. A través de los personajes, pueden verse a sí mismos o imaginar quiénes podrían ser. Las tramas les ofrecen lentes para explorar realidades ajenas, desde mundos fantásticos hasta problemáticas sociales. Así, el contenido mediático se convierte en una lupa que amplía su comprensión del mundo.

Los jóvenes no solo consumen contenidos; también internalizan modelos y arquetipos. El héroe valiente, la heroína resiliente, el villano maquiavélico: estos personajes se infiltran en su imaginario y moldean sus expectativas. Si un joven sigue una serie en la que el protagonista resuelve conflictos con inteligencia emocional, es probable que busque emular esa habilidad en su propia vida. Por otro lado, si un villano carismático triunfa a pesar de su inmoralidad, ¿qué mensaje subyacente se está transmitiendo? La percepción del espectáculo no es pasiva; es un diálogo constante entre lo que se ve y lo que se interpreta.

Los contenidos mediáticos también influyen en la construcción de opiniones y valores. Si un joven sigue un documental sobre el cambio climático, es probable que desarrolle una mayor conciencia ambiental. Si se sumerge en una serie que romantiza relaciones tóxicas, podría normalizar patrones dañinos. La percepción del espectáculo se convierte en un filtro a través del cual se procesan las experiencias y se forjan opiniones. Los jóvenes no solo absorben información; también la cuestionan, reinterpretan y aplican a su propia vida.

En última instancia, las preferencias de contenido están estrechamente ligadas a la búsqueda de identidad y pertenencia. Los jóvenes eligen series, TikToks o podcasts que reflejen sus intereses, valores y tribus. Si un grupo de amigos comparte memes de una película, verla se convierte en un rito de pertenencia. La percepción del espectáculo se convierte en un puente hacia la comunidad y en una herramienta para definirse a sí mismos. En resumen, las preferencias de contenido no son meras elecciones; son ventanas a mundos internos y

espejos de la sociedad. El contenido mediático moldea y es moldeado por las experiencias y opiniones individuales, creando un ciclo dinámico de influencia y reflexión.

### 2.3.3. Retorno.

En este recorrido a través de la cultura mediática y su impacto en los jóvenes, se ha explorado las preferencias de contenidos, la influencia del espectáculo, la construcción de opiniones y valores, y la búsqueda de identidad. Cada elección de serie, película o TikTok es un acto de navegación en un vasto océano de narrativas y significados. Los jóvenes no son meros espectadores; son intérpretes activos que dan sentido a lo que ven.

La percepción del espectáculo se convierte en un filtro a través del cual procesan sus experiencias y forjan sus opiniones. Los personajes se convierten en compañeros de viaje, los arquetipos en espejos de sus aspiraciones y los valores en brújulas morales. La cultura mediática no solo refleja la sociedad; también la moldea. Y en este diálogo constante, los jóvenes encuentran su lugar, definen su identidad y buscan conexiones con otros.

Los educadores deben fomentar una mirada crítica y reflexiva hacia los contenidos mediáticos, no se trata solo de consumir, sino de cuestionar, analizar y aplicar. La alfabetización mediática es una herramienta poderosa para navegar este mundo digital. Los jóvenes necesitan desarrollar habilidades para discernir entre lo superficial y lo profundo, entre lo que entretiene y lo que enriquece.

En última instancia, la cultura mediática es un reflejo de nuestra humanidad compartida. Los jóvenes, como esponjas ávidas de conocimiento y experiencias, están escribiendo su propia historia en este lienzo digital. La tarea de los educadores es acompañarlos en el viaje, ofreciendo guías, preguntas y desafíos, porque en la intersección entre la pantalla y la mente, se forja el futuro de la sociedad.

Así concluye este ejercicio, pero la conversación continúa. Los jóvenes seguirán viendo, interpretando y creando. Y los educadores y ciudadanos seguirán aprendiendo de ellos y con ellos.

## **CAPÍTULO III: CAMINOS DEL APRENDIZAJE**





“ Una vida dedicada a forjar el mundo que me gustaría que heredase mi hijo Jackson, no el mundo que me da pavor legarle, es, a mi modo de ver, una vida digna de ser vivida.”

-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)

### **3.1. Una experiencia pedagógica con sentido.**

La educación es un proceso complejo y dinámico que implica no sólo la transmisión de conocimientos, sino también la formación de valores, actitudes y habilidades. Para comprender este proceso, es necesario partir de una pregunta fundamental: ¿cómo aprende el ser humano?

El aprendizaje no es un fenómeno aislado ni neutro, está condicionado por el contexto, la cultura y la historia de cada persona, por lo tanto, la pedagogía no puede limitarse a una explicación técnica de cómo enseñar mejor, sino que debe considerar también quién es el otro que aprende y qué necesita de la educación. Esta es la premisa de la pedagogía del sentido que introduce Prieto (2020), una propuesta que busca responder a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, reconociendo su dignidad y potencial como seres humanos.

#### **3.1.1. Itinerario.**

La pedagogía del sentido es una propuesta que busca responder a la pregunta de cómo aprende el ser humano, partiendo de una comprensión integral de quién es el ser humano y qué necesita de la educación. Esta propuesta se basa en la idea de que la educación debe tener un sentido para el estudiante, es decir, debe estar conectada con sus intereses, necesidades, aspiraciones y valores. Según Prieto (2020) la pedagogía del sentido se opone a una visión reduccionista y técnica de la educación, que se limita a transmitir conocimientos sin considerar el contexto, la cultura y la historia de cada persona.

Morin (1999) plantea que la educación debe enfrentar los desafíos del siglo XXI, caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la diversidad. Para ello, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, que son: la condición humana, la comprensión, la incertidumbre, el conocimiento, la identidad terrenal, la ética del género humano y la antropo-ética. Estos saberes buscan integrar los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos del desarrollo humano, así como promover una visión global y planetaria de la realidad.

El primer saber es la condición humana, que se refiere al reconocimiento de la naturaleza compleja y multidimensional del ser humano, que es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Según Morin (1999) este saber implica aceptar la unidad y la diversidad de la especie humana, así como la singularidad y la universalidad de cada individuo. También implica asumir la condición terrestre y cósmica del ser humano, que lo vincula con el planeta y el universo.

El segundo saber es la comprensión, que se refiere a la capacidad de establecer vínculos empáticos y solidarios con los demás, superando los obstáculos que impiden la comunicación y la cooperación, como el egocentrismo, el etnocentrismo y el dogmatismo. Este saber de acuerdo a Morin (1999) implica desarrollar una actitud abierta, crítica y reflexiva, que permita apreciar la diversidad cultural y la pluralidad de perspectivas. También implica fomentar una ética de la comprensión, basada en el respeto, la tolerancia y el diálogo.

Según Morin (1999) el tercer saber es la incertidumbre, que se refiere a la conciencia de los límites y las posibilidades del conocimiento, que está sujeto al error, la ilusión y la complejidad. Este saber implica reconocer la impredecibilidad y la creatividad de la historia, que genera acontecimientos inesperados y desafíos nuevos. También implica desarrollar una actitud prudente, flexible y estratégica, que permita afrontar las incertidumbres con responsabilidad y adaptación.

El cuarto saber es el conocimiento, que se refiere de acuerdo con Morin (1999) al dominio de los principios y los métodos que permiten acceder a un conocimiento pertinente, que no se reduce a la información ni a la especialización, sino que integra el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Este saber implica superar la disyunción y la reducción que fragmentan y simplifican el conocimiento, y promover una inteligencia general, que articule lo racional, lo afectivo y lo intuitivo. También implica fomentar una cultura general, que abarque los saberes fundamentales de las ciencias, las humanidades y las artes.

El quinto saber es la identidad terrenal, de acuerdo con Morin (1999) se refiere a la toma de conciencia de la era planetaria, que implica el reconocimiento de la interdependencia y la interacción entre todos los seres humanos y entre estos y la biosfera. Este saber implica asumir la herencia común y los desafíos compartidos de la humanidad, que requieren una cooperación y una solidaridad globales. También implica desarrollar una ciudadanía terrenal, que se comprometa con la preservación de la vida y la construcción de un futuro sostenible.

En concordancia con Morin (1999) el sexto saber es la ética del género humano, que se refiere a la búsqueda de los valores y los principios que orienten la acción humana hacia el bien común, el respeto a la dignidad y los derechos humanos, y la justicia social. Este saber implica superar las contradicciones y los conflictos que generan la violencia, la opresión y la exclusión, y promover una cultura de paz, democracia y diversidad. También implica desarrollar una antro-po-ética, que considere al ser humano como parte de la naturaleza y responsable de su destino.

El séptimo y último saber según Morin (1999) es la antro-po-ética, que se refiere a la reflexión crítica sobre el sentido y el fin de la existencia humana, que no se reduce a la satisfacción de las necesidades materiales ni a la imposición de una verdad absoluta, sino que busca la realización plena y armónica del ser humano. Este saber implica cuestionar los paradigmas y las ideologías que dominan el pensamiento y la acción humanos, y promover una visión integradora y trascendente, que articule lo individual, lo social y lo especie. También implica fomentar una espiritualidad laica, que valore la dimensión ética, estética y poética de la vida.

Londoño (2004) afirma que la educación es un proceso de producción de sentido, que implica una relación dialógica entre el educador y el educando, donde ambos son sujetos activos y creativos. Se da a través de la experiencia pedagógica, que es el espacio donde se construyen los significados compartidos entre los participantes.

Ocaña (2013) propone una clasificación de los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, que orientan la acción educativa. El autor define los modelos pedagógicos como conjuntos de principios, métodos y estrategias que determinan los fines, los medios y los procesos de la educación. Asimismo, explica que las teorías del aprendizaje son explicaciones científicas sobre el modo en que se produce el aprendizaje humano. Ocaña (2013) distingue cuatro modelos pedagógicos: el tradicional, el conductista, el constructivista y el socio-crítico. Del mismo modo, reconoce cuatro teorías del aprendizaje: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el conectivismo.

Matienzo (2020) analiza la evolución de la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel, y su aplicación en la educación superior. El autor destaca la importancia de aplicar el aprendizaje significativo en la educación superior, para favorecer el desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas.

### 3.1.2. **Exploración.**

El presente apartado comprende cuatro partes: la selección de la persona a entrevistar, la justificación, las respuestas de la entrevista y el análisis de lo obtenido.

#### 3.1.2.1. *Selección.*

La persona que se ha seleccionado para entrevistar es mi madre, Patricia Vera, comunicadora de profesión, y docente de vocación y ejercicio, quien actualmente labora en una unidad educativa en El Carmen, Manabí, Ecuador. La elección tiene un claro componente emotivo y personal, ya que ella ha sido una figura de referencia e inspiración para mí desde que tengo memoria. Ella me ha transmitido su pasión por la educación y su compromiso con el bienestar

de sus estudiantes, me ha enseñado también a ver las cosas desde una perspectiva integral y humanista, a valorar la diversidad y la complejidad de la realidad, y a buscar el sentido de lo que hago. Sin embargo, la principal razón por la que he elegido exponer esto es porque, sin lugar a dudas, ella ha desarrollado una práctica educativa con sentido, centrada en el valor del ser humano y en la respuesta a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes.

Ahora que me estoy formando como docente universitario, tengo aún más claro que su experiencia pedagógica es un ejemplo a seguir y que se ha convertido en un aporte valioso para mi formación. Su manera de abordar su práctica educativa muestra cómo se puede hacer una diferencia en la vida de los estudiantes, incluso en contextos desafiantes y adversos; lo que me motiva a seguir aprendiendo y a mejorar mi propia práctica.

### *3.1.2.2. Justificación.*

La práctica educativa que la docente ha llevado a cabo, es una manifestación de la educación con sentido en su forma más pura, en un contexto marcado por la adversidad y los desafíos socioeconómicos, su enfoque ha sido uno de comprensión, empatía y compromiso genuino con el bienestar y desarrollo de sus estudiantes. Ella no solo transmite conocimientos a sus estudiantes, sino que también les enseña habilidades, valores, actitudes y comportamientos que les permiten desarrollarse.

### *3.1.2.3. Respuestas.*

Origen de la práctica educativa con sentido.

El origen de esta práctica educativa se ha desarrollado en la Unidad Educativa Carlos Vélez Verduga, ubicada en la ciudad de El Carmen, Manabí, en el contraste que experimentó la docente al llegar a esta institución, procedente de otros contextos educativos con mayores recursos y oportunidades. Ella se encontró con una realidad marcada por la pobreza, la violencia, la deserción y el desinterés escolar, especialmente durante la época de la pandemia por el COVID 19. Ante esta situación, decidió cambiar su enfoque pedagógico y centrarse en el aspecto humano de sus estudiantes, tratando de comprender su contexto, escuchar sus problemas, ayudarlos y motivarlos.

Objetivos de la práctica educativa.

Los objetivos que se planteó la docente fueron los de reconocer y valorar la dignidad y el potencial de cada estudiante, fomentar un ambiente de confianza y respeto en el aula, y promover el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el ámbito cognitivo como en el

emocional, social y ético. Para ello, se propuso ser una luz en ese lugar, ignorando las actitudes negativas o indiferentes de algunos de sus colegas, y buscando el apoyo de otros que compartían su visión y su pasión por la educación.

#### Experiencias de la práctica educativa.

La maestra compartió conmigo algunas de las experiencias que ha vivido en su práctica educativa, y que ilustran su manera de actuar y de relacionarse con sus estudiantes. Por ejemplo, me habló de los proyectos que realiza con sus estudiantes, como sembrar árboles, salir a caminar, conversar o compartir un alimento. Estas actividades que podrían parecer simples les permiten a los estudiantes tener experiencias positivas, que muchas veces no tienen en sus hogares, y que les ayudan a sentirse felices y valorados, pues el contexto en el que viven estos estudiantes es en la gran parte de los casos duro y se enfrentan a un sinnúmero de desafíos día a día. Además, pudo comentar acerca de casos en los que estudiantes víctimas de violencia se han sentido en un ambiente cómodo para poder pedir ayuda y en las que ella ha podido intervenir coherentemente mediante el proceso de denuncia y derivación al organismo encargado de tratar este tipo de situaciones, acompañando a las y los estudiantes vulnerados en el proceso de recuperación.

#### Resultados de la práctica educativa.

Los resultados de esta práctica educativa, aunque no han sido medidos de forma sistemática, son en su opinión, evidentes y significativos, pues se ha producido una transformación cultural dentro de la institución educativa, que se refleja en un cambio de actitud de los docentes y los estudiantes, que ahora se tratan con más respeto y apoyo mutuo. La docente ha sido una fuerza motriz en este cambio, inspirando a otros a seguir su ejemplo y contribuyendo a un clima escolar más positivo y acogedor. Asimismo, se ha observado una mejora en el rendimiento académico y en la asistencia de los estudiantes, así como una mayor participación de los padres y la comunidad en el proceso educativo.

#### Significación pedagógica de la práctica educativa.

La práctica educativa de la docente tiene una gran significación pedagógica, ya que demuestra que la educación no solo se trata de transmitir conocimientos, sino también de formar valores, de generar vínculos, de apoyar a los estudiantes en sus necesidades y de promover su desarrollo integral. Responde a las demandas y aspiraciones de sus estudiantes, reconociendo su diversidad y su complejidad, y buscando su bienestar y su felicidad. Tiene

un sentido amplio, ya que no se limita al ámbito escolar, sino que trasciende a la familia, a la comunidad y a la sociedad.

Aprendizajes de la práctica educativa.

Los aprendizajes que se han obtenido a través de esta práctica educativa son múltiples y profundos, tanto para la profesora como para sus estudiantes y sus colegas. La profesora ha aprendido la importancia de la paciencia, la escucha activa y la intervención oportuna. Ha visto de primera mano cómo un enfoque educativo que valora a cada individuo puede transformar vidas y empoderar a los estudiantes para que superen las adversidades y se conviertan en miembros valiosos de la sociedad. Sus estudiantes han aprendido a confiar en ella, a valorarse a sí mismos, a tener sueños, a cuidar el medio ambiente y a convivir en armonía. Sus colegas han aprendido a seguir su ejemplo, a mejorar su práctica, a respetar a los estudiantes y a los padres y a trabajar en equipo. Todos estos aprendizajes son muy valiosos y contribuyen a una educación de calidad y con sentido.

#### *3.1.2.4. Análisis.*

Los resultados, aunque no medidos sistemáticamente, son evidentes en el cambio de actitud dentro de la institución y en la mejora del clima escolar. La práctica ha llevado a un:

- Cambio cultural: Un cambio en la cultura institucional hacia una mayor empatía y respeto por parte de los docentes y estudiantes.
- Impacto en la comunidad: La práctica ha tenido un efecto positivo en la comunidad, inspirando a otros docentes y estudiantes a seguir el ejemplo.
- Intervenciones significativas: Casos como el de la niña que confió en una docente para buscar ayuda son testimonios del impacto vital de estas prácticas.

En resumen, esta experiencia pedagógica es significativa porque aborda la educación como un proceso holístico que va más allá de la transmisión de conocimientos. Se trata de formar seres humanos capaces de enfrentar y transformar su realidad, dotándolos de herramientas no solo intelectuales sino también emocionales y sociales. Es una práctica que, en su esencia, refleja los valores fundamentales de la educación: el respeto por la dignidad humana y la búsqueda del bien común.

### 3.1.3. Retorno.

El caso analizado, se considera una práctica pedagógica que cobra sentido al centrarse en el valor del ser humano, reconociendo la dignidad y el potencial de cada estudiante, independientemente de su origen o circunstancias. Se alinea con un sentido educativo más amplio al:

**Responder a las necesidades emocionales:** Al ofrecer un espacio seguro y atención personalizada, la práctica promueve la salud emocional y el apoyo psicosocial, fundamentales para el aprendizaje.

**Fomentar la resiliencia:** A través de la empatía y el compromiso, los docentes como la entrevistada ayudan a los estudiantes a superar barreras y a creer en sus capacidades.

**Promover la inclusión social:** La práctica busca integrar a todos los estudiantes, valorando su diversidad y fomentando un sentido de comunidad y pertenencia.

**Impulsar el desarrollo integral:** Más allá de lo académico, se enfoca en el desarrollo personal y social, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y conscientes.

Con orgullo puedo afirmar que la experiencia pedagógica de mi madre es un testimonio del poder de la educación cuando se aborda con sensibilidad, cuidado y un compromiso inquebrantable con cada estudiante. Su práctica educativa es un claro ejemplo de cómo la educación, cuando se realiza con sentido y propósito, puede ser un vehículo de cambio y esperanza, incluso en los contextos más desafiantes.



## 3.2. Mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva.

Este texto comprende un viaje a través de las diferentes facetas que componen una experiencia educativa transformadora, con el propósito y la importancia de integrar prácticas pedagógicas decisivas en el aula.

### 3.2.1. Itinerario.

Según Prieto (2020) la educación es un reflejo de la sociedad y su evolución a lo largo de la historia ha sido un indicador del desarrollo humano. La influencia del entorno en la formación del individuo es un tema central en su análisis, donde se destaca la importancia de las condiciones sociales y culturales en la educación. Prieto (2020) realiza una revisión de las teorías educativas desde la antigua Grecia hasta las propuestas utópicas de reformadores sociales como Robert Owen quien creía en la capacidad del entorno para moldear al ser humano.

El conductismo del siglo XX, con figuras como B. F. Skinner, también recibe atención por parte de Prieto (2020) quien indica que Skinner argumentaba que el comportamiento humano es el resultado de interacciones con el entorno y que el conocimiento de cómo funciona este último es esencial para influir en la conducta. Prieto (2020) examina cómo el conductismo se centró en el ambiente como el principal agente modelador de la conducta, proponiendo que la modificación del entorno podría conducir a cambios significativos en la conducta individual.

En contraste con el conductismo, Prieto (2020) discute las teorías mediacionales, que reconocen la capacidad del individuo para actuar como mediador en su propio aprendizaje. La Teoría del Campo de la Gestalt, la epistemología genética de Piaget y la psicología dialéctica de Vygotsky son presentadas como teorías del aprendizaje que enfatizan la actividad constructiva del sujeto en la adquisición del conocimiento y la interpretación de la realidad.

Prieto (2020) también aborda las teorías contemporáneas del aprendizaje, como el constructivismo y el conectivismo, que reconocen el impacto de la tecnología en la educación; según el autor, el constructivismo se centra en la importancia de crear entornos educativos que promuevan la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante mientras que el conectivismo ve el aprendizaje como un proceso distribuido y en red, donde la habilidad para conectar y navegar a través de diversas fuentes de información es fundamental.

En el contexto de la educación superior, Prieto (2020) también ofrece un análisis exhaustivo de las metodologías pedagógicas y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes

universitarios. El autor subraya la importancia de una mediación pedagógica que promueva un aprendizaje significativo y crítico, en lugar de una mera transmisión de información. Este enfoque se centra en la maduración personal, social y cultural de los estudiantes, preparándolos para enfrentar y resolver problemas complejos en un mundo en constante cambio.

Prieto (2020) critica la tendencia hacia una educación simplificada que puede conducir a la infantilización de los estudiantes, argumentando que tal enfoque subestima su capacidad para enfrentar desafíos y resolver problemas. En contraposición, el autor aboga por un enfoque pedagógico que reconozca la complejidad de la vida universitaria y la necesidad de métodos educativos rigurosos y exigentes. Este enfoque no solo valora la autonomía de los estudiantes, sino que también busca equilibrar el reconocimiento de las realidades juveniles y sociales con la necesidad de prepararlos para los desafíos contemporáneos.

Recordando temas anteriormente abordados, como la mediación pedagógica, en la educación universitaria contemporánea la mediación en las relaciones presenciales es un aspecto crucial que Prieto (2020) aborda con profundidad destacando la importancia de la mirada, la palabra, la escucha, el silencio y la corporalidad; dichos elementos no verbales son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje efectivo y significativo. El autor indica que la mirada atenta del educador puede transmitir interés y empatía, motivando a los estudiantes y estableciendo una conexión más profunda; también indica que la palabra es el principal vehículo de enseñanza, por tanto, debe ser clara y precisa, adaptada al nivel de comprensión de los estudiantes para fomentar un diálogo constructivo.

Prieto (2020) indica que la escucha activa es otro pilar en el proceso educativo, donde los educadores deben mostrar disposición para entender las perspectivas y preocupaciones de los estudiantes, adaptando la enseñanza a sus necesidades. El autor también recalca que el silencio, lejos de ser una ausencia de comunicación, es una pausa reflexiva que permite la asimilación de conocimientos y fomenta el pensamiento crítico. La corporalidad, o la presencia física y la expresión corporal del educador, anima a los estudiantes a participar y comprometerse más activamente en su aprendizaje.

Prieto (2020) también enfatiza la importancia del trabajo grupal, que promueve la colaboración y el aprendizaje cooperativo, permitiendo a los estudiantes compartir ideas y resolver problemas conjuntamente. Las experiencias pedagógicas decisivas, aquellas que tienen un impacto significativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, deben ser cuidadosamente diseñadas y facilitadas por los educadores. La comunicabilidad, la capacidad

de transmitir ideas de manera efectiva y accesible, es esencial para conectar con los estudiantes y hacer que el contenido sea relevante y atractivo para ellos. El enfoque pedagógico del autor busca crear un ambiente de aprendizaje interactivo, reflexivo y profundamente humano, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades interpersonales y de comunicación esenciales para su futuro profesional y personal.

La educación del futuro, según Morin (1999), debe fundamentarse en siete saberes esenciales que trascienden el conocimiento tradicional y abordan la complejidad de la condición humana. Estos saberes incluyen el aprendizaje sobre la incertidumbre, la comprensión mutua y la ética del género humano, lo que implica una pedagogía que enseña a los estudiantes a contextualizar, analizar y sintetizar el conocimiento desde una perspectiva multidimensional.

Siemens (2007) aporta en este contexto con su teoría del conectivismo, que considera el aprendizaje como un proceso de conectar información especializada y destaca la importancia de las redes en la era digital. Según el autor, en este paradigma, la capacidad de aprender y adaptarse es crucial, y el conocimiento reside en la diversidad de opiniones y en la habilidad para navegar entre diferentes puntos de vista. Ovalles (2014) expande esta visión al discutir cómo las tecnologías digitales y las redes sociales han transformado la manera en que los individuos acceden al conocimiento y se relacionan entre sí, pues de esta manera el aprendizaje se convierte en un proceso distribuido y colaborativo, donde la capacidad de crear y mantener conexiones es esencial para el desarrollo intelectual y profesional.

Dentro de este marco, según lo revisado por Prieto (2020) se destacan cuatro metodologías clave: el laboratorio, el seminario, el análisis de casos y la resolución de problemas. Estas metodologías incluyen el laboratorio, el seminario, el análisis de casos y, con especial énfasis, la resolución de problemas. Cada una de estas alternativas representa un enfoque pedagógico que promueve la interacción, la experimentación y la aplicación práctica del conocimiento.

El laboratorio, según Prieto (2020) es concebido como un espacio de experimentación práctica donde los estudiantes pueden interactuar directamente con el material de estudio. Esta metodología permite a los estudiantes familiarizarse con el instrumental y las técnicas de su campo de estudio, promoviendo un aprendizaje basado en la experiencia directa y la observación.

El seminario según Prieto (2020) se presenta como un foro de discusión e intercambio intelectual, donde los estudiantes y docentes pueden explorar temas en profundidad. Esta modalidad fomenta la comunicación, el debate crítico y la construcción colectiva del

conocimiento, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación y argumentación.

El análisis de casos también abordado por Prieto (2020) implica el estudio detallado de situaciones reales o simuladas, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de aplicar teorías y conceptos a contextos prácticos. Según el autor, esta metodología desarrolla la capacidad de análisis crítico y la toma de decisiones basada en evidencia.

Por último, la resolución de problemas es enfatizada por Prieto (2020) como una habilidad crítica que debe ser desarrollada en el entorno universitario. Esta metodología no solo implica la aplicación de conocimientos previos, sino también la generación de nuevos entendimientos a través de la investigación y la creatividad. Prieto (2020) argumenta que la capacidad de enfrentar desafíos complejos y buscar soluciones innovadoras es esencial en la vida profesional y personal. En la práctica, esto se traduce en la identificación de problemas, la formulación de hipótesis, el diseño y ejecución de experimentos, y la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

Según Prieto (2020) la resolución de problemas no se limita a una disciplina específica, sino que es una competencia transversal que enriquece el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Esta habilidad permite a los estudiantes abordar situaciones complejas con una mentalidad analítica y creativa, preparándolos para contribuir de manera efectiva en un mundo en constante cambio. El autor pone de relieve la importancia de la resolución de problemas como una metodología central en la educación superior. Este enfoque busca equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para navegar y contribuir en un mundo complejo y en constante cambio, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y creativas que son fundamentales para el éxito personal y profesional.

La efectividad de la educación presencial se ve reforzada por la capacidad del educador para establecer una comunicación genuina y personalizada, donde la mirada y la palabra juegan roles cruciales. La mirada, en particular, es un recurso de personalización que establece una conexión profunda entre el educador y el estudiante, mientras que la palabra debe ser empleada con claridad y propósito, cargada de sentido y vida (Prieto, 2020).

Además, Prieto (2020) enfatiza la relevancia de la escucha activa y el silencio como elementos fundamentales de la mediación pedagógica. La escucha permite una interacción educativa basada en la comprensión y la atención, mientras que el silencio creativo favorece un ambiente de concentración y reflexión. La corporalidad y el manejo del espacio también son

aspectos destacados, ya que la presencia física del educador y la disposición del aula contribuyen significativamente a la experiencia de aprendizaje.

Prieto (2020) aboga por una comprensión de la situación educativa como una situación de comunicación integral, donde todos los elementos del aula y las interacciones grupales deben ser cuidadosamente considerados para facilitar un aprendizaje efectivo y evitar la fragmentación o la entropía. El trabajo grupal, según Prieto (2020), debe ser una práctica de interlocución y corresponsabilidad, donde cada miembro contribuye al proceso de aprendizaje. El autor también argumenta que las experiencias pedagógicas decisivas son aquellas que dejan una huella duradera en los estudiantes, y que la planificación meticulosa de estas experiencias es esencial para el éxito educativo. La comunicabilidad, definida como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje, es el objetivo final de la mediación pedagógica, donde la interacción, la creatividad y la comunidad de aprendizaje se unen para crear un entorno educativo enriquecedor y significativo.

Al integrar las perspectivas revisadas, se propone un modelo educativo que valora la autonomía del aprendiz, la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación. Este modelo desafía la noción tradicional de que el conocimiento es una colección de verdades fijas y promueve en cambio una comprensión del aprendizaje como un proceso dinámico y en constante cambio.

Las visiones de los diferentes autores pueden ser comprendidas como un llamado a adoptar una pedagogía universitaria que sea tanto rigurosa como relevante para la realidad de los estudiantes. Al hacerlo, se prepara a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para su futuro profesional y personal, equipándolos con las herramientas necesarias para navegar y contribuir positivamente a la sociedad. Con esto, se sugiere una reevaluación profunda de los métodos pedagógicos tradicionales y propone una visión más integradora y conectada del conocimiento y la experiencia educativa, que es flexible, adaptativa y profundamente arraigada en la comprensión de los procesos humanos y sociales.

### 3.2.2. **Exploración.**

El presente apartado se comprende en tres partes, en la primera parte se explica y justifica la práctica seleccionada. En un segundo apartado, se desarrolla la planificación de la práctica propuesta, acorde a lo previamente revisado en la fundamentación teórica.

### 3.2.2.1. Justificación.

La asignatura “Taller de Proyectos urbano-arquitectónico I” tiene como propósito formar profesionales capaces de diseñar, planificar, gestionar y construir proyectos que respondan a las necesidades del hábitat humano, con una visión sostenible, estética y funcional. En esta asignatura, los estudiantes desarrollarán sus habilidades de investigación, análisis, representación y materialización de propuestas urbano-arquitectónicas, considerando los aspectos normativos, físicos, sociales, económicos y ambientales que influyen en el diseño. A lo largo del periodo académico, se abordarán diferentes temáticas centrales relacionadas con la arquitectura y el urbanismo, tales como la vivienda social, el patrimonio, la movilidad, el equipamiento, entre otras.

En el mapa de prácticas propuesto, cada temática es objeto de una práctica de aprendizaje que consistirá en la elaboración de un anteproyecto urbano-arquitectónico en un contexto específico, dichas prácticas se realizarán de forma individual o grupal, según las indicaciones del docente, y se presentarán en láminas, maquetas y recorridos virtuales. El objetivo es que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la carrera, así como desarrollar su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de comunicación. A continuación, se detallan la información básica sobre la asignatura.

**Tabla 18**

*Datos generales de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I*

<b>Institución</b>	Universidad Técnica Particular de Loja
<b>Facultad</b>	Facultad de Ingeniería y Arquitectura
<b>Carrera</b>	Arquitectura
<b>Nivel</b>	Pregrado (Octavo ciclo)
<b>Asignatura</b>	Taller de proyectos urbano-arquitectónico I

*Nota:* Esta tabla muestra generalidades de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I de la carrera de Arquitectura de la UTPL.

### 3.2.2.2. Planificación.

A continuación, se detalla la planificación de la clase escogida, especificando los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación de cada práctica. La práctica de significación me parece adecuada para el desarrollo de este ejercicio, ya que permite a los estudiantes construir sentido activa, crítica y creativamente a partir de los conceptos, los textos y las

situaciones que se les presentan, lo que les ayuda a formular ideas durante el proceso proyectual y a comunicar lo planificado ordenadamente.

Para mejorar, transformar e incluir una estrategia metodológica y de comunicabilidad en la planificación de la clase, se ha optado por integrar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y técnicas de comunicabilidad como la escucha activa y la corporalidad. Esta integración se realiza con el objetivo de proporcionar una experiencia educativa más rica y profunda que no solo transmita conocimientos, sino que también desarrolle habilidades prácticas y de comunicación en los estudiantes.

El ABP se implementa como el eje central del desarrollo de la clase, permitiendo a los estudiantes abordar problemas complejos y desarrollar soluciones creativas en un contexto real. La gira de estudio en un barrio local se convierte en el proyecto en el que los estudiantes aplican los conceptos aprendidos, observan directamente el entorno y analizan sus características físicas, sociales y culturales. Esta metodología fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de comunicación.

La comunicabilidad se mejora mediante la incorporación de técnicas como: la escucha activa y la corporalidad durante las presentaciones y la retroalimentación. Se introducen pausas reflexivas para permitir la asimilación de información y fomentar el pensamiento crítico. Además, se promueve que los estudiantes expresen sus ideas y reflexiones, mientras que el docente adopta un rol de facilitador, escuchando y guiando la discusión.

**Tabla 19**

*Planificación propuesta de implementación de mediación pedagógica a través de las TICs*

Tema	<b>Gira de estudio para profundizar el análisis desarrollado en las semanas previas y para conocer proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.</b>
<b>Resultado de la Práctica de Aprendizaje</b>	Valora contextos reales, integrando el componente urbano como complemento a la solución arquitectónica adoptada.
<b>Tipo de práctica</b>	Práctica de significación
<b>Contenidos</b>	Conceptual: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Caracterización y análisis de proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.</li> </ul> Procedimental: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Selección y exploración de un contexto urbano real para realizar una gira de estudio.</li> <li>● Elaboración de un diario de viaje (bitácora arquitectónica) que refleje el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> </ul>

---

Actitudinal:

- Compromiso ético y social con el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.
- 

Entrada:

1. El docente introduce el ABP, explicando cómo esta metodología permite a los estudiantes abordar problemas complejos y desarrollar soluciones creativas.
2. El docente presenta el barrio seleccionado como caso de estudio, destacando su relevancia arquitectónica y social.
3. El docente presenta el tema, los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación, usando recursos audiovisuales y ejemplos ilustrativos de proyectos referentes sobre arquitectura y ciudad.
4. El docente organiza una charla con los arquitectos autores de las obras a recorrer, en el que cada uno expone brevemente el concepto, el diseño y la ejecución de su proyecto, así como los desafíos y las oportunidades que encontró en el contexto urbano real.
5. Se abre un espacio de preguntas y respuestas entre los estudiantes y los arquitectos.

Desarrollo:

**Estrategias**

1. Trabajo en grupos para la exploración y documentación fotográfica del barrio, aplicando la metodología del ABP. Cada grupo escoge una obra ya sea para profundizar el análisis desarrollado en las semanas previas o para conocer proyectos referentes para el desarrollo de las actividades de taller.
  2. Los estudiantes hacen un recorrido fotográfico por el contexto urbano real escogido, observando los aspectos físicos, funcionales, sociales, ambientales y culturales relevantes.
  3. Los estudiantes hacen un diario de viaje que muestre el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido, usando los recursos fotográficos que hayan generado o seleccionado.
  4. Los estudiantes generan una variedad de soluciones posibles a través de sesiones de lluvia de ideas y discusiones grupales.
  5. Los grupos elaboran un guión gráfico que sintetice el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido, usando los recursos fotográficos y gráficos que hayan generado o seleccionado.
  6. Los grupos comparten los resultados, usando recursos gráficos adecuados: fotografías, esquemas, mapas, u otros recursos gráficos para mostrar el análisis e interpretación del contexto urbano real escogido.
  7. Aunque simbólica, los estudiantes consideran cómo se implementarían sus soluciones en el mundo real, incluyendo la creación de maquetas o simulaciones.
  8. El docente escucha activamente y expresa mediante su corporalidad en la comunicación a los estudiantes su interés en las diferentes anécdotas en lo referente al recorrido realizado.
  9. Los estudiantes evalúan críticamente sus soluciones y reflexionan sobre el proceso de aprendizaje, recibiendo retroalimentación de sus compañeros y del docente.
-



	<p>10. El docente facilita la retroalimentación entre los grupos, destacando las fortalezas y debilidades del análisis e interpretación realizado.</p> <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente hace un balance de los contenidos y resultados de aprendizaje del viaje, resaltando los aspectos más relevantes e interesantes y respondiendo a las dudas de los estudiantes.</li> <li>2. El docente propone una actividad de reflexión, en la que los estudiantes expresen los criterios acerca de lo que aprendieron y lo que les gustaría mejorar o profundizar.</li> <li>3. El docente agradece a los estudiantes por su participación y desempeño en la gira y les propone que esto sirva de insumo para vincularlo con el desarrollo de su proyecto.</li> </ol>
<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cámara fotográfica</li> <li>● Diario de viaje (bitácora)</li> <li>● Material de trabajo</li> <li>● Material bibliográfico</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	<p>Entrada: 30 minutos</p> <p>Desarrollo: 3 horas</p> <p>Cierre: 30 minutos</p> <p>Total: 4 horas</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacidad para elaborar un diario de viaje (bitácora) que refleje el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>● Capacidad para elaborar un guion gráfico que sintetice el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado.</li> <li>● Compromiso ético y social con el análisis e interpretación del contexto urbano real seleccionado, y con la búsqueda de soluciones que respondan a las necesidades de los usuarios y que contribuyan al desarrollo sostenible.</li> </ul> <p>Instrumento:</p> <p>Portafolio con evidencias del trabajo realizado durante la gira de estudio, como fotografías, notas, croquis, diario de viaje, guion gráfico y presentación multimedia.</p>

*Nota:* Esta tabla muestra la planificación propuesta para la Semana 3 de la asignatura Taller de proyectos urbano-arquitectónico I, que incluye una implementación de mediación pedagógica a través de las TICs.

### 3.2.2.3. ¿Por qué es una experiencia con sentido?

La práctica educativa cobra sentido al centrarse en el valor del ser humano, reconociendo la dignidad y el potencial de cada estudiante, independientemente de su origen o circunstancias.

Se alinea con un sentido educativo más amplio al:

Responder a las Necesidades Emocionales: Al ofrecer un espacio seguro y atención personalizada, la práctica promueve la salud emocional y el apoyo psicosocial, fundamentales para el aprendizaje.

Fomentar la Resiliencia: A través de la empatía y el compromiso, los docentes como la entrevistada ayudan a los estudiantes a superar barreras y a creer en sus capacidades.

Promover la Inclusión Social: La práctica busca integrar a todos los estudiantes, valorando su diversidad y fomentando un sentido de comunidad y pertenencia.

Impulsar el Desarrollo Integral: Más allá de lo académico, se enfoca en el desarrollo personal y social, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y conscientes.

### 3.2.3. Retorno.

La práctica desarrollada es un testimonio de la educación como una entidad viva y en constante evolución. La educación refleja la sociedad en la que existe, y como tal, debe adaptarse y crecer en respuesta a los cambios culturales y tecnológicos que nos rodean. La adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y las estrategias de comunicabilidad en la planificación de clases es más que una mejora metodológica; es una evolución esencial para equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para prosperar en un mundo en constante cambio.

Se ha resaltado la interacción entre el individuo y su entorno y la capacidad del estudiante para ser un agente activo en su aprendizaje. Las teorías y estrategias pedagógicas discutidas enfatizan la importancia de la construcción activa del conocimiento y la interpretación personal de la realidad. Al integrar estas teorías en la práctica educativa, se promueve un aprendizaje activo y significativo, donde los estudiantes se involucran plenamente en su proceso educativo.

La práctica de la gira de estudio en un contexto urbano real es una manifestación directa de estos principios teóricos. Permite a los estudiantes experimentar directamente la complejidad del entorno urbano y aplicar sus conocimientos teóricos en un escenario práctico. Esta experiencia no solo enriquece su comprensión académica, sino que también les proporciona habilidades críticas para su futuro profesional.

Desde la perspectiva del constructivismo, la gira de estudio se alinea con la noción de que el conocimiento se construye activamente por el aprendiz. Los estudiantes no son meros receptores de información; son creadores activos de su comprensión, utilizando la experiencia

directa para formar y reformar su conocimiento. Este enfoque es vital para una educación que aspira a ser transformadora y adaptativa a las necesidades individuales y colectivas.

El conectivismo también encuentra su lugar aquí, reconociendo la importancia de las redes y la tecnología en el aprendizaje. En la era digital, el conocimiento está distribuido y es accesible a través de múltiples conexiones, y la habilidad para navegar en esta red de información se vuelve crucial. La gira de estudio, aunque es una experiencia presencial, puede ser enriquecida con el uso de herramientas digitales que permitan a los estudiantes acceder a información adicional, conectar con expertos o compartir sus experiencias con una comunidad más amplia.

En conclusión, la riqueza de este ejercicio pedagógico radica en su capacidad para integrar teorías educativas con una práctica pedagógica innovadora. Al hacerlo, se prepara a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para su futuro profesional y personal, equipándolos con las herramientas necesarias para navegar y contribuir positivamente a la sociedad. Como docente en formación, reflexionar sobre estas prácticas y teorías es un ejercicio de crecimiento continuo, buscando siempre la mejora y la relevancia en la educación que ofrecemos.

## **CAPÍTULO IV: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS**



**¡Y cuando exhales el último suspiro, sólo entonces, te darás cuenta de que tu vida no ha sido más que una minúscula gota en un océano infinito! Y sin embargo, ¿Qué es un océano sino una multitud de gotas?"**

**-David Mitchell (El Atlas de las Nubes)**

## **4.1. Diseño de una propuesta de incorporación de TIC.**

El presente texto es una propuesta de implementación de mediación pedagógica a través de Tecnologías de la Información y de la Comunicación TICs, con el fin de enriquecer y revitalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la convicción de que la educación debe ser un reflejo del mundo en el que vivimos. Por ello, se propone abordar la virtualización de los espacios curriculares como una estrategia clave para responder a las demandas actuales y futuras de nuestra sociedad.

### **4.1.1. Itinerario.**

Prieto (2020) aborda la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un elemento transformador de las prácticas pedagógicas, su propuesta se centra en la virtualización de espacios curriculares como una estrategia para enriquecer la enseñanza presencial y avanzar hacia una oferta educativa a distancia. Este enfoque reconoce la importancia de adaptar las TIC a los contextos específicos de cada curso, considerando las diferencias en tamaño de clase y contenido disciplinar (Prieto, 2020). El autor argumenta que la virtualización de la educación no es simplemente una cuestión de tecnología, sino más bien un proceso pedagógico que requiere una reflexión crítica sobre cómo las herramientas digitales pueden ser integradas de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La virtualización según Prieto (2020), debe ser vista como una oportunidad para repensar y reestructurar las prácticas educativas tradicionales, promoviendo un aprendizaje más autónomo y colaborativo.

La incorporación de las TICs en la educación superior ha abierto un abanico de posibilidades pedagógicas, transformando el paradigma educativo tradicional hacia uno más flexible y accesible (García Sánchez et al., 2020). La virtualización de la educación, impulsada por la necesidad de adaptación durante la pandemia de COVID-19, ha presentado desafíos significativos en la formación docente, exigiendo un replanteamiento de las metodologías y estrategias pedagógicas (Atúncar-Prieto & Medina-Zuta, 2021). En este contexto, la capacitación docente se ha vuelto esencial para el desarrollo de competencias digitales que permitan una gestión efectiva del aprendizaje en entornos virtuales (Henríquez Gabante et al., 2015).

La integración de las TIC en la educación superior no solo ha facilitado el acceso al conocimiento, sino que también ha promovido la innovación pedagógica y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Muñoz Martínez, 2020). Sin embargo, esta transición hacia la virtualización educativa conlleva desafíos como la necesidad de una infraestructura

tecnológica adecuada, la brecha digital y la adaptación curricular (Ortega González et al., 2021). Además, la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales requiere de instrumentos y enfoques específicos que aseguren la calidad y la integridad académica (Rosales Almendra, 2020).

Prieto (2020) subraya la importancia de la interactividad en la educación virtual, destacando que las TIC deben fomentar no solo la absorción de conocimientos, sino también la producción de conocimientos por parte de los estudiantes. El autor señala que la interactividad en la educación virtual no se limita a la interacción con el contenido, sino que también incluye la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, lo cual es esencial para un aprendizaje significativo y profundo (Prieto, 2020). El autor enfatiza que la virtualidad no debe entenderse como un reemplazo de la interacción humana, sino como un complemento que enriquece la experiencia educativa. La virtualización de los espacios curriculares se presenta como un proceso de producción colaborativa, donde la participación activa de los docentes es crucial para el diseño de prácticas de aprendizaje significativas. La virtualidad, según Prieto, ofrece oportunidades para construir desde la diferencia, apoyando las expectativas, necesidades y demandas de los docentes y estudiantes.

La mediación pedagógica en concordancia con Prieto (2020) implica una interacción dinámica entre docentes y estudiantes, donde los materiales educativos y las prácticas de aprendizaje son cuidadosamente seleccionados y adaptados para promover un aprendizaje autónomo y crítico. El autor destaca la importancia de esta en la virtualización, la cual se extiende más allá de la mera transmisión de contenidos, esta mediación se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para apropiarse de los contenidos mediados y realizar sus propias mediaciones a través de diversas tecnologías de comunicación. Según el autor la formación de los docentes en el uso de entornos virtuales de aprendizaje es fundamental para el éxito de la virtualización, además, el autor propone la creación de una memoria colectiva del proceso, que sirva como registro y reflexión sobre la práctica pedagógica en el contexto de la virtualidad.

Prieto (2020) también aborda la cuestión de la equidad en el acceso a la educación virtual, reconociendo que la brecha digital puede excluir a ciertos grupos de estudiantes. Por lo tanto, aboga por una planificación inclusiva que garantice que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder y beneficiarse de los recursos educativos virtuales. Además, Prieto enfatiza la necesidad de una evaluación continua del proceso de virtualización para asegurar que se cumplan los objetivos pedagógicos y se resuelvan los problemas que surjan durante la implementación.

En síntesis, los diferentes autores subrayan la relevancia de las TIC en la educación superior, no solo como herramientas para la transmisión de información, sino como medios para fomentar un aprendizaje colaborativo y crítico. De acuerdo con Prieto (2020) la virtualización se concibe como un proceso pedagógico que requiere una cuidadosa mediación y adaptación a los contextos específicos de cada espacio curricular, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa y avanzar hacia una educación más accesible y flexible. En términos de diseño curricular, el autor sugiere que la virtualización debe ir acompañada de una revisión y adaptación de los currículos para asegurar que sean relevantes y estén alineados con las necesidades y expectativas de los estudiantes del siglo XXI. Finalmente, Prieto (2020) reflexiona sobre el futuro de la educación superior en la era digital, proyectando que las instituciones educativas deberán transformarse en organizaciones que aprenden y se adaptan constantemente. La virtualización no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una educación más flexible, accesible y adaptada a los desafíos globales y locales.

En el contexto de la educación a distancia y la formación de tutores virtuales, Guevara (2015) resalta la importancia de la capacitación docente como un pilar fundamental para la transición exitosa hacia entornos de aprendizaje virtual. La formación de tutores virtuales no solo implica el dominio de herramientas tecnológicas, sino también el desarrollo de habilidades pedagógicas adaptadas a la modalidad en línea, que faciliten una interacción efectiva y un acompañamiento constante al estudiante.

Por otro lado, Onrubia (2005) profundiza en la dinámica del aprendizaje y la enseñanza en entornos virtuales, enfatizando la necesidad de una actividad conjunta y colaborativa entre docentes y estudiantes. Este enfoque colaborativo es crucial para la construcción del conocimiento, donde la ayuda pedagógica se convierte en un elemento esencial para guiar y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo.

Los autores revisados coinciden en que la incorporación de TIC en la educación superior debe ir más allá de la simple adopción de nuevas herramientas; requiere una transformación pedagógica que ponga énfasis en la interacción, la colaboración y el apoyo continuo al estudiante. La combinación de estos enfoques teóricos proporciona un marco sólido para entender cómo la tecnología puede ser integrada de manera efectiva en la educación universitaria, asegurando que la pedagogía guíe el uso de las TIC y que la formación docente se adapte a las demandas de la enseñanza virtual. Esto refuerza la idea de que la tecnología, cuando se utiliza correctamente, puede ser un poderoso aliado en la educación, promoviendo un aprendizaje más profundo y conectado con las necesidades reales de los estudiantes y la sociedad.



#### 4.1.2. **Exploración.**

La carrera de Arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja en la actualidad tiene una duración de 4 años y medio, con un total de 480 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). El plan se organiza en cuatro ejes: formación básica, formación profesional, formación complementaria y formación integradora. El plan incluye asignaturas obligatorias y optativas, así como prácticas preprofesionales y trabajo de titulación (UTPL, 2021).

Para esta propuesta, se ha elegido el séptimo periodo de la carrera, debido a que se considera uno de los periodos más relevantes en la vinculación con el ejercicio de las prácticas preprofesionales, además de incorporar asignaturas con un claro enfoque en el desarrollo de las TICs, ya que este periodo incluye asignaturas relacionadas con procesos constructivos, diseño, y tecnologías constructivas, así como un fuerte componente de ayuda social.

##### *4.1.2.1. Justificación.*

El currículo de la carrera de incorpora asignaturas optativas que son consecuentes con el perfil de egreso de la carrera, así como actividades complementarias y extracurriculares, buscando responder a las nuevas tendencias y desafíos del campo disciplinar y profesional de la arquitectura. El plan de estudios se organiza también en componentes: fundamentos teóricos, unidad básica, praxis profesional, unidad profesional, epistemología y metodología de la investigación, unidad de integración curricular, integración de saberes, contextos y cultura, comunicación y lenguajes, itinerario. Busca integrar los conocimientos teóricos y prácticos de la arquitectura, así como fomentar el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de proyectos reales.

El currículo se basa en el enfoque por competencias, que implica un proceso activo, significativo y contextualizado, donde el estudiante es el protagonista y el docente es el facilitador. El aprendizaje se orienta al desarrollo integral del estudiante, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva y práctica. El aprendizaje se promueve mediante estrategias didácticas variadas y flexibles, que estimulan el pensamiento crítico, creativo y reflexivo, así como la resolución de problemas reales y la aplicación de los conocimientos a diferentes situaciones (UTPL, 2021).

##### *4.1.2.2. Problema a resolver.*

El problema a resolver se centra en la integración efectiva de tecnologías virtuales en el séptimo periodo de la carrera de Arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), con el objetivo de mejorar la calidad y eficacia del proceso educativo. Este periodo

incluye asignaturas clave como Construcción V, Diseño Paramétrico y Fabricación Digital, Taller de Proyectos Arquitectónicos VI, Urbanismo I, Prácticum 3: Servicio Comunitario, y dos itinerarios especializados en Construcción y Tecnología Arquitectónica y Diseño Arquitectónico.

La problemática radica en cómo las metodologías actuales pueden ser mejoradas mediante la incorporación de herramientas digitales que permitan a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también aplicarlos en un contexto práctico y colaborativo. Específicamente, se busca:

La integración de tecnologías virtuales en la educación universitaria es una respuesta a la necesidad de adaptarse a las nuevas dinámicas de aprendizaje que demanda el siglo XXI. La inclusión de estas tecnologías se justifica por la posibilidad de enriquecer la experiencia educativa, facilitar el acceso a recursos actualizados y fomentar un aprendizaje más interactivo y colaborativo. La tecnología, como mediador pedagógico, permite simular entornos de diseño, ofrecer retroalimentación inmediata y conectar teoría con práctica de manera innovadora.

- Construcción V: Mejorar la comprensión de los materiales y técnicas de construcción avanzadas mediante simulaciones y modelado 3D.
- Diseño Paramétrico y Fabricación Digital: Facilitar el aprendizaje de software especializado y la aplicación práctica de diseños complejos.
- Taller de Proyectos Arquitectónicos VI: Promover la colaboración en proyectos de diseño a gran escala y la revisión continua por parte de los docentes.
- Urbanismo I: Integrar simulaciones urbanas para analizar el impacto de los proyectos arquitectónicos en su entorno.
- Prácticum 3 (Servicio Comunitario): Utilizar plataformas de colaboración para conectar a los estudiantes con la comunidad y proyectos reales.
- Itinerarios Especializados: Aplicar tecnologías virtuales para explorar nuevas tendencias en arquitectura bioclimática y estructuras emergentes.

El desafío es desarrollar un plan que no solo sea tecnológicamente factible y sostenible, sino que también esté alineado con los objetivos pedagógicos de cada asignatura y responda a las necesidades específicas de los estudiantes de arquitectura. La tecnología debe ser un medio para alcanzar un aprendizaje más profundo y significativo, no un fin en sí mismo.

#### *4.1.2.3. Acuerdos pedagógicos.*

- Integración de TIC en el Plan de Estudios: Se acuerda que las TIC se integrarán en todas las asignaturas del séptimo periodo, no solo como herramientas de diseño sino también como medios para la investigación, la comunicación y la colaboración.
- Desarrollo de Proyectos con Impacto Social: Se promoverá el uso de TIC para desarrollar proyectos que aborden problemas reales de la comunidad, fomentando la responsabilidad social en los estudiantes.
- Evaluación Continua y Adaptativa: Se implementará un sistema de evaluación basado en TIC que permita una retroalimentación constante y ajustes en tiempo real en los métodos de enseñanza

#### *4.1.2.4. Tecnologías a utilizar en la asignatura.*

- Herramientas BIM (Building Information Modeling): Revit, Archicad.
- Software de Diseño Paramétrico: Rhino, Grasshopper.
- Plataformas de Colaboración: Slack, Trello y Microsoft Teams
- Herramientas de Simulación Urbana: CityEngine y UrbanFootprint.
- Drones para mapeo de entornos urbanos.

#### *4.1.2.5. Actividades y recursos a implementar.*

- Talleres de Capacitación en TIC: Para docentes y estudiantes, enfocados en el uso efectivo de software de diseño y plataformas de colaboración.
- Proyectos de Diseño Comunitario: Utilización de TIC para el desarrollo de proyectos arquitectónicos que respondan a necesidades sociales identificadas.
- Foros de Discusión Virtual: Creación de espacios virtuales para el debate y la crítica constructiva de proyectos, con participación de la comunidad.

#### *4.1.2.6. Resultados Esperados.*

- Competencia Digital Avanzada: Los estudiantes adquirirán competencias avanzadas en TIC, preparándolos para los desafíos del entorno profesional moderno.
- Mejora en la Calidad Educativa: La integración de TIC en la enseñanza resultará en un aprendizaje más interactivo, colaborativo y aplicado.
- Participación Comunitaria Activa: Los proyectos de diseño reflejarán una comprensión profunda de las necesidades comunitarias y contribuirán al bienestar social.

Esta propuesta es factible dentro del contexto actual de la UTP, considerando la infraestructura tecnológica existente y el compromiso institucional con la innovación y la responsabilidad social. La tecnología se utilizará como un medio para enriquecer la

experiencia educativa y no como un fin en sí mismo, asegurando que la pedagogía siga siendo el foco principal de la enseñanza. La propuesta es viable considerando la infraestructura actual de la UTPL y la disponibilidad de recursos digitales. La capacitación docente es un paso esencial para asegurar la implementación exitosa de las tecnologías virtuales en el aula.

#### 4.1.3. **Retorno.**

La incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la carrera de Arquitectura de la Universidad Técnica Particular de Loja representa un paso significativo hacia la modernización y la mejora continua del proceso educativo. La propuesta desarrollada no solo refleja un compromiso con la educación, sino también un fuerte componente de ayuda social, donde las TIC actúan como catalizadores de innovación y cambio.

La integración de softwares de diseño paramétrico, plataformas de colaboración y herramientas de simulación urbana, entre otras, no es simplemente una actualización tecnológica; es una transformación pedagógica que coloca al estudiante en el centro del aprendizaje. Al hacerlo, se fomenta un entorno donde la teoría y la práctica convergen,

permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en escenarios reales y colaborativos, preparándolos para los desafíos del mundo profesional.

Además, la propuesta subraya la importancia de la responsabilidad social en la arquitectura. Al vincular proyectos académicos con necesidades comunitarias, se enseña a los futuros arquitectos a diseñar con un propósito más allá de la estética y la funcionalidad; se les insta a considerar el impacto social y ambiental de sus obras. Este enfoque no solo enriquece su educación, sino que también contribuye al bienestar de la sociedad.

En conclusión, la propuesta de incorporación de TIC en la carrera de Arquitectura es una iniciativa coherente y fundamentada que promete enriquecer la experiencia educativa, mejorar las habilidades técnicas y sociales de los estudiantes y fortalecer la conexión entre la academia y la comunidad. Es un reflejo de un compromiso institucional con la innovación y la mejora continua, asegurando que la UTPL se mantenga a la vanguardia de la educación y de los procesos constructivos mediante el uso de las nuevas tecnologías.

## NOTAS DE VIAJE: CONCLUSIONES

Cuando me inscribí en la especialidad en docencia universitaria, sentí mucha incertidumbre. ¿Sería en realidad capaz de aprender sobre pedagogía y didáctica, siendo arquitecto? ¿Qué sentido tendría estudiar algo tan diferente a lo que había estudiado antes? Estas y otras preguntas me rondaban la cabeza, y aún muchas veces me sigo cuestionando, sin embargo, me animé a emprender este viaje por el mundo de la educación, con la curiosidad y el entusiasmo de quien se aventura a explorar nuevos territorios. Me inspiraron las experiencias que había vivido como estudiante, que me mostraron la importancia y la responsabilidad de ser un buen maestro. Siempre he creído que no está de más prepararse, pero también, que hay que ser responsable con los profesionales en formación. Esto es algo que hace mucha falta en el contexto de la educación universitaria del país, en donde casi no se toma en cuenta la formación docente, por lo que no todo buen profesional es un buen docente, y hay que tener en cuenta que un docente influye mucho en la vida de una persona.

El viaje ha sido una grata sorpresa, un descubrimiento constante, una transformación profunda. He aprendido sobre el concepto de mediación pedagógica, que se refiere a la intervención del docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características, necesidades, intereses y contextos. Por ello, la mediación pedagógica se convirtió en el concepto clave que articula y da sentido a todo el texto paralelo que he escrito como resultado de este viaje.

El texto paralelo es una obra personal y creativa, que refleja mi propia visión y estilo, que incorpora elementos de mi identidad y de mis intereses, que es una muestra de mi crecimiento y de mi compromiso con la educación universitaria. Esta obra es también colectiva y colaborativa, se nutre de las aportaciones y comentarios de mis compañeros y tutora, se inspira en las obras de otros autores y de otras disciplinas, se enriquece con las experiencias y los aprendizajes de otros sujetos y de otros contextos.

El texto también evidencia la importancia y el valor de la mediación pedagógica como herramienta para promover un aprendizaje crítico y creativo, que reconozca y respete la diversidad de los sujetos y los contextos de aprendizaje, y que fomente el diálogo, la participación y la colaboración entre los actores educativos. Se muestra la necesidad de un cambio de paradigma en la educación superior en arquitectura, que integre las dimensiones de creatividad, tecnología y responsabilidad social, y que se acerque más a las necesidades reales de la sociedad y del ejercicio de la profesión.

Escribir este texto ha sido una experiencia enriquecedora y desafiante, que me ha permitido reflexionar sobre mi rol como docente y sobre las posibilidades de mejorar mi práctica educativa. No ha sido un viaje solitario, sino que he contado con el apoyo y la compañía de un grupo reducido de colegas y profesores, que han compartido conmigo sus saberes, sus dudas, sus emociones y sus sueños, juntos hemos formado una comunidad de aprendizaje, donde hemos aprendido unos de otros.

A la par de la escritura de la segunda parte del texto paralelo, me embarqué en un viaje pedagógico, en el que me sumergí en un vasto océano de experiencias, perspectivas y desafíos, el de las culturas juveniles. Como navegante, debí ajustar las velas para comprender y acompañar a las y los jóvenes en su travesía educativa. Permítanme compartir algunas reflexiones profundas y pertinentes que surgieron a medida que he ido explorando.

La mirada atenta: Al igual que un capitán escruta el horizonte en busca de señales, los docentes debemos dirigir nuestra mirada hacia las y los jóvenes con atención y curiosidad. ¿Qué mundos habitan en sus mentes? ¿Qué sueños los impulsan? ¿Cuáles son sus luchas y anhelos? Observemos más allá de las aulas y los exámenes, y descubramos sus historias individuales.

Diversidad de islas: Cada estudiante es una isla única, con su propia topografía cultural. Algunos emergen con conocimientos previos sólidos, mientras que otros enfrentan mareas de incertidumbre. Reconozcamos esta diversidad y adaptemos nuestras estrategias pedagógicas. No todos navegan al mismo ritmo ni con la misma brújula.

El viento de la comunicación: La comunicación es nuestra brújula en este viaje. Las olas digitales y las redes sociales han transformado la forma en que nos relacionamos. Escuchemos sus voces en foros virtuales, chats y correos electrónicos. Aprendamos su lenguaje, pero también enseñémosles a navegar con responsabilidad y empatía.

Aprendizaje como travesía: El conocimiento no es una isla estática; es un archipiélago en constante expansión. Invitemos a las y los jóvenes a explorar, a zarpar hacia aguas desconocidas. Fomentemos la curiosidad, el cuestionamiento y la creatividad. No solo transmitamos contenidos, sino también el arte de navegar por las corrientes del saber.

El faro de la mediación pedagógica: Como fareros, guiemos a las y los jóvenes hacia la costa del aprendizaje significativo. La mediación pedagógica es nuestra luz. Acompañémoslos en la construcción de puentes entre teoría y práctica, entre lo abstracto y lo concreto. Mostremos cómo los conceptos se anclan en sus propias experiencias.

Exploradores de identidades: Las identidades juveniles son como constelaciones cambiantes. Algunos buscan su estrella polar en la construcción y la tecnología, otros en la historia del arte o el urbanismo. Permítannos ser guías sensibles a estas búsquedas. Escuchemos sus relatos, sus contradicciones, sus pasiones. Ayudémosles a cartografiar su propio ser.

El timón de la transformación: Nuestra travesía no es solo para llegar a un destino, sino para transformarnos. Como docentes, también somos aprendices. Reflexionemos sobre nuestras prácticas, ajustemos el timón cuando sea necesario. ¿Cómo podemos ser agentes de cambio en sus vidas? ¿Cómo contribuir a una sociedad más justa y sostenible?

En esta bitácora, no solo he plasmado palabras, sino también emociones, descubrimientos y desafíos. Espero que estas notas de viaje inspiren a otros navegantes en sus propias singladuras. ¡Que el viento sea propicio!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Qawasmi, J., & Al-Maiyah, S. (2019). *A framework for integrating sustainability into architectural education curriculum*. Journal of Cleaner Production, 235, 1190-1203. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.272>
- Alzate, F. y Castañeda, J. (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación*. Revista Electrónica Educare, 24(1), 411-424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2a ed.)*. Trillas.
- Barragán, L. (2000). *Luis Barragán: Escritos y conversaciones*. El Croquis Editorial.
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. (2021). *La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas*. Espacios, 42(9), 5. <https://revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf>
- Benevolo, L. (1996). *Historia de la arquitectura moderna (8ª ed.)*. Gustavo Gili.
- Bony, J. (1983). *The English decorated style: Gothic architecture transformed*. Phaidon.
- Brovelli, M. (2006). *La elaboración del currículum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias*. Revista Iberoamericana de Educación, 40(4), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4042139>
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Bullrich, A. T., y Carranza Leguizamón, E. (2018). *¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?* Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 21(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18916>
- Campo A., (2016). *VARIA Architectonica*. Madrid: Mairea Libros.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*. Educación y Educadores, 14(2), 309-325.
- Cervino, E., Chiriboga, D., & Tutivén, F. (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil*. Guayaquil.



- Ching F. (2014). *Manual de dibujo arquitectónico*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cortés, C. (1993). *Herramientas para validar*. San José: Especialización en Docencia Universitaria.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. John Murray.
- De Fusco, R., y Richard, A. (1988). *Arquitectura contemporánea*. Cátedra.
- Díaz, Á. (2003). *Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), 1-13. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005)
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Estermann, J. (2014). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Fischer, E. (1971). *La necesidad del arte*. Lumen.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Faundez, A. (1989). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Editorial Popular.
- García Jiménez, A., Tur-Viñes, V., & Pastor Ruiz, Y. (2018). *Consumo mediático en adolescentes y jóvenes: Una aproximación cualitativa*. Revista Mediterránea de Comunicación, 9(1), 313-324. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.19>
- García Sánchez, M. del R., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2020). *Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos*. Dialnet.
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento*. En A. Puiggrós (Comp.), *Neoliberalismo y educación* (pp. 13-38). Miño y Dávila.
- Gibson, D. (1996). *The skyscraper*. Prestel.
- Giedion, S. (1941). *Space, time and architecture: The growth of a new tradition*. Harvard University Press.

- Gimeno, J. (1992). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Guevara, C. (2015). *Curso de capacitación docente. Formación de Tutores Virtuales*. Cuenca, Azuay, Ecuador: Universidad del Azuay
- Gül, L. F., & Gu, N. (2018). *Design education in the age of digital transformation: A case study of a blended learning model for teaching parametric design*. *International Journal of Architectural Computing*, 16(4), 283-299.  
<https://doi.org/10.1177/1478077118803675>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciccus-La Crujía.
- Henríquez Gabante, G., Veracochea Frisneda, B., Papale Centofanti, J. F., & Berrios Rivas, A. T. (2015). *Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Hernández Segura, A. y Flores, L. (2012). *Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente*. *Educare (San José)*, 16(3), 37-48.  
<https://doi.org/10.15359/ree.16-3.2>
- Jaramillo, M. (2009). *Violencia y educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 9-32.
- Kocatürk-Schmutzler, T., & Kiviniemi, A. (2020). *The role of data in creative architectural design processes: A case study on the use of building performance simulation data in an architectural design studio course*. *Automation in Construction*, 118, 103271.  
<https://doi.org/10.1016/j.autcon.2020.103271>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larrosa, J. (2016). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Laso, R. (2016). *Universidad, humanismo y educación*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Lawrence, A. (1996). *Greek architecture (5ª ed.)*. Yale University Press.
- Le Corbusier. (1957). *Mensaje a los estudiantes de arquitectura*. Les Editions de Minuit.
- Le Corbusier. (1987). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Poseidón.

- Lehner, M. (1997). *The complete pyramids: Solving the ancient mysteries*. Thames & Hudson.
- Londoño E. (2004) *La producción del sentido en la experiencia pedagógica*.
- Malo, H. (1985). *Universidad, institución perversa*. Corporación Editora Nacional.
- Matienzo, R. (2020). *Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior*. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26.
- Méndez A., S. (2007). *La estrategia de entrada en la mediación pedagógica*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 10(2), 15-34.  
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1316>
- Mendoza, A. (2012). *La Relación Escuela-Medios de Comunicación Masiva: Una Aproximación a sus Categorías*. *Revista de Educación*, 45(2), 189-205. DOI: 10.1016/j.revedu.2012.03.007
- Mendoza, D. (2012). *Uso del medio audiovisual en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador): Análisis y propuesta de un modelo formativo*. Trabajo de Investigación de fin de Máster. Universidad Internacional de Andalucía/Universidad de Huelva.
- Menor, J. y López, M. (2011). *Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas*. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 15-33.
- Miranda Cervantes, G. (2014). *La persona: Núcleo vital del proceso de mediación pedagógica*. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 215-236.  
<https://doi.org/10.15359/ree.18-1.15>
- Mitchell, D. (2004). *El atlas de las nubes*. Random House Mondadori.
- Montessori, M. (1966). *El método de la pedagogía científica*. Ediciones Morata.
- Morales, B. (2017). *¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica*. *El Cotidiano*, 196, 67-76.
- Morales, M. (2010). *Apuntes para repensar la educación desde la diferencia*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 13-28.
- Moreno, A. (2004). *Un escrito sin nombre*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz Martínez, M. (2020). *Políticas educativas e incorporación de las TIC en la educación superior mexicana*. RDU UNAM.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Ortega González, D., Acosta Álvarez, C. L., Ortega Cabrera, F., & Díaz Cruz, Y. (2021). *Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales*. Conrado.
- Ovalles L. (2014) *Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?* Mundo FESC.
- Pallasmaa J., (2012). *Los ojos de la piel: La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pérez Alaejos, M., Marcos Ramos, M., Cerezo Prieto, M. T., & Hernández Prieto, M. (2021). *Niños, niñas y adolescentes, revolución del consumo audiovisual*. Universidad de Valladolid. <https://www.uva.es/revolucion-consumo-audiovisual/>
- Pérez, A. (2011). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Morata.
- Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. Siglo XXI.
- Prieto, C. A., & Medina-Zuta, P. (2021). *La virtualización educativa: retos en la formación inicial docente*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Prieto, D. (2001). *Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad*.
- Prieto, D. (2003). *Educación intercultural: desafíos y posibilidades*. Editorial Abya Yala.
- Prieto, D. (2005). *La interlocución radiofónica*.
- Prieto, D. (2006). *El interaprendizaje como clave de la educomunicación*. Revista Electrónica Educare, 4(6), 23-35. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Prieto, D. (2020). *Especialidad en Docencia Universitaria. La Enseñanza en la Universidad*. Universidad del Azuay.

- Prieto, D. (2020b). *El vaho del Arquitecto Formador sobre nuestros ojos*. Interacción, (62), 10-16. <https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/el-vaho-del-arquitecto-formador-sobre-nuestros-ojos>
- Puerta Gil, C. (2016). *El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (49), 1-6. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794>
- Robinson, C., & Herschman, J. (1987). *Architecture Transformed: A History of the Photography of Buildings from 1839 to the Present*. The MIT Press & The Architectural League of New York.
- Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas*. Imprenta Bolívar.
- Rosales Almendra, M. P. (2020). Evaluación de aprendizajes en entornos virtuales. Educación Superior.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). *La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro*. Revista de la Educación Superior, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019n189.01>
- Samper, D. (2002). Profesores sanguinarios. Bogotá. Aguilar.
- Santos, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Revista Iberoamericana de Educación, 40(3), 1-10.
- Santos, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. Editorial Bonum.
- Sarramona, J. (1980). *Medios de comunicación de masas y educación*.
- Schulze, F., & Windhorst, E. (2012). *Mies van der Rohe: A critical biography*. University of Chicago Press.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Streck, D. (2015). Diccionario Paulo Freire. Siglo XXI Editores.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Morata.
- Universidad del Azuay. (2023). *El aprendizaje en la universidad. Especialidad en Docencia Universitaria*. Universidad del Azuay.

Vásquez, F., y Prieto, D. (2019). *Educación con maestría, educación con sentido: Reflexiones sobre el sentido de la educación y el rol del docente en la sociedad actual*. Editorial Magisterio.

Vigotsky, L. (1956). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Estatal de Moscú.

Wright, F. (2005). *Una autobiografía*. El Acantilado.

Yeang, K., & Spector, L. (2002). *Skyscrapers bioclimatically considered: A design primer*. Wiley-Academy.

Zumthor P., (2006). *Pensar arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

## **ANEXO I: TAREA I (CARTA EPISTOLAR)**

Estimado Dr. Mario Jaramillo Paredes,

Le escribo esta carta con el propósito de expresarle mi admiración y mi agradecimiento por su artículo “Violencia y educación”, su texto me ha impactado profundamente, pues me ha hecho reflexionar sobre la problemática de la violencia en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, y sobre el papel que tenemos los docentes universitarios para prevenirla y transformarla.

Soy un profesional de la arquitectura y el urbanismo, que actualmente me estoy formando como docente universitario en la Universidad del Azuay, en Cuenca, Ecuador. Mi interés por la docencia surgió de mi propia experiencia como estudiante de arquitectura, que fue muy exigente, pero también muy enriquecedora, sin embargo, no todo fue positivo en mi formación, también tuve que enfrentarme a situaciones de maltrato académico por parte de algunos profesores, que, en vez de enseñarnos, orientarnos y apoyarnos, nos humillaban, descalificaban y desmotivaban, muchas veces no directamente a mí, pero veía que lo hacían con otros de mis compañeros.

Esta experiencia me marcó profundamente, y me hizo cuestionarme sobre el sentido y el propósito de la educación, sobre el rol y la responsabilidad de los educadores, sobre la relación y la comunicación entre los actores educativos, sobre los valores y los principios que sustentan la práctica pedagógica. Por eso, cuando tuve la oportunidad de ingresar como docente a la Universidad del Azuay, decidí inscribirme en el programa de posgrado denominado Especialización en Docencia Universitaria. Fue en este programa donde tuve la oportunidad de leer su artículo “Violencia y educación”, que me pareció muy oportuno, pertinente y revelador, me ayudó a comprender mejor la naturaleza, las causas y las consecuencias de la violencia en la educación, así como las posibles formas de prevenirla y transformarla. Me gustó mucho su análisis de la visión del mundo en la enseñanza, y cómo esta puede ser fuente de violencia cuando se asume una posición dogmática, que impone una única verdad, que niega la diversidad, que excluye la diferencia, que anula la crítica, que limita la creatividad. Me pareció muy acertada su propuesta de una educación dialógica, que reconoce la pluralidad, que respeta la alteridad, que promueve el diálogo, que estimula la reflexión y fomenta la innovación.

Quiero comentarle también, sobre un aspecto del texto que me ha parecido muy importante y que tiene que ver con el origen de la violencia en la educación. Usted señala que la violencia nace ligada frecuentemente a un desconocimiento de lo que es el otro, a sus valores y sus

conceptos. Me parece que esta es una afirmación muy acertada, y que refleja una realidad que se vive en muchos espacios educativos, donde se desconoce, se ignora, se desprecia o se niega la diversidad de los sujetos que participan en el proceso educativo. Comparto que este desconocimiento genera una falta de empatía, de respeto, de reconocimiento, de diálogo, de convivencia, que se traduce en actos de violencia, que pueden ser explícitos o implícitos, físicos o simbólicos, individuales o colectivos.

En mi experiencia como estudiante de arquitectura, viví muchas situaciones donde sentí que algunos profesores no me conocían, entendían, valoraban, o consideraban. Sentí que algunos profesores me imponían su visión del mundo, su concepción de la arquitectura, su forma de trabajar, sin tener en cuenta mi contexto, mi cultura, mi personalidad, mi potencial. Sentí que algunos profesores me evaluaban de manera arbitraria, injusta, subjetiva, sin criterios claros, sin evidencias válidas, sin una retroalimentación constructiva, ni oportunidades de mejora e incluso algunos docentes llegaron a lastimar a muchos de mis compañeros con sus actitudes, palabras, y acciones.

Por eso, ahora que me he propuesto llegar a convertirme en docente universitario, me propuse conocer a mis estudiantes, valorarlos, escucharlos y considerarlos. Me propuse respetar su diversidad e identidad. Me propuse dialogar con ellos, intercambiar ideas, opiniones, experiencias, conocimientos, saberes, así como reconocer sus fortalezas, sus debilidades, sus logros, sus desafíos, sus aciertos, sus errores, sus oportunidades, sus amenazas. Me propuse también apoyarlos, orientarlos, motivarlos, estimularlos, acompañarlos, en su proceso de aprendizaje, de crecimiento, de desarrollo.

Dr. Jaramillo, quiero compartirle también una reflexión sobre otro aspecto de su artículo que me ha parecido muy relevante y que tiene que ver con el sentido de la educación. Usted dice que las instituciones educativas y los profesores pregonan la necesidad de que el alumno se convierta en “un triunfador”. Pero entienden ser un triunfador no al que sirve a los demás, al que es solidario y útil para la comunidad, sino que tienen una visión distorsionada y deformante, el que logra poder y posición sin reparar en los medios que usa para conseguir esos fines. Me parece que esta es una crítica muy válida, y que evidencia una contradicción entre el discurso y la práctica de la educación, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se espera y lo que se logra. Creo que esta contradicción genera una pérdida de sentido, de coherencia, de ética, de compromiso, que se expresa en actitudes de violencia, que pueden ser individuales o colectivas, pasivas o activas, directas o indirectas.



En mi experiencia como estudiante de arquitectura, observé muchas situaciones donde percibí que algunas instituciones y algunos profesores me exigían ser un triunfador, pero no me explicaban qué significaba eso, ni cómo lograrlo, ni para qué servía. Percibí que algunas instituciones y algunos profesores me transmitían una visión de la arquitectura como una profesión competitiva, elitista, mercantilista, que buscaba el éxito personal, el reconocimiento social, el beneficio económico, sin importar el impacto ambiental, el bienestar colectivo, la responsabilidad social. Percibí que algunas instituciones y algunos profesores me incentivaban a ser un triunfador, pero no me daban las herramientas, los recursos, las oportunidades, las condiciones, para alcanzar ese objetivo.

Por eso, cuando decidí ser docente universitario, me propuse cuestionar el concepto de triunfador, y proponer otros conceptos, como el de transformador, el de colaborador, el de ciudadano. Me propuse cuestionar la visión de la arquitectura como una profesión individualista, excluyente, consumista, y proponer otras visiones, como la de la arquitectura como una profesión colectiva, inclusiva, sustentable. Me propuse cuestionar el sentido de la educación como una vía para el éxito personal, y proponer otros sentidos, como el de la educación como una vía para el servicio social, para la solidaridad comunitaria, para la justicia global.

Quiero manifestarle mi alegría por la posibilidad de que esto ocurra, de que podamos prevenir y transformar la violencia en la educación, de que podamos construir una educación de calidad, de paz, de diálogo, de democracia. Creo que esta es una posibilidad real, factible, deseable, que depende de nosotros, los educadores, de nuestra voluntad, de nuestra actitud, de nuestra acción. Creo que esta es una posibilidad que se abre con cada encuentro, con cada interacción, con cada aprendizaje, con cada enseñanza, con cada estudiante, con cada docente, con cada institución, con cada sociedad.

Dr. Jaramillo, con esta carta quiero rendirle homenaje con respeto y afecto, y le reitero mi admiración y reconocimiento por sus aportes a la educación. Su artículo ha sido una invitación y un desafío para mí, y no solo como educador sino también como ciudadano; ha sido un verdadero honor poder conocer su visión e inspirar mi práctica educativa con sus reflexiones.

Atentamente,

Josué Rivero.

## ANEXO II: GLOSARIO

### *Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente.*

***“La superación de la distancia entre el espacio universitario y las instituciones preescolares y escolares pasa por el reconocimiento del profesionalismo docente y requiere la promoción del diálogo, de la capacidad de escuchar y aprender de las demás personas.” (Hernández y Flores, 2012, p. 44).***

La frase expresa una idea que apunta a la necesidad de establecer vínculos entre el ámbito universitario y el ámbito escolar, que muchas veces se perciben como realidades separadas o contrapuestas. La superación de esta distancia implica reconocer el valor y la experiencia de los docentes que trabajan en las instituciones preescolares y escolares, así como su capacidad de generar conocimiento y de innovar en su práctica. Asimismo, implica promover el diálogo, la colaboración y el intercambio entre los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los investigadores educativos, con el fin de enriquecer sus saberes y sus perspectivas. Para ello, es fundamental desarrollar la capacidad de escuchar y aprender de las demás personas, reconociendo la diversidad y la complementariedad de sus aportes.

***“Es evidente que la sociedad demanda que la educación y, por tanto, el personal docente de respuestas a los problemas complejos y diversos que la aquejan, lo que puede generar, en este cuerpo, angustia y soledad en una tarea tan importante.” (Hernández y Flores, 2012, p. 45).***

Expresa una realidad que afecta a muchos docentes que se enfrentan a los desafíos de la educación en el siglo XXI. La sociedad actual es cada vez más compleja y diversa, y demanda una educación que forme ciudadanos críticos, creativos, solidarios y competentes. Sin embargo, muchas veces los docentes no cuentan con los recursos, el apoyo o la formación necesarios para responder a estas demandas. Esto puede generar sentimientos de angustia y soledad en el ejercicio de su profesión, así como una pérdida de sentido y motivación. Por eso, es importante que los docentes se reconozcan como agentes de cambio social y que busquen espacios de reflexión, colaboración y actualización que les permitan mejorar su práctica pedagógica y su bienestar personal.

***“El primer año de vida en la educación superior constituye un espacio privilegiado para fomentar el desarrollo de la autonomía en las futuras y los futuros docentes, lo cual requiere un esfuerzo sostenido en el resto de la formación profesional y aún después de ella.” (Hernández y Flores, 2012, p. 47).***

La frase expresa una idea que resalta la importancia de la autonomía como una capacidad fundamental para el ejercicio docente. La autonomía implica la capacidad de tomar decisiones, asumir responsabilidades, regular el propio aprendizaje y actuar de manera ética y crítica. El primer año de vida en la educación superior es un momento clave para desarrollar esta capacidad, ya que implica un cambio significativo en el rol del estudiante, que pasa de ser un receptor pasivo a un constructor activo de su conocimiento. Sin embargo, la autonomía no se logra de manera automática o definitiva, sino que requiere de un proceso continuo de reflexión, evaluación y mejora. Por eso, es necesario que los docentes en formación mantengan una actitud de aprendizaje permanente y que busquen oportunidades de crecimiento profesional y personal a lo largo de su carrera.

#### *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria.*

***“Se ha encontrado que la ayuda ofrecida entre compañeros potencia las capacidades, la seguridad y la autonomía en la autorregulación de los procesos.” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 312).***

La frase expresa una idea que destaca el beneficio del aprendizaje entre pares, es decir, el aprendizaje que se produce cuando los estudiantes se ayudan mutuamente a comprender y aplicar los contenidos y las estrategias de estudio. El aprendizaje entre pares potencia las capacidades de los estudiantes, ya que les permite compartir y contrastar sus saberes, resolver sus dudas, ampliar sus perspectivas y profundizar su comprensión. Asimismo, potencia la seguridad y la autonomía de los estudiantes, ya que les permite confiar en sus propias habilidades, tomar decisiones, asumir responsabilidades y regular su propio aprendizaje. El aprendizaje entre pares es una forma de aprendizaje cooperativo y colaborativo que favorece el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes.

***“Las acciones de acompañamiento tutorial se consideran un refuerzo de los aprendizajes ya producidos, de tal manera que fluyan con más fuerza, rapidez, seguridad y, a veces, también armonía, de modo que permitan consolidar lo que ya está estructurado.” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 312).***

La frase expresa una idea que resalta el valor de la tutoría como una estrategia de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. La tutoría implica un acompañamiento personalizado y cercano por parte de un docente o un par, que orienta, asesora y retroalimenta al estudiante en su proceso educativo. La tutoría no se limita a resolver dudas o dificultades, sino que busca reforzar los aprendizajes ya logrados y potenciar las capacidades y los intereses de los

estudiantes. La tutoría contribuye a que el aprendizaje sea más fluido, rápido, seguro y armónico, lo que favorece la consolidación de las estructuras cognitivas y afectivas de los estudiantes.

***Dada su responsabilidad, el mediador debe asumir una actitud reflexiva sobre su propia práctica, y lograr mediar procesos de formación, de manera que eduque para vivir y no solo para saber. (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 313).***

La frase expresa una idea que enfatiza el rol del mediador como un agente educativo que facilita el aprendizaje de los estudiantes, pero también el suyo propio. El mediador debe ser consciente de su responsabilidad y de su influencia en el proceso educativo, y por eso debe reflexionar sobre su práctica, sus fortalezas, sus debilidades y sus áreas de mejora. El mediador debe buscar no solo transmitir conocimientos, sino también formar personas integrales, que sean capaces de vivir en sociedad, de resolver problemas, de tomar decisiones, de comunicarse, de colaborar y de aprender a lo largo de la vida.

#### ***Mensaje a los estudiantes de arquitectura.***

***“¿Dónde está la arquitectura? En ninguna época una sociedad se halló tan desamparada como la nuestra por haber perdido e interrumpido el contacto entre su marcha material y los elementos naturales de su conducta espiritual (...) en el dominio construido, la incoherencia ha llegado al máximo.” (Le Corbusier, 1957, p. 13).***

Expresa el descontento de Le Corbusier con la situación de la arquitectura de su época, que consideraba obsoleta, incoherente y desvinculada de las necesidades y los desafíos de la sociedad moderna. Le Corbusier criticaba la falta de contacto entre el desarrollo material y el desarrollo espiritual, entre la forma y el fondo, entre la función y la expresión. Su visión era que la arquitectura fuera un arte que integrara todos los aspectos de la vida humana, que respondiera a las demandas funcionales, formales y simbólicas del proyecto. Con este propósito, formuló una serie de principios y soluciones para crear una arquitectura moderna y funcional, que fuera capaz de mejorar la calidad de vida, la identidad y la sostenibilidad del lugar.

Creo que la arquitectura debe ser un arte que se adapte a los cambios sociales, culturales y ambientales, que busque la innovación y la calidad, que respete y valore el entorno, que facilite y comunique su pasión por la educación. Debe ser una instancia de aprendizaje para los

arquitectos y para los usuarios, que les permita conocer y transformar la realidad, así como expresar y desarrollar su potencial.

***"El sitio, compuesto de extensión y elevamiento del suelo, napas acuáticas, verdores, de rocas o de cielo, vestidos con sábanas o con cabelleras de vegetación, abierto a las perspectivas, cercado de horizontes, es el pasto ofrecido por nuestros ojos a nuestros sentidos, a nuestra sensibilidad a nuestra inteligencia, a nuestro corazón. El sitio es el plato de la composición arquitectónica" (Le Corbusier, 1957, p. 29)***

Expresa la importancia que Le Corbusier le daba al sitio como el elemento fundamental de la composición arquitectónica. Para él, el sitio era el conjunto de las características físicas, geográficas, climáticas, culturales e históricas del lugar donde se iba a construir. El sitio era el que ofrecía las condiciones, las oportunidades y los desafíos para el proyecto arquitectónico. El sitio era el que debía inspirar y orientar al arquitecto en su tarea creativa. El sitio era el que debía dialogar y armonizar con la obra arquitectónica.

La arquitectura debe respetar y valorar el sitio como una fuente de aprendizaje, de identidad y de sostenibilidad. También adaptarse y responder al sitio con criterios funcionales, formales y simbólicos; además de integrarse y contribuir al sitio con calidad, innovación y belleza.

***"La arquitectura se camina, se recorre (...) Tan bien, que durante la prueba las arquitecturas se clasifican en muertas o vivas, según si la regla de recorrido haya sido observada o no, o que al contrario ella sea explotada brillantemente." (Le Corbusier, 1957, p. 32)***

Expresa la concepción de Le Corbusier sobre el paseo arquitectónico, uno de los conceptos que sustenta las cualidades espaciales de su obra. Para Le Corbusier, el hombre no percibe el espacio desde una posición estática, sino que lo vive y lo recorre con sus sentidos, su sensibilidad, su inteligencia y su corazón. La arquitectura es movilidad, es secuencia, es emoción. La arquitectura debe ofrecer al hombre una experiencia dinámica y conmovedora, que le revele los hechos arquitectónicos uno a continuación del otro. La arquitectura debe ser viva y no muerta, según si la regla del recorrido haya sido observada o no, o que al contrario ella sea explotada brillantemente.

La arquitectura debe ser un arte que se adapte a las necesidades y las expectativas del hombre, que le ofrezca espacios funcionales, confortables y estimulantes. Debe ser un arte que se relacione con el entorno, que respete y valore el sitio, que integre y contribuya al

paisaje. Es necesario que se comunique con el hombre, que le transmita un mensaje, un significado, una emoción.

### *Apuntes para repensar la educación desde la diferencia.*

***‘Hasta la llegada del niño a la escuela, éste se hallaba en un mundo de tinieblas, sin explicaciones. Sólo gracias a la sabiduría del maestro podrá comprender el sentido de las letras y desentrañar el significado de los libros.’ (Morales, 2010, p. 5).***

Esta frase refleja una concepción de la educación basada en la transmisión de conocimientos desde el maestro al alumno, donde el maestro es el poseedor de la verdad y el alumno es un receptor pasivo e ignorante. Esta concepción niega la existencia de otros saberes y experiencias previas que el alumno pueda tener, y que puedan ser relevantes para su aprendizaje. Esta concepción también implica una relación de poder y autoridad entre el maestro y el alumno, donde el maestro tiene el control y el dominio sobre el proceso educativo.

***“(…) Cuanto más sabio, más educado, más eficaz, más de buena fe es el maestro, mayor será su poder de explicación pues será, también, mayor la distancia entre sus saberes y los del alumno.” (Morales, 2010, p. 5).***

Esta frase cuestiona la idea de que el maestro debe ser un experto en su materia y que debe tener una gran capacidad de explicación para enseñar a sus alumnos. Esta idea puede generar una distancia y una desconexión entre el maestro y el alumno, que dificulte la comunicación y la comprensión mutua. Esta idea también puede generar una dependencia y una sumisión del alumno hacia el maestro, que limite su autonomía y su pensamiento crítico.

***“Por eso aprender es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento. Esto quiere decir, un encuentro con otro que no soy yo; es una revelación que nos demanda estar receptivos y abiertos a ese encuentro pedagógico a través de la constante reflexión y atención para saber qué hacer frente a la situación educativa.” (Morales, 2010, p. 12).***

Esta frase propone una visión de la educación como un proceso relacional, donde el aprendizaje se da a través del encuentro con el otro, que puede ser un compañero, un maestro o un elemento diferente. Este encuentro implica una actitud ética, de respeto y valoración del otro como un sujeto digno y legítimo, que tiene su propia identidad y cultura. Este encuentro también implica una actitud reflexiva, de cuestionamiento y transformación de la realidad.

### *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento.*

***“La exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como problema para volverse sólo un dato” (Gentili, 2001, p. 2).***

Se puede afirmar que la frase describe acertadamente cómo la exclusión social y educativa se vuelve invisible o indiferente para las miradas dominantes, que se acostumbran a verla como algo inevitable o natural. Esto es muy grave, porque implica una pérdida de sensibilidad y de conciencia crítica frente a las injusticias y las desigualdades que afectan a millones de personas. La exclusión no debería ser normalizada ni naturalizada, sino denunciada y combatida.

***“De cierta forma, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que, al final de cuentas, en una buena parte del mundo, hay más excluidos que incluidos.” (Gentili, 2001, p. 3).***

Es revelador cómo la exclusión se ha convertido en un fenómeno masivo y estructural, que no afecta solo a unos pocos grupos o individuos, sino a una gran parte de la población mundial. Esto es muy alarmante, porque muestra cómo el sistema económico y social actual genera y reproduce la exclusión, en vez de garantizar los derechos humanos y ciudadanos de todos los sujetos. La exclusión no debería ser un fenómeno mayoritario ni estructural, sino un fenómeno minoritario y coyuntural.

***“Reconocemos, explícita o implícitamente, por acción u omisión, que la igualdad, los derechos y la justicia social son meros artificios discursivos en una sociedad donde no hay lugar para todos (...)” (Gentili, 2001, p. 8).***

Frase crítica y provocadora de cómo la exclusión se legitima y se justifica por medio de discursos que aparentan defender la igualdad, los derechos y la justicia social, pero que en realidad los niegan o los vulneran. Esto es muy contradictorio e hipócrita, porque implica una falsificación del consenso y una imposición de intereses particulares sobre el bien común. La exclusión no debería ser legitimada ni justificada por ningún discurso, sino cuestionada y transformada por prácticas emancipadoras y democráticas. capacidad de escuchar y aprender de las demás personas, reconociendo la diversidad y la complementariedad de sus aportes.

### *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.*

***“La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno.” (Santos, 2006, p. 11).***

Se puede apreciar que esta frase expresa una visión positiva y optimista de la diversidad, que la considera como una fuente de enriquecimiento mutuo y de desarrollo personal. Esta visión implica una valoración de las potencialidades de cada sujeto, sin imponerle un modelo único o ideal de ser o aprender. Esta visión se contrapone al modelo de educación tradicional, que homogeneiza y normaliza a los alumnos, y que no respeta ni potencia sus diferencias.

***“Creo que el termómetro moral de una sociedad es el trato que dispensa a los niños.” (Santos, 2006, p. 17).***

Se puede deducir que esta frase expresa una preocupación ética por el bienestar y la dignidad de los niños, que son los sujetos más vulnerables y dependientes de la sociedad. Esta preocupación implica una responsabilidad social y educativa por garantizar los derechos y las oportunidades de los niños, sin discriminarlos ni excluirlos por ninguna razón. Esta preocupación se contrapone a la indiferencia o la tolerancia frente a la exclusión social y educativa que sufren muchos niños, especialmente los más pobres o marginados.

***“ Las diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esas diferencias se respetan y se comparten son un tesoro; si se utilizan para discriminar, excluir y dominar se convierten en una lacra.” (Santos, 2006, p. 21).***

Se puede observar que esta frase expresa una reflexión crítica sobre el sentido y el valor de la diversidad, que depende de cómo se entienda y se viva en la sociedad y en la escuela. Esta reflexión implica una opción ética y pedagógica por reconocer y valorar la diversidad como un tesoro, y no como una carga. Esta opción implica una transformación de la cultura, la estructura y las prácticas educativas, que superen las actitudes y los mecanismos de discriminación, exclusión y dominación.

#### ***La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas.***

***“El trabajo educativo inclusivo no solo se debe desarrollar en las etapas de enseñanza obligatoria, Educación Primaria y Secundaria, ya que este debe ser también un componente fundamental en la Educación Superior.” (Bartolomé, et al 2021, p. 58).***

Esta frase reivindica la importancia de la inclusión educativa en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la Educación Superior. La inclusión educativa implica garantizar el derecho a una educación para todos los estudiantes, sin discriminación ni segregación por razones de género, etnia, cultura, religión, discapacidad u otras características personales o



sociales. La inclusión educativa implica también reconocer y valorar la diversidad humana y cultural como un valor pedagógico y social.

***“ Es importante que al generar un proceso inclusivo en cualquier institución educativa se promueva el sentimiento de pertenencia de cada uno de los estudiantes, y su bienestar emocional, permitiendo así que puedan desarrollarse con naturalidad, sin sentir ningún tipo de presión que les pueda bloquear.” (Bartolomé, et al 2021, p. 60).***

Esta frase destaca la importancia de generar un clima afectivo y positivo en el ámbito educativo, que favorezca el sentimiento de pertenencia y el bienestar emocional de los estudiantes. El sentimiento de pertenencia se refiere a la sensación de ser parte de un grupo o una comunidad, donde se siente aceptado, valorado y apoyado. El bienestar emocional se refiere a la capacidad de gestionar las emociones y los sentimientos, de forma adecuada y saludable. Estos factores son esenciales para el desarrollo integral y armónico de los estudiantes, y para su aprendizaje y rendimiento académico.

***“Los educandos que provienen de entornos vulnerables a la hora de acceder a la universidad se encuentra con barreras económicas y sociales, a lo que probablemente haya que sumar déficits académicos y formativos, y obstáculos culturales.” (Bartolomé, et al 2021, p. 66).***

Esta frase describe algunas de las dificultades y desventajas que enfrentan los estudiantes que provienen de entornos vulnerables, como los sectores empobrecidos, los pueblos indígenas, los migrantes o los refugiados, a la hora de acceder y permanecer en la universidad. Estos estudiantes se encuentran con barreras económicas, como la falta de recursos para pagar las matrículas, los materiales o el transporte; barreras sociales, como la discriminación, el racismo o la exclusión; barreras académicas y formativas, como la falta de preparación o de orientación; y barreras culturales, como la falta de reconocimiento o de adaptación a su identidad y cultura. Estas barreras dificultan el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes, y generan situaciones de desigualdad, injusticia y sufrimiento.

### ***¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?***

***“El lenguaje nos hace comprometernos con la reflexión y la comunicación: media entre las personas y el mundo. Es central para la idea de ser una persona en el mundo y en armonía con él. En una conversación, el habla de uno modifica lo posible para el otro permitiéndole a éste decir lo que antes no había dicho. Cuando hablamos, modelamos***

***el futuro, el nuestro y el de los demás, nuestra identidad y el mundo en que vivimos.” (Morales, 2018, p. 2).***

El lenguaje tiene múltiples funciones: nos ayuda a pensar, a comunicarnos y a transformar la realidad. No solo transmite información, sino que también la genera, la interpreta y la comparte. Con el lenguaje manifestamos nuestra subjetividad, nuestra forma de ver el mundo y nuestra interacción con los otros. Además, el lenguaje es una manera de actuar, de intervenir y de influir en el entorno. Nuestras palabras nos comprometen y nos hacen responsables de sus efectos. El lenguaje nos constituye como seres humanos y como ciudadanos.

#### ***Educar con maestría, Educar con sentido***

***“ La producción discursiva se logra luego de un largo proceso, porque a nadie le regalan esa destreza. Estamos ante una acumulación de productos que van mostrando a la vez un desarrollo de la capacidad de expresión, en la cual confluyen otras, porque con el discurso se va aprendiendo a la relacionar, a sintetizar, a comparar, a inferir, a recuperar la propia memoria, entre tantas otras riquísimas posibilidades.” (Vásquez y Prieto, 2019, p. 14).***

Esta frase expresa una concepción del discurso como un producto que resulta de un proceso de aprendizaje, de práctica y de perfeccionamiento. El discurso no es algo que se adquiere de forma natural o espontánea, sino que requiere de un esfuerzo, de una reflexión y de una retroalimentación. El discurso no es solo una forma de comunicación, sino también de conocimiento, de pensamiento y de creatividad. El discurso no es solo una manifestación individual, sino también social, cultural e histórica. El discurso nos hace competentes y críticos.

#### ***Educar con maestría, Educar con sentido Fernando Vásquez y Daniel Prieto***

***“ Los propósitos de la fase de inducción o estrategia de entrada, buscan captar la atención del estudiante, presentar un marco de referencia para la información del desarrollo, aumentar la comprensión y aplicación de abstracciones mediante ejemplos y analogías, y favorecer el interés y la participación del alumno.” (Mendez, 2007, p. 17).***

Expresa una concepción de la estrategia de entrada como una fase clave en el proceso de mediación pedagógica, que tiene como objetivo preparar al estudiante para el aprendizaje del tema. La estrategia de entrada no es solo una introducción, sino también una motivación, una contextualización y una activación de los conocimientos previos del estudiante. La estrategia

de entrada no es solo una presentación, sino también una explicación, una ilustración y una invitación al estudiante. La estrategia de entrada nos hace receptivos y curiosos.

### *Apuntes para repensar la educación desde la diferencia.*

**"(...) La idea de validar es una acción anticipada a la producción definitiva, puesto que validar nunca equivale a evaluar (Cortés, 1993, p. 2).**

Esta frase expresa una distinción importante entre la validación y la evaluación de los materiales educativos. La validación es probar el material educativo con una muestra de los destinatarios antes de publicarlo y usarlo con todos ellos. La evaluación es medir el rendimiento y los resultados del material después de publicarlo y usarlo con todos los destinatarios.

**"La validación exige, como punto de partida, salirnos de nuestras propias expectativas y percepciones." (Cortés, 1993, p. 3).**

Esta frase expresa una idea importante sobre la validación de los materiales educativos. La validación exige, como punto de partida, salirnos de nuestras propias expectativas y percepciones, porque estas pueden estar sesgadas o limitadas por nuestra subjetividad, nuestra experiencia o nuestro contexto. La validación implica ponerse en el lugar de los destinatarios de los materiales, y tratar de comprender cómo ellos perciben, interpretan y valoran los mensajes que se les transmiten. La validación también implica confrontar nuestros materiales con los criterios y las opiniones de otros actores, como los colegas, los especialistas o los investigadores. La validación, en definitiva, implica abrirse al diálogo y a la crítica, buscando mejorar la pertinencia y la eficacia de los materiales educativos.

**"La comunicación educativa se preocupa por procedimientos de validación que asuman a los destinatarios como interlocutores fundamentales en la construcción de los mensajes, no como instrumentos de prueba." (Cortés, 1993, p. 10).**

La frase expresa una concepción dialógica y participativa de la comunicación educativa, que reconoce a los destinatarios de los materiales educativos como sujetos activos y críticos del aprendizaje. La comunicación educativa utiliza procedimientos de validación que involucran a los destinatarios en la construcción de los mensajes, y no los trata como meros instrumentos de prueba. La validación busca verificar la adecuación, la pertinencia y la eficacia de los materiales educativos, así como promover el interaprendizaje y el intercambio de experiencias entre los actores del proceso educativo.

### **Violencia y educación.**

***“La violencia social parecería transmitirse al sistema educativo en las relaciones profesor-estudiante, en una doble dirección” (Jaramillo, 2009, p. 22).***

Me parece relevante porque muestra cómo la violencia es una realidad que nos atraviesa a todos y todas, y que tiene múltiples manifestaciones y causas. Me hace reflexionar sobre la necesidad de cuestionar las formas de violencia simbólica y material que se ejercen en el proceso educativo, y sobre la responsabilidad que tenemos como docentes de prevenir y denunciar la violencia.

***“(…) mientras cada uno de nosotros no bajemos las tensiones que nos apremian y no mostremos, a través de nuestros actos, que evitamos la violencia, poco es lo que podrá lograrse” (Jaramillo, 2009, p. 23).***

La educación es un acto político y ético, que implica una visión del mundo y una posición frente a él. Me hace reflexionar sobre el sentido de la educación como un proceso de comunicación, diálogo, cooperación y pensamiento crítico, que busca generar una convivencia pacífica y solidaria entre las personas.

### **Profesores sanguinarios.**

***“Hay dos clases de educadores: los buenas personas, a los cuales los alumnos se la velan, y los "sanguinarios", unos ogros miserables que se hacen respetar a costa de que los odien a ellos y a sus señoras madres.” (Samper, 2002, p.19).***

Esta frase me hace pensar que la educación no se puede reducir a una dicotomía simplista entre los educadores buenos y los malos, sino que se debe reconocer la complejidad y la diversidad de las prácticas educativas, que implican una relación entre seres humanos con sus virtudes y defectos. Me hace cuestionar las formas de autoridad que se ejercen en el ámbito educativo, que pueden ser basadas en el respeto o en el miedo, en la confianza o en la coerción, en el diálogo o en la imposición. Me hace reflexionar sobre el sentido de la educación como un proceso de comunicación, colaboración y crítica, que busca generar un aprendizaje significativo y transformador.

***“(…) imponen el pánico en las aulas, pero al final serán recordados con cariño cuando la nostalgia aplique su dulce amnesia (…)” (Samper, 2002, p.2).***

La educación no se puede basar en el terror, sino en el entusiasmo, que es lo que realmente motiva y genera un aprendizaje significativo. Me hace cuestionar la idea de que los educadores que imponen el pánico son más efectivos o respetados que los que generan confianza y afecto. Me hace reflexionar sobre el sentido de la educación como un proceso de formación integral, que no solo busca transmitir conocimientos, sino también desarrollar las capacidades y el bienestar de los estudiantes. La frase también me hace reflexionar sobre cómo se debe actuar frente a los casos de violencia docente, buscando proteger a los estudiantes y garantizar su derecho a una educación de calidad. Me hace reflexionar sobre el rol que tenemos como docentes de cuestionar las prácticas autoritarias y de fomentar el pensamiento creativo y crítico en nuestros estudiantes.

### *Un escrito sin nombre.*

***“(...) una de las enseñanzas que nunca recibimos y que no la damos es la de “educar a nuestros alumnos para el sano goce de la vida”” (Moreno, 2004, p. 3).***

Esta frase me hace pensar que la educación debe ser una experiencia placentera y motivadora, que estimule el interés, la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, y que les permita disfrutar de la vida. Me hace cuestionar las prácticas educativas que se basan en el castigo, el miedo o la competencia, que generan estrés, ansiedad o frustración en los estudiantes. Me hace reflexionar sobre el sentido de la educación como un proceso que no solo busca transmitir conocimientos, sino también desarrollar las capacidades y el bienestar de los estudiantes.

***“(...) generar entusiasmo, no terror, incluso en los exámenes.” (Moreno, 2004, p. 3).***

La evaluación debe ser una herramienta para el aprendizaje, no para el control o la exclusión. Me hace cuestionar las formas de evaluación que se basan en la memorización, la reproducción o la calificación, que generan terror, presión o desánimo en los estudiantes. Me hace reflexionar sobre el sentido de la evaluación como un proceso que busca retroalimentar, orientar y reconocer el progreso de los estudiantes.

### *Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas.*

***“(...) tiende a aceptarse que la exposición a la violencia mediática constituye un factor de riesgo que puede fomentar la agresión interpersonal en los menores.” (Menor y Lopez, 2011, p. 15).***

La relación entre la exposición a la violencia mediática y la agresión interpersonal en los menores es compleja y multidimensional, y no se puede establecer una causalidad directa y lineal entre ambas variables. Se requiere de una mayor investigación y reflexión sobre este tema, así como de una mayor implicación y responsabilidad de los agentes educativos como las familias, los docentes y los propios medios de comunicación para promover un uso crítico y creativo de los mismos por parte de los menores.

***“(...) hoy más que nunca, las familias tienen que implicarse en el ocio audiovisual de los jóvenes.” (Menor y Lopez, 2011, p. 27).***

La frase plantea la importancia de que las familias se involucren en el ocio audiovisual de los jóvenes, es decir, en las actividades de entretenimiento que realizan los jóvenes a través de los medios de comunicación como la televisión, el cine, los videojuegos, las redes sociales, etc. Esta implicación puede tener varios beneficios para el desarrollo personal y social de los jóvenes, sin embargo, esta implicación también puede tener algunos desafíos o dificultades para las familias. Sin embargo, este es un reto que requiere de una actitud abierta, flexible y dialogante por parte de las familias.

***“(...) se debe tener en cuenta los posibles efectos -positivos y negativos- que los medios audiovisuales puedan ejercer sobre aquellos que, por su consumo elevado y sus características, se ven más expuestos a su influencia.” (Menor y Lopez, 2011, p. 16).***

La frase sugiere que hay que tener en cuenta los efectos de los medios audiovisuales, es decir, que hay que analizar, evaluar y regular el impacto que estos medios pueden tener en el desarrollo personal y social de las personas, especialmente de aquellas que son más susceptibles a su influencia, como los niños, los adolescentes, las minorías, los grupos vulnerables, etc. Esto implica que hay que adoptar una actitud crítica y responsable frente al consumo de los medios audiovisuales, y que hay que fomentar una educación mediática que permita a las personas desarrollar habilidades para comprender, valorar y utilizar los medios de forma ética y creativa.

***“(...) no se mira y luego se interpreta, sino que toda mirada está tejida desde el primer momento de significaciones.” (Menor y Lopez, 2011, p. 19).***

Esta frase tiene implicaciones importantes para comprender la sociedad y la cultura, ya que nos invita a reflexionar sobre cómo se construyen y se reproducen las desigualdades y las

diferencias entre los grupos sociales a través de las prácticas y los consumos culturales. También nos interpela a cuestionar nuestra propia mirada y la de los demás, y a reconocer la diversidad y la complejidad de las formas de ver y de vivir el mundo.

### **Culturas juveniles.**

***“(...) las nuevas formas de sociabilidad también auguran nuevas maneras de encontrarse con el otro, nuevos modos de combinar los afectos y las ideas, nuevos espacios para la interacción y la solidaridad; en definitiva, nuevas sensibilidades que permiten esperar otros órdenes y otra cultura.” (Cervino et al., 2000, p. 109).***

Según esta reflexión, las nuevas formas de sociabilidad, es decir, de establecer vínculos y redes sociales, también implican nuevas maneras de encontrarse con el otro, es decir, de reconocer y valorar la diversidad y la alteridad. Asimismo, implican nuevos modos de combinar los afectos y las ideas, es decir, de expresar y compartir las emociones y los pensamientos. Además, implican nuevos espacios para la interacción y la solidaridad, es decir, para la comunicación y la cooperación. En definitiva, implican nuevas sensibilidades que permiten esperar otros órdenes y otra cultura, es decir, que abren la posibilidad de transformar las estructuras y los valores sociales.

La frase expresa una visión optimista y esperanzadora sobre las nuevas formas de sociabilidad y sus implicaciones para la sociedad y la cultura, sin embargo, también se puede matizar o contrastar esta visión con otras más críticas o realistas, que reconozcan los desafíos y las limitaciones que plantean las nuevas formas de sociabilidad. Se requiere de una mayor investigación y reflexión sobre este tema, así como de una mayor educación y responsabilidad por parte de los usuarios de los medios digitales.

***“El presente es actuado y agotado al instante: esta situación puede quedar sintetizada en esta expresión juvenil: “lo que no depende de nosotros no nos interesa”” (Cervino et al., 2011, p. 120).***

La frase expresa una visión crítica y desencantada sobre la sociedad y la cultura de la información, que se caracteriza por la primacía de los flujos sobre los lugares, del presente sobre el pasado y el futuro, y del interés sobre el compromiso, sin embargo, también se puede matizar o contrastar esta visión con otras más optimistas o esperanzadoras, que reconozcan las oportunidades y las potencialidades que ofrece la revolución tecnológica y la globalización para el desarrollo humano y social.

***“El vivir actual no quiere entenderse con el presente sino a condición de desentenderse de las contradicciones, de las exigencias, de los esfuerzos que se requieren para lograr una autonomía, una autosuficiencia, o mejor reflexividad.” (Cervino et al., 2000, p. 118).***

Estos conceptos se refieren a la capacidad de los individuos o los grupos de pensar y actuar por sí mismos, de acuerdo con sus propios criterios, valores y objetivos, sin depender o someterse a influencias externas o ajenas. La reflexividad, en particular, se relaciona con la capacidad de cuestionar y transformar las propias creencias, prácticas y relaciones que se han construido socialmente, y que pueden ser fuente de opresión, alienación o desigualdad.

La frase sugiere que el vivir actual no quiere entenderse con el presente, es decir, no quiere asumir la responsabilidad y el compromiso de enfrentar los problemas y los desafíos que plantea la realidad contemporánea, sino que prefiere desentenderse de ellos, ignorarlos o negarlos. Esto puede deberse a diversas causas, como el individualismo, el consumismo, el hedonismo, el relativismo o el escepticismo, que dominan la cultura actual y que dificultan el desarrollo de una conciencia crítica y una acción transformadora.

***“Los jóvenes son “objetos sociológicos” desterritorializados debido a la mundialización de los consumos, desde ahí, las maneras de ser, de pensar, de comunicarse, los estilos de vida, están constituyendo las identidades postmodernas.” (Cervino et al., 2011, p. 86).***

Según esta visión, los jóvenes son “objetos sociológicos” desterritorializados, es decir, que no se identifican con un lugar o una cultura específica, sino que se adaptan a las tendencias y los consumos que se difunden a nivel mundial. Esto implica que las formas de ser, de pensar, de comunicarse y los estilos de vida de los jóvenes están constituyendo las identidades postmodernas, es decir, unas identidades múltiples, cambiantes, fragmentadas y relativistas, que cuestionan los valores y las normas de la modernidad.

Esta visión tiene algunos elementos de verdad, pero también puede ser criticada o matizada desde otras perspectivas. Por un lado, es cierto que la globalización y la posmodernidad han generado cambios culturales profundos que han impactado en la forma de vivir y de entender el mundo de los jóvenes. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la movilidad y el multiculturalismo han ampliado las posibilidades y los desafíos de los jóvenes para construir sus propias identidades. Por otro lado, no se puede negar que los jóvenes también tienen raíces, vínculos y pertenencias que los conectan con su historia, su territorio y su cultura. Los jóvenes no son solo objetos pasivos o consumidores acríticos de lo que les ofrece



el mercado global, sino que también son sujetos activos y creativos que producen y transforman sus propias expresiones culturales. Además, los jóvenes no son un grupo homogéneo ni uniforme, sino que hay una gran diversidad y pluralidad de realidades juveniles que dependen de factores como el género, la clase, la etnia, la religión, etc.

Por lo tanto, se puede concluir que la relación entre la juventud, la globalización y la posmodernidad es compleja y multidimensional, y no se puede reducir a una sola fórmula o categoría. Se requiere de una mayor investigación y reflexión sobre este tema, así como de una mayor participación y reconocimiento de los jóvenes como actores sociales y culturales.

### *Universidad, Humanismo y Educación.*

***“La ética no es algo ajeno, externo a cualquier actividad profesional; es una dimensión ineludible y propia de la cualquier actividad humana y, mucho más si es profesionalizante. La puerta que nos abre al conocimiento, es la afectividad. La universidades también cuidado, amor, emoción.” (Laso, 2016, p. 71).***

Según esta reflexión, la ética no es algo opcional o secundario, sino que es una parte esencial e inherente de cualquier actividad humana, especialmente si tiene una finalidad profesionalizante, es decir, si busca formar y capacitar a las personas para el ejercicio de una profesión. Esta relación favorece el clima de aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo personal y social de los participantes.

En el contexto universitario, la ética y la afectividad adquieren una especial relevancia, ya que se trata de una etapa crucial en la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos. La universidad debe ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar no solo sus competencias cognitivas, sino también sus competencias emocionales, éticas y sociales. Para ello, es necesario que los docentes asuman un rol de mediadores éticos y afectivos, que sepan crear un ambiente de confianza, respeto y colaboración en el aula, que reconozcan y valoren la diversidad y las necesidades de los estudiantes, que fomenten su participación activa y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que les brinden orientación y apoyo para afrontar los retos académicos y personales que se les presenten.

Por lo tanto, se puede concluir que la frase que me has compartido expresa una visión integradora y humanista sobre la ética y la afectividad como componentes esenciales en el aprendizaje humano, y que tiene un sentido y un significado particular en el ámbito universitario. La ética y la afectividad no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que

también contribuyen al desarrollo integral y social de los estudiantes. La universidad es también cuidado, amor y emoción.

***“Los niveles de solidaridad entre los seres humanos han retrocedido a los tiempos de la barbarie más cruel. Se configura así, una sociedad opulenta que controla absolutamente todo y, por otro lado está la vieja humanidad que mantiene un status razonable o simplemente en la pobreza, marginación o exclusión.” (Laso, 2016, p. 80).***

Esta frase expresa una visión pesimista y crítica sobre la situación actual de la humanidad, que se caracteriza por la falta de solidaridad entre los seres humanos y por la existencia de una profunda brecha social y económica entre los que tienen y los que no tienen. La solidaridad se refiere a la actitud de apoyo, cooperación y empatía hacia los demás, especialmente hacia los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o necesidad. La solidaridad es un valor humano y social que implica el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todas las personas, así como el compromiso de contribuir al bienestar común y a la justicia social. La frase sugiere que los niveles de solidaridad entre los seres humanos han retrocedido a los tiempos de la barbarie más cruel, es decir, que se ha perdido el sentido de la solidaridad y que se ha vuelto a una situación de violencia, egoísmo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno.

La frase también plantea que se configura así, una sociedad opulenta que controla absolutamente todo y, por otro lado está la vieja humanidad que mantiene un status razonable o simplemente en la pobreza, marginación o exclusión. Esto implica que hay una gran desigualdad y una gran injusticia en la distribución de los recursos y las oportunidades entre los diferentes grupos sociales. La frase contrapone a una sociedad opulenta, que tiene un exceso de riqueza y de poder, y que domina y explota a los demás, con una vieja humanidad, que tiene un nivel de vida precario o miserable, y que sufre las consecuencias de la opresión y la exclusión. La frase denuncia, por tanto, la falta de equidad y de solidaridad en la sociedad actual.

Esta frase tiene implicaciones importantes para comprender la realidad y los desafíos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, ya que nos muestra cómo se ha deteriorado la convivencia y la cohesión social, y cómo se ha agravado la pobreza y la marginación de millones de personas en el mundo. La frase también nos invita a reflexionar sobre la importancia y la urgencia de recuperar y fomentar la solidaridad como un valor y una práctica esencial para el desarrollo humano y el bienestar social. La solidaridad es una forma de resistir

y de transformar las estructuras y las relaciones que generan desigualdad e injusticia, y de construir una sociedad más humana, más democrática y sostenible.

***“La puerta que nos abre al conocimiento, es la afectividad. La universidad es también cuidado, amor, emoción.” (Lasso, 2016, p. 118).***

Según esta visión, la afectividad es la puerta que nos abre al conocimiento, es decir, que facilita y estimula el interés, la atención, la comprensión y la memoria de los contenidos académicos. La afectividad también implica cuidado, amor y emoción, es decir, que implica una relación de respeto, confianza y apoyo entre los miembros de la comunidad educativa, tanto docentes como estudiantes. Esta relación favorece el clima de aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo personal y social de los participantes.

Esta visión se basa en diversas teorías y estudios que han demostrado la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje humano. Por ejemplo, Piaget (1971) afirmó que el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo son dos aspectos inseparables de una misma realidad: la adaptación del sujeto al medio. Vygotsky (1979) sostuvo que el aprendizaje se produce a través de la interacción social mediada por el lenguaje y las herramientas culturales, y que las emociones juegan un papel fundamental en la motivación y la regulación del aprendizaje. Gardner (1983) propuso la existencia de una inteligencia emocional, que se refiere a la capacidad de percibir, expresar y manejar las propias emociones y las de los demás, así como a la capacidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y la acción. Goleman (1995) amplió este concepto y lo relacionó con el éxito personal y profesional, destacando la importancia de desarrollar habilidades emocionales como la autoconciencia, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales.

En el contexto universitario, la afectividad adquiere una especial relevancia, ya que se trata de una etapa crucial en la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos. La universidad debe ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar no solo sus competencias cognitivas, sino también sus competencias emocionales, éticas y sociales. Para ello, es necesario que los docentes asuman un rol de mediadores afectivos, que sepan crear un ambiente de confianza, respeto y colaboración en el aula, que reconozcan y valoren la diversidad y las necesidades de los estudiantes, que fomenten su participación activa y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que les brinden orientación y apoyo para afrontar los retos académicos y personales que se les presenten.

Por lo tanto, se puede concluir que la afectividad es un componente esencial en el aprendizaje humano, y que tiene un sentido y un significado particular en el ámbito universitario. La afectividad no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también contribuye al desarrollo integral y social de los estudiantes. La universidad es también cuidado, amor y emoción.

***“No importa cuántos talentos posea una persona si no está motivada para utilizarlos.”  
(Lasso, 2016, p. 93).***

Según esta visión, la motivación es el factor que determina el uso y el aprovechamiento de los talentos que posee una persona, es decir, de sus capacidades, habilidades o dones naturales o adquiridos. La motivación se refiere al conjunto de razones, intereses, deseos o necesidades que impulsan a una persona a realizar una acción o a perseguir una meta. La motivación puede ser intrínseca, cuando surge de la propia persona y está relacionada con su satisfacción personal, o extrínseca, cuando depende de factores externos como el reconocimiento, la recompensa o la presión social.

La frase sugiere que no importa cuántos talentos posea una persona si no está motivada para utilizarlos, es decir, que la cantidad o la calidad de los talentos no es suficiente para garantizar el éxito o el bienestar de una persona. Si una persona no tiene motivación para desarrollar sus talentos, estos pueden quedar ocultos, desperdiciados o infravalorados. Por el contrario, si una persona tiene motivación para utilizar sus talentos, estos pueden potenciarse, multiplicarse o diversificarse. Por lo tanto, la motivación es un factor clave para el desarrollo personal y profesional de una persona.

Esta visión tiene algunos elementos de verdad, pero también puede ser criticada o matizada desde otras perspectivas. Por un lado, es cierto que la motivación es un factor importante para el desarrollo del potencial humano, ya que influye en el nivel de esfuerzo, persistencia y rendimiento de una persona. La motivación también tiene efectos positivos en el estado de ánimo, la autoestima y la salud mental de una persona. Por otro lado, no se puede negar que los talentos también son un factor relevante para el desarrollo del potencial humano, ya que son el resultado de la dotación genética, el aprendizaje y la experiencia de una persona. Los talentos también tienen efectos positivos en la creatividad, la innovación y la contribución social de una persona.

Por lo tanto, se puede concluir que la relación entre los talentos y la motivación es compleja y bidireccional, y no se puede establecer una jerarquía o una exclusión entre ambos factores.

Se requiere de un equilibrio y una complementariedad entre los talentos y la motivación para lograr un desarrollo óptimo del potencial humano.

*Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad.*

***“El sistema educativo en general no ha enseñado a asumir el hecho tecnológico, ha permanecido al margen de cambios que obligan a la toma de decisiones al respecto.” (Prieto, 2001, p. 19).***

Esta frase refleja una de las problemáticas que enfrenta la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales: la falta de una formación adecuada que prepare a los actores educativos para asumir el hecho tecnológico como parte de su realidad y de su práctica. El hecho tecnológico implica no solo el dominio de las herramientas y los recursos que ofrecen los medios audiovisuales, sino también la comprensión de sus lenguajes, sus códigos, sus efectos y sus implicaciones sociales, culturales, políticas y éticas. La educación superior no puede permanecer al margen de estos cambios, sino que debe integrarlos de forma crítica y reflexiva, buscando aprovechar sus potencialidades para mejorar la calidad educativa y el acompañamiento a las y los jóvenes. Para ello, es necesario que los profesores, los estudiantes y las instituciones desarrollen una actitud de apertura, de curiosidad, de experimentación y de evaluación permanente de los medios audiovisuales, así como una capacidad de adaptación, de innovación y de transformación de los mismos.

***“(…) en el ámbito de la universidad, nos corresponde reconocer que las tecnologías son un destino, tanto para generar y comunicar conocimientos como para intentar transformaciones en la educación y en la sociedad.” (Prieto, 2001, p. 22).***

Expresa una de las oportunidades que brinda la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales: la posibilidad de reconocer las tecnologías como un destino, es decir, como un horizonte al que se aspira y al que se contribuye desde el ámbito universitario. Las tecnologías son un destino para generar y comunicar conocimientos, ya que permiten acceder, crear, difundir y compartir información de forma rápida, diversa y global. Pero también son un destino para intentar transformaciones en la educación y en la sociedad, ya que permiten crear nuevos escenarios, metodologías, estrategias y recursos para mejorar la calidad educativa y el acompañamiento a las y los jóvenes, así como para promover valores, actitudes, habilidades y competencias que favorezcan el desarrollo humano y social. La educación superior tiene el reto y la responsabilidad de asumir las tecnologías como un

destino, no solo como un medio o un fin, sino como un proyecto colectivo que se construye desde la reflexión, la participación, la colaboración y la innovación.

***“Demasiado complejo es el mundo, se nos dice, como para cargarle a cada individuo el peso de la memoria y la preocupación por el futuro. Déjelas vivir, déjelas jugar, pobres criaturas necesitadas de placer en estos valles de lágrimas.” (Prieto, 2001, p. 23).***

Refleja una de las críticas que se hace a la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales: la tendencia a simplificar, a trivializar y a descontextualizar el conocimiento, así como a desresponsabilizar, a infantilizar y a alienar a los estudiantes. Esta tendencia se basa en una concepción del mundo como un lugar demasiado complejo, caótico y amenazante, que requiere de una evasión, una distracción y un placer inmediato, en lugar de una comprensión, una reflexión y un compromiso. Esta concepción se traduce en una educación que se limita a ofrecer información fragmentada, superficial y desarticulada, que no tiene en cuenta la memoria histórica ni la proyección futura, que no fomenta el pensamiento crítico ni la acción transformadora, que no respeta la diversidad ni la interculturalidad, que no promueve la autonomía ni la participación, que no estimula la creatividad ni la innovación, que no desarrolla la ética ni la ciudadanía. Esta educación se convierte en un espectáculo, en un juego, en un consumo, que no forma, sino que deforma, que no acompaña, sino que abandona, que no libera, sino que somete a las y los jóvenes.

#### ***La interlocución radiofónica.***

***“Queridas, queridos amigos. Si no queremos, si no estimamos nuestra voz, difícilmente le encontraremos sentido a la tarea de comunicar.” (Prieto, 2005, p. 2).***

Esto expresa una de las reflexiones que se plantea la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales: la importancia de valorar, de estimar y de cuidar nuestra voz, entendida como nuestra capacidad de expresar, de comunicar y de dialogar con los demás. Nuestra voz es un elemento esencial para construir nuestro discurso pedagógico, para transmitir nuestros conocimientos, para intercambiar nuestras experiencias, para generar nuestros aprendizajes. Nuestra voz es también un elemento fundamental para construir nuestra identidad, para afirmar nuestros valores, para defender nuestros derechos, para participar en nuestra sociedad. Nuestra voz es, en definitiva, un elemento vital para construir nuestro proyecto de vida, para realizar nuestros sueños, para contribuir a nuestro bienestar. Por eso, la educación superior debe fomentar el desarrollo, el fortalecimiento y el reconocimiento de nuestra voz, así como el respeto, la escucha y la comprensión de la voz

de las y los demás. Solo así podremos encontrarle sentido a la tarea de comunicar, que es también la tarea de educar y de acompañar a las y los jóvenes.

***“Los comunicadores sociales necesitamos ser cultos en nuestras culturas, para poder hablar de ellas, desde ellas, a favor de ellas.” (Prieto, 2005, p. 4).***

Una de las exigencias que se plantea la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales es la necesidad de ser cultos en nuestras culturas, es decir, de conocer, de valorar y de respetar la diversidad cultural que existe en el mundo, y especialmente en nuestro país. Los comunicadores sociales, como profesionales que se dedican a la producción, la difusión y la interpretación de mensajes, tienen una responsabilidad ética y social de ser cultos en sus culturas, para poder comunicar de forma adecuada, pertinente y relevante, teniendo en cuenta el contexto, el público y el propósito de sus discursos. Ser cultos en nuestras culturas implica no solo reconocer y apreciar nuestra propia identidad, nuestra propia historia, nuestra propia cosmovisión, sino también reconocer y apreciar la identidad, la historia y la cosmovisión de las otras culturas, que enriquecen y complementan la nuestra. Ser cultos en nuestras culturas implica también hablar de ellas, desde ellas y a favor de ellas, es decir, expresar, compartir y defender nuestros valores, nuestras creencias, nuestras tradiciones, así como escuchar, aprender y dialogar con los valores, las creencias y las tradiciones de las otras culturas, que nos desafían y nos transforman. La educación superior debe promover el desarrollo de la competencia intercultural, que es la capacidad de comunicarse eficazmente y de manera apropiada con personas de otras culturas, así como el desarrollo de la sensibilidad intercultural, que es la capacidad de comprender, de respetar y de apreciar las diferencias y las similitudes culturales. Solo así podremos acompañar a las y los jóvenes en su formación como comunicadores sociales, que contribuyan al desarrollo humano y social de nuestro país y del mundo.

***“Cuando se logra riqueza de recursos, el tema en discusión adquiere una mayor presencia, una mayor fuerza.” (Prieto, 2005, p. 20).***

Expresa una de las ventajas que ofrece la educación superior en relación con el uso de los medios audiovisuales: la posibilidad de lograr una riqueza de recursos, que se refiere a la variedad, la calidad y la pertinencia de los elementos que se utilizan para construir el discurso pedagógico. La riqueza de recursos implica no solo el empleo de diferentes medios, formatos, géneros y estilos, sino también el uso adecuado de los mismos, de acuerdo con el contenido, el contexto, el público y el propósito del discurso. La riqueza de recursos también implica la integración, la articulación y la complementación de los diferentes elementos, de forma que

se logre una coherencia, una cohesión y una consistencia del discurso. La riqueza de recursos puede contribuir a que el tema en discusión adquiriera una mayor presencia, una mayor fuerza, es decir, que se destaque, que se profundice, que se amplíe, que se ilustre, que se argumente, que se persuada, que se emocione, que se motive, que se aprenda. La educación superior debe fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, que es la capacidad de expresarse y de comprenderse de forma efectiva y apropiada, así como el desarrollo de la competencia mediática, que es la capacidad de utilizar y de analizar los medios audiovisuales de forma crítica y creativa. Solo así podremos acompañar a las y los jóvenes en su formación como comunicadores sociales, que sepan aprovechar la riqueza de recursos que ofrecen los medios audiovisuales.

### *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*

***“El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia.” (Morin, 1999, p. 15).***

Esta frase nos invita a reflexionar sobre la naturaleza contextual del conocimiento. En un mundo donde la información se encuentra fragmentada y a menudo descontextualizada, esta perspectiva resalta la importancia de entender las conexiones y las relaciones entre piezas de información para darles sentido. Como educadores y aprendices, debemos esforzarnos por ver más allá de los datos aislados y buscar la narrativa más amplia que los une, porque es en esa narrativa donde el verdadero aprendizaje y comprensión toman forma.

***“La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.” (Morin, 1999, p. 26).***

Esta frase nos recuerda que la complejidad de la condición humana no puede ser comprendida ni abordada en aislamiento. La educación, por lo tanto, debe ser un proceso que cultive simultáneamente la individualidad, la comunidad y la conciencia global. Este enfoque tridimensional es esencial para desarrollar seres humanos completos que no solo prosperen en sus entornos inmediatos, sino que también contribuyan al bienestar de la sociedad y se vean a sí mismos como parte de la gran familia humana.



***“El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error.” (Morin, 1999, p. 46).***

Esta frase nos confronta con la realidad de que el conocimiento es inherentemente falible y sujeto a la incertidumbre. Esta idea es un recordatorio humilde de que el aprendizaje es un proceso continuo de exploración y descubrimiento, donde el error es una oportunidad para el crecimiento. En la educación, esto significa fomentar una cultura que no solo tolere el error, sino que lo celebre como un paso esencial en el camino hacia una comprensión más profunda y rica del mundo que nos rodea.

***Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.***

***“La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones.” (Siemens, 2007, p. 4).***

Siemens nos invita a considerar la tecnología no solo como una herramienta, sino como una extensión de nuestras capacidades cognitivas. Las conexiones que formamos a través de la tecnología amplían nuestro alcance para adquirir y aplicar conocimiento. Esto sugiere un cambio paradigmático en el que el aprendizaje se convierte en una actividad distribuida, no limitada por el espacio físico o el tiempo, sino por la calidad y cantidad de nuestras conexiones.

***“La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.” (Siemens, 2007, p. 7).***

La afirmación de que la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje resalta la naturaleza dinámica del conocimiento. En un mundo donde la información cambia rápidamente, la habilidad para adaptar nuestras decisiones y comprensión es crucial. Esto implica que la educación debe enfocarse menos en memorizar datos y más en desarrollar habilidades críticas para evaluar y aplicar información en contextos cambiantes.

***“El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez***

***retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado.” (Siemens, 2007, p. 7).***

El conectivismo pone al individuo en el centro de una red de conocimiento interconectada. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo. La idea de que las organizaciones e instituciones se nutren y a su vez nutren la red de conocimiento personal, destaca la importancia de crear y mantener conexiones significativas. Esto puede verse reflejado en la manera en que las plataformas educativas en línea fomentan comunidades de aprendizaje donde el conocimiento se construye colectivamente.

### ***Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?***

***“El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo, es por esto que el conocimiento (entendido como conocimiento aplicable) puede residir fuera del ser humano.” (Ovalles, 2014, p. 2).***

Esta frase nos lleva a reconocer que el aprendizaje no se limita a las aulas o libros; se extiende a una multitud de entornos, muchos de los cuales escapan a nuestro control directo. Esta idea amplía nuestra comprensión del conocimiento, sugiriendo que este puede encontrarse en experiencias, interacciones y sistemas más allá de nosotros mismos. Aceptando que el conocimiento puede residir externamente, nos abrimos a una diversidad de fuentes de aprendizaje y a la posibilidad de que cada experiencia sea una oportunidad educativa.

***“El Conectivismo se enfoca en la inclusión de tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento, el conocimiento reside en las conexiones que formamos, ya sea con otras personas o con fuentes de información como bases de datos.” (Ovalles, 2014, p. 5).***

Esta frase expresa destaca la relevancia de la tecnología en la expansión de nuestra cognición. La era digital ha transformado la forma en que accedemos al conocimiento, situándolo en las conexiones que establecemos. Esto implica que aprender ya no es un acto solitario, sino una red de interacciones, donde cada conexión potencia nuestra comprensión y habilidades. Este enfoque conectivista nos anima a ser curadores de nuestras redes de conocimiento, seleccionando y cultivando conexiones que enriquezcan nuestro aprendizaje.

***“Es necesario que los docentes cambien su pensamiento y se abran a la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza aprendizaje, como estrategia para socializar el conocimiento.” (Ovalles, 2014, p. 8).***

Esta frase es un llamado a la acción para los educadores, instándolos a adaptarse y adoptar las nuevas tecnologías en sus metodologías de enseñanza. La integración de estas herramientas no solo mejora la accesibilidad y distribución del conocimiento, sino que también promueve una cultura de aprendizaje colaborativo y compartido. Al abrazar las tecnologías de la información y comunicación, los docentes pueden facilitar un aprendizaje más dinámico y conectado, preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado.

#### ***Curso de capacitación docente. Formación de Tutores Virtuales.***

***“Actualmente, el docente universitario no solamente debe estar preocupado y preparando su clase presencial, debe también estar acompañando y orientando en todo momento al estudiante, para contribuir a la generación de nuevos conocimientos, pudiendo permanecer con él, siempre y cuando no atente a su individualidad, ni al propio proceso del desarrollo cognoscitivo; debe verse como un tutor virtual.” (Guevara, 2015, p. 6).***

Esta frase resalta un cambio significativo en el rol del docente universitario en la era digital. La enseñanza ya no se limita a las aulas físicas; se extiende al espacio virtual donde la presencia constante del educador es fundamental para guiar y apoyar al estudiante. Este acompañamiento debe ser cuidadoso para no invadir la autonomía del alumno ni interferir con su proceso cognitivo independiente. El profesor, como tutor virtual, debe equilibrar la disponibilidad con el respeto a la individualidad del estudiante, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje autodirigido y la construcción colaborativa del conocimiento.

***“Las tecnologías si no son utilizadas adecuadamente, pueden transformarse en distractores del proceso educativo.” (Guevara, 2015, p. 9).***

La observación de Guevara es un recordatorio crucial de que la tecnología, por sí misma, no garantiza una mejora en la educación. Su valor reside en cómo se implementa y se integra en el proceso de enseñanza. Cuando se usa de manera inadecuada, la tecnología puede desviar la atención de los objetivos educativos, convirtiéndose en un obstáculo más que en una herramienta de apoyo. Por lo tanto, es esencial que los educadores sean críticos y reflexivos

al incorporar recursos tecnológicos, asegurándose de que estos sirvan para potenciar el aprendizaje y no para distraer de él.

***“Los procesos educativos, especialmente los de modalidad a distancia y virtual, requieren de una participación activa y crítica de los estudiantes, para obtener resultados de aprendizaje de calidad, por ello este tipo de tecnologías no aporta mayormente en la educación a distancia.” (Guevara, 2015, p. 11).***

El autor subraya la importancia de la participación activa y crítica de los estudiantes en la educación a distancia. Contrario a lo que podría interpretarse de manera superficial, no es que las tecnologías no aporten al aprendizaje a distancia, sino que su contribución depende en gran medida de cómo los estudiantes las utilicen. Si los estudiantes adoptan un rol pasivo, las tecnologías por sí solas no pueden garantizar un aprendizaje de calidad. Por lo tanto, el diseño de cursos a distancia debe fomentar y facilitar la interacción y el compromiso activo de los estudiantes para que las tecnologías empleadas cumplan efectivamente su papel en el proceso educativo.

***Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento.***

***“El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas...” (Onrubia, 2005, p. 3).***

La perspectiva de Onrubia sobre el aprendizaje virtual es profundamente constructivista, enfatizando que el aprendizaje no es simplemente la absorción pasiva de información, sino un proceso activo de construcción y reconstrucción del conocimiento. Este enfoque reconoce la complejidad de la mente del aprendiz y la variedad de factores que influyen en cómo se procesa y se da sentido a la información. La cita sugiere que el aprendizaje

virtual debe ser diseñado de manera que respete y aproveche esta complejidad, proporcionando oportunidades para que los estudiantes apliquen sus habilidades cognitivas,

utilicen su conocimiento previo, desarrollen nuevas estrategias de aprendizaje y regulación, y se involucren emocional y motivacionalmente con el contenido.

***“La actividad mental constructiva desarrollada por el alumno no asegura, necesariamente, una construcción óptima de significados y sentidos en torno al nuevo contenido de aprendizaje. Por un lado, porque el alumno puede no disponer de los recursos cognitivos más adecuados para asimilar el nuevo contenido. Por otro, porque, incluso si los tiene, puede no activarlos, o no establecer las relaciones más significativas y relevantes posible entre esos recursos y el contenido en cuestión..” (Onrubia, 2005, p. 4).***

El autor invita a considerar que el proceso de aprendizaje es intrínsecamente complejo y no meramente mecánico. Aunque un estudiante pueda emprender una actividad mental constructiva, esto no garantiza automáticamente la asimilación efectiva del contenido. Esto puede deberse a la falta de recursos cognitivos necesarios o a la no activación de los mismos. Incluso con los recursos adecuados, el estudiante podría no lograr una conexión significativa con el nuevo contenido. Este comentario destaca la necesidad de un diseño pedagógico que no solo presente información, sino que también facilite y estimule la activación de los recursos cognitivos del estudiante, permitiendo una verdadera construcción de conocimiento.

***“(…) la calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas de que dispone, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos considerados en sí mismos, cuanto en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta, y en la manera en que esas formas de actividad se organizan, combinan, secuencian y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo al profesor más o menos posibilidades de ajustar la ayuda a los alumnos.” (Onrubia, 2005, p. 12).***

La cita de Onrubia pone de manifiesto que la esencia de un entorno virtual de aprendizaje eficaz no reside en la mera acumulación de herramientas y recursos, sino en cómo estos elementos se articulan para crear una experiencia educativa coherente y dinámica. La clave está en la integración y la interacción: cómo las herramientas y los materiales se utilizan para fomentar una participación activa y colaborativa entre estudiantes y profesores. Este enfoque sistémico sugiere que la calidad del aprendizaje virtual depende de la capacidad del entorno para adaptarse y evolucionar, permitiendo al docente personalizar el apoyo y facilitar la

construcción de conocimiento de manera más efectiva. Es un llamado a diseñar experiencias de aprendizaje que sean interactivas, flexibles y centradas en el estudiante.

### ***Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas.***

***“(...) se debe tener en cuenta los posibles efectos -positivos y negativos- que los medios audiovisuales puedan ejercer sobre aquellos que, por su consumo elevado y sus características, se ven más expuestos a su influencia.” (Menor y Lopez, 2011, p. 16).***

La frase sugiere que hay que tener en cuenta los efectos de los medios audiovisuales, es decir, que hay que analizar, evaluar y regular el impacto que estos medios pueden tener en el desarrollo personal y social de las personas, especialmente de aquellas que son más susceptibles a su influencia, como los niños, los adolescentes, las minorías, los grupos vulnerables, etc. Esto implica que hay que adoptar una actitud crítica y responsable frente al consumo de los medios audiovisuales, y que hay que fomentar una educación mediática que permita a las personas desarrollar habilidades para comprender, valorar y utilizar los medios de forma ética y creativa.

***“(...) no se mira y luego se interpreta, sino que toda mirada está tejida desde el primer momento de significaciones.” (Menor y Lopez, 2011, p. 19).***

Esta frase tiene implicaciones importantes para comprender la sociedad y la cultura, ya que nos invita a reflexionar sobre cómo se construyen y se reproducen las desigualdades y las diferencias entre los grupos sociales a través de las prácticas y los consumos culturales. También nos interpela a cuestionar nuestra propia mirada y la de los demás, y a reconocer la diversidad y la complejidad de las formas de ver y de vivir el mundo.

### ***Culturas juveniles.***

***“(...) las nuevas formas de sociabilidad también auguran nuevas maneras de encontrarse con el otro, nuevos modos de combinar los afectos y las ideas, nuevos espacios para la interacción y la solidaridad; en definitiva, nuevas sensibilidades que permiten esperar otros órdenes y otra cultura.” (Cervino et al., 2000, p. 109).***

Según esta reflexión, las nuevas formas de sociabilidad, es decir, de establecer vínculos y redes sociales, también implican nuevas maneras de encontrarse con el otro, es decir, de reconocer y valorar la diversidad y la alteridad. Asimismo, implican nuevos modos de combinar

los afectos y las ideas, es decir, de expresar y compartir las emociones y los pensamientos. Además, implican nuevos espacios para la interacción y la solidaridad, es decir, para la comunicación y la cooperación. En definitiva, implican nuevas sensibilidades que permiten esperar otros órdenes y otra cultura, es decir, que abren la posibilidad de transformar las estructuras y los valores sociales.

La frase expresa una visión optimista y esperanzadora sobre las nuevas formas de sociabilidad y sus implicaciones para la sociedad y la cultura, sin embargo, también se puede matizar o contrastar esta visión con otras más críticas o realistas, que reconozcan los desafíos y las limitaciones que plantean las nuevas formas de sociabilidad. Se requiere de una mayor investigación y reflexión sobre este tema, así como de una mayor educación y responsabilidad por parte de los usuarios de los medios digitales.

***“El presente es actuado y agotado al instante: esta situación puede quedar sintetizada en esta expresión juvenil: “lo que no depende de nosotros no nos interesa”” (Cervino et al., 2011, p. 120).***

La frase expresa una visión crítica y desencantada sobre la sociedad y la cultura de la información, que se caracteriza por la primacía de los flujos sobre los lugares, del presente sobre el pasado y el futuro, y del interés sobre el compromiso, sin embargo, también se puede matizar o contrastar esta visión con otras más optimistas o esperanzadoras, que reconozcan las oportunidades y las potencialidades que ofrece la revolución tecnológica y la globalización para el desarrollo humano y social.

### ***Universidad, Humanismo y Educación.***

***“La ética no es algo ajeno, externo a cualquier actividad profesional; es una dimensión ineludible y propia de la cualquier actividad humana y, mucho más si es profesionalizante. La puerta que nos abre al conocimiento, es la afectividad. La universidades también cuidado, amor, emoción.” (Laso, 2016, p. 71).***

Según esta reflexión, la ética no es algo opcional o secundario, sino que es una parte esencial e inherente de cualquier actividad humana, especialmente si tiene una finalidad profesionalizante, es decir, si busca formar y capacitar a las personas para el ejercicio de una profesión. Esta relación favorece el clima de aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo personal y social de los participantes.

En el contexto universitario, la ética y la afectividad adquieren una especial relevancia, ya que se trata de una etapa crucial en la formación integral de los futuros profesionales y ciudadanos. La universidad debe ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar no solo sus competencias cognitivas, sino también sus competencias emocionales, éticas y sociales. Para ello, es necesario que los docentes asuman un rol de mediadores éticos y afectivos, que sepan crear un ambiente de confianza, respeto y colaboración en el aula, que reconozcan y valoren la diversidad y las necesidades de los estudiantes, que fomenten su participación activa y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que les brinden orientación y apoyo para afrontar los retos académicos y personales que se les presenten.

Por lo tanto, se puede concluir que la frase que me has compartido expresa una visión integradora y humanista sobre la ética y la afectividad como componentes esenciales en el aprendizaje humano, y que tiene un sentido y un significado particular en el ámbito universitario. La ética y la afectividad no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también contribuyen al desarrollo integral y social de los estudiantes. La universidad es también cuidado, amor y emoción.

***“Los niveles de solidaridad entre los seres humanos han retrocedido a los tiempos de la barbarie más cruel. Se configura así, una sociedad opulenta que controla absolutamente todo y, por otro lado está la vieja humanidad que mantiene un status razonable o simplemente en la pobreza, marginación o exclusión.” (Laso, 2016, p. 80).***

Esta frase expresa una visión pesimista y crítica sobre la situación actual de la humanidad, que se caracteriza por la falta de solidaridad entre los seres humanos y por la existencia de una profunda brecha social y económica entre los que tienen y los que no tienen. La solidaridad se refiere a la actitud de apoyo, cooperación y empatía hacia los demás, especialmente hacia los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o necesidad. La solidaridad es un valor humano y social que implica el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todas las personas, así como el compromiso de contribuir al bienestar común y a la justicia social. La frase sugiere que los niveles de solidaridad entre los seres humanos han retrocedido a los tiempos de la barbarie más cruel, es decir, que se ha perdido el sentido de la solidaridad y que se ha vuelto a una situación de violencia, egoísmo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno.

La frase también plantea que se configura así, una sociedad opulenta que controla absolutamente todo y, por otro lado está la vieja humanidad que mantiene un status razonable o simplemente en la pobreza, marginación o exclusión. Esto implica que hay una gran



desigualdad y una gran injusticia en la distribución de los recursos y las oportunidades entre los diferentes grupos sociales. La frase contrapone a una sociedad opulenta, que tiene un exceso de riqueza y de poder, y que domina y explota a los demás, con una vieja humanidad, que tiene un nivel de vida precario o miserable, y que sufre las consecuencias de la opresión y la exclusión. La frase denuncia, por tanto, la falta de equidad y de solidaridad en la sociedad actual.

Esta frase tiene implicaciones importantes para comprender la realidad y los desafíos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, ya que nos muestra cómo se ha deteriorado la convivencia y la cohesión social, y cómo se ha agravado la pobreza y la marginación de millones de personas en el mundo. La frase también nos invita a reflexionar sobre la importancia y la urgencia de recuperar y fomentar la solidaridad como un valor y una práctica esencial para el desarrollo humano y el bienestar social. La solidaridad es una forma de resistir y de transformar las estructuras y las relaciones que generan desigualdad e injusticia, y de construir una sociedad más humana, más democrática y más sostenible.

### ANEXO III: FICHAS DE OBSERVACIÓN

**Tabla 20**

*Ficha de observación proporcionada por el Ab. Santiago Escobar*

<b>Contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)</b>	<b>Estrategia desarrollada (entrada, desarrollo, cierre)</b>	<b>Recursos empleados</b>	<b>Comunicabilidad – discurso pedagógico</b>	<b>Comentarios</b>
Recomiendo familiarizar al aprendiz con los conceptos PDOT y PUGS	La estrategia de entrada podría plantearse desde una perspectiva más palpable.	Entre los recursos empleados se pueden emplear las TICS	Comprensión del contenido fue clara y precisa	Considero que se debe ampliar el tiempo a 4 horas clase por la extensión de los contenidos.
Recomiendo el uso de maquetas urbanas para la explicación de los contenidos.	Recomiendo que la estrategia de desarrollo sea mas enfocada a los objetivos iniciales del tema.		Existe un vacío en el apartado de las implicaciones legales que acarrea el incumplimiento de esta legislación.	
Considero que se debería agregar a los contenidos actitudinales un aspecto ético de la planificación urbana.	La estrategia de cierre es apta para esta clase			Cierre actitudinal Recomiendo trato a los pacientes

*Nota:* Esta tabla muestra la rúbrica proporcionada por el Ab. Santiago Escobar, en el ejercicio de exploración realizado en el capítulo 4.1. Un ejercicio de interaprendizaje.

**Tabla 21**

*Ficha de observación proporcionada por el Dr. Gabriel Yunga*

<b>Contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)</b>	<b>Estrategia desarrollada (entrada, desarrollo, cierre)</b>	<b>Recursos empleados</b>	<b>Comunicabilidad – discurso pedagógico</b>	<b>Comentarios</b>
C: Muy claro y puntual en que conocimientos previos se deben poseer para desarrollar la clase.	Duración 2 horas 30 entrada 1h desarrollo 30 cierre Muy Buena división del tiempo tomando en consideración que es una clase introductoria al urbanismo y el desarrollo que se ejecutara en planos y práctica en clases futuras.	Excelentes recursos.	Muy claro en su disertación, con una muy amable manera de responder las dudas que se presentaban durante el desarrollo de su temática.	Muy interesante tema, algo que no conocía y ahora por sus respuestas e indicaciones durante la disertación conozco y me servirán para el futuro cuanto tenga algún proyecto inmobiliario.
P: Muy buen desarrollo procedimental, aunque falto indicar que se trata de una introducción legal hacia el desarrollo de proyectos urbanísticos.				
A: Indicó adecuadamente la relevancia de este tema para el ejercicio de una práctica de arquitectura con ética.				

*Nota:* Esta tabla muestra la rúbrica proporcionada por el Dr. Gabriel Yunga, en el ejercicio de exploración realizado en el capítulo 4.1. Un ejercicio de interaprendizaje.

## ANEXO IV: FICHAS DE VALIDACIÓN

**Tabla 22**

Ficha de validación proporcionada por el Dr. Germán Vanegas

CRITERIO	DESCRIPCIÓN - ANÁLISIS
Factibilidad del diseño de aprendizaje: las prácticas diseñadas son posibles de ejecución (uso del tiempo, materiales, abordaje de contenido, entre otros)	Las prácticas diseñadas son factibles de su realización, es correcto el uso del tiempo, los materiales requeridos y los contenidos cumplen para poder ser realizadas.
El diseño del aprendizaje favorece el alcance de los resultados de aprendizaje declarados.	El diseño que se propone es muy bueno es muy práctico y logra los resultados que se propone en cada práctica
Coherencia entre objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos y estrategias de aprendizaje	Existe coherencia entre los objetivos y los resultados. En la estrategia de cierre pienso que en su mayoría de casos solo dependen del docente, se podría proponer algo diferente
Coherencia entre tipo de práctica, los contenidos (saberes) y estrategias de aprendizaje.	Existe coherencia entre los tipos de práctica y su contenido, con respecto a las estrategias de desarrollo se evidencia que se basa en la mayoría se repite los trabajos grupales.
Coherencia entre resultados /objetivos de aprendizaje con los criterios de evaluación	Los criterios de valuación son variados y van de acuerdo a lo que se quiere conseguir con los resultados que se proponen.
Conexión entre la teoría constructivista del aprendizaje y el diseño de las prácticas de aprendizaje.	Los diseños de las prácticas van muy acordes para la creación de un aprendizaje constructivista.
Integración de educar para y/o instancias del aprendizaje en la propuesta.	Se integra en las prácticas las instancias y los educar para, en los diferentes escenarios se usa adecuadamente.
Claridad, concreción y comunicabilidad de la propuesta	Existe claridad en todas las practicas, se entiende claramente lo que se propone y se quiere conseguir. Existen en algunos párrafos un poco de redundancia o se preferiría uso de sinónimos en algunas palabras.

---

Propuesta de innovación, creatividad en el diseño del mapa de prácticas. Estas prácticas al ser arquitectura lo que más se plasma son la creatividad e innovación en cada una de ellas.

---

*Nota:* Esta tabla muestra la rúbrica proporcionada por el Dr. Germán Vanegas, en el ejercicio de exploración realizado en el capítulo 6.3. La fundamental tarea de validar.

**Tabla 23**

Ficha de validación proporcionada por el Dr. Gabriel Yunga

CRITERIO	DESCRIPCIÓN - ANÁLISIS
Factibilidad del diseño de aprendizaje: las prácticas diseñadas son posibles de ejecución (uso del tiempo, materiales, abordaje de contenido, entre otros)	En general todas las prácticas son realizables, además tienen un adecuado tiempo para el desarrollo del aprendizaje de cada práctica, así mismo los materiales son adecuados acorde a los diferentes tipos de prácticas establecidas en cada tema de aprendizaje.
El diseño del aprendizaje favorece el alcance de los resultados de aprendizaje declarados.	Cada práctica posee un diseño que facilita la comprensión de la temática de cada clase dentro de los diferentes mapas de prácticas.
Coherencia entre objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos y estrategias de aprendizaje	Existe coherencia en todo el proceso de aprendizaje incluido el planteamiento de los objetivos con los resultados de aprendizaje.
Coherencia entre tipo de práctica, los contenidos (saberes) y estrategias de aprendizaje.	Posee una buena organización, coherencia y relación entre el planteamiento del tipo de práctica, el contenido en el mapa de prácticas y las estrategias de aprendizaje.
Coherencia entre resultados /objetivos de aprendizaje con los criterios de evaluación	Los instrumentos de evaluación y su criterio respectivo tienen una coherencia al ejecutarse sobre los objetivos planteados en los mapas de prácticas, lo cual genera una mejora en el resultado de aprendizaje de cada tema a desarrollarse.
Conexión entre la teoría constructivista del aprendizaje y el diseño de las prácticas de aprendizaje.	Apoya e incentiva al estudiante a que construya y genere su propio aprendizaje a partir de experiencias y aprendizajes previos que se combinan con el tema en desarrollo actual.

Integración de educar para y/o instancias del aprendizaje en la propuesta.	Genera una integración de educar para como: “educar para gozar de la vida y educar para la expresión”. Así mismo se integran instancias de aprendizaje como: el educador, los materiales y los medios.
Claridad, concreción y comunicabilidad de la propuesta	Los mapas de aprendizaje son claros muy prolijos y comprensibles para el lector generando una facilidad al conocer el contenido de los diferentes temas, además del cómo se van a desarrollar y evaluar.
Propuesta de innovación, creatividad en el diseño del mapa de prácticas.	Al ser un conjunto de mapas de prácticas autónomos y orientados hacia los futuros aprendices del maestrando en docencia universitaria es innovador el conjunto de técnicas pedagógicas utilizadas para el planteamiento de los temas presentados.

*Nota:* Esta tabla muestra la rúbrica proporcionada por el Dr. Gabriel Yunga, en el ejercicio de exploración realizado en el capítulo 6.3. La fundamental tarea de validar.

## ANEXO V: ENCUESTAS A LAS Y LOS JOVENES

- **Instrumento de aplicación.**

Hola, Soy Josué Rivero, estudiante de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay. Estoy realizando un ejercicio para conocer la opinión y la experiencia de las y los jóvenes sobre diversos temas relacionados con su vida, su educación y su futuro. Esta actividad forma parte de mi formación como educador, y me permitirá acercarme más a la realidad y las necesidades de mis futuros alumnas y alumnos.

El objetivo de esta encuesta es explorar la percepción que tienen las y los jóvenes sobre diversos aspectos de su vida, tales como su generación, sus medios de comunicación, sus relaciones, sus valores, su futuro, sus riesgos, sus defectos, sus virtudes, su educación y sus diversiones.

A continuación, te presento una serie de preguntas abiertas, que podrán ser respondidas de manera sencilla, pero con la profundidad necesaria para entender tu punto de vista. Puedes contestar por escrito o con notas de voz, como prefieras, procurando responder las preguntas en el orden en que están planteadas o haciendo referencia a la pregunta que estás contestando. Por favor, tómate tu tiempo para responder, sé sincera/sincero y expresa lo que piensas y sientes con tus propias palabras.

1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?
2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?
3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?
4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué? ¿Cómo los practicas en tu día a día?
5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?
6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?

7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?
8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?
9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?
10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?

Muchas gracias por tu colaboración. Tus respuestas me ayudarán a comprender mejor la realidad y las necesidades de las y los jóvenes. Si tienes alguna duda o comentario, puedes hacérmelo saber.

- **Encuestas.**

**Thomas (18 años)**

Estudiante de Publicidad (UDLA)

1. **¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Yo creo que como joven me define que soy muy arriesgado y aventurero en las cosas que hago y en mis proyectos. Creo que comparto aptitudes con los de mi edad como el uso de la tecnología y el hambre de saber cosas nuevas.

2. **¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Principalmente WhatsApp porque es más rápido para hablar con amigos y familiares y cuando se trata de trabajo es mucho más fácil comunicarse y mandar todo tipo de documentos. En menor medida uso Instagram, pero solo para enviar noticias o memes a mi mismo círculo social.

3. **¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**



Nos llevamos muy bien y nos gusta pasar tiempo entre nosotros jugando algún videojuego o juego de mesa que nos guste a todos, o también compartimos haciendo cualquier receta de comida.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué?  
¿Cómo los practicas en tu día a día?**

La honestidad y solidaridad, porque siento que es la base para cualquier lugar en donde estés; siempre necesitamos ayuda o ayudar a alguien más.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Creo que podría aportar de la manera que mejor me sé comunicar (según yo), que es a través de imágenes, ya que mi sueño a futuro es ser director de arte mi propia agencia de marketing y publicidad. Y no solamente me podría quedar desde la parte de las marcas comerciales sino también con campañas reflexivas que tengan un mensaje impactante hacia la sociedad.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Al menos desde mi perspectiva, que llevo 2 años trabajando en mi cantón, muchas veces tengo la dificultad que como me ven joven, no me toman tan en serio. Esto lo enfrento tratando de actuar y reflejar que mi trabajo sí es profesional para que lo tomen en cuenta, también vistiéndome de una manera que refleje madurez.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

La falta de lectura o de proceso, pues todo lo queremos tener y hacer a la primera, pero muchas veces eso no se logra tan fácil y terminamos dejando todo de lado.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

Que somos más arriesgados para realizar proyectos por muy ridículos o tontos que sean (o sobre lo que van a pensar las demás personas) y eso a su vez también impulsa a otras generaciones a hacer lo mismo.

- 9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Que en muchas ocasiones estoy en un sistema obsoleto, porque temas que estoy viendo en mi carrera actualmente, ya dejaron de usarse o son muy poco relevantes para la vida profesional real.

- 10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Me gusta entretenerme con mis amigos o viendo vídeos de YouTube sobre algún tema curioso o de videojuegos. Como beneficio creo que me puede ayudar a mi creatividad, pero algo riesgoso puede ser que estoy bajo un sistema de sedentarismo.

**Genesis (19 años)**

Estudiante de Finanzas (ULEAM)

- 1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Me considero una persona sincera, responsable, afectuosa cuando se ganan mi confianza, soy enfocada en lo que me gusta y trato de dar siempre lo mejor de mí, persistente en las cosas que quiero lograr, aunque a veces se torne difícil. Me gusta ayudar a los demás en lo que pueda, me considero una persona creativa.

- 2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Utilizo con mayor frecuencia las redes sociales, con el fin de estar informada y saber los últimos acontecimientos tanto a nivel informativo como social. Considero que son de gran utilidad ya que nos facilita de manera rápida información tanto local como globalizada, así también como para entretenimiento y distracción. Pienso que unos de los riesgos a los que conllevan son la adicción a ellas o la mala manipulación en cuanto a su uso.

- 3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

La relación con mis amistades es muy buena; solemos realizar actividades como salir a comer, ir al cine, reunirnos a conversar, entre otras. Los valores fundamentales son la honestidad, lealtad, amor, comprensión y respeto.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué?  
¿Cómo los practicas en tu día a día?**

Honestidad, lealtad, respeto, amabilidad, responsabilidad y confianza son valores que considero importantes en mi vida porque me ayudan a crecer como persona en muchos aspectos. Los practico en las actividades que realizo a diario suelo tenerlos como prioridad para e implementarlos lo más que pueda.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Creo que puedo aportar forjándome como persona y adquiriendo los conocimientos necesarios para poner mi servicio a los demás, ayudando a combatir las problemáticas sociales mediante mis acciones y ayuda. Quiero convertirme en una mujer empoderada, me gustaría tener mi propio emprendimiento y hacerlo exitoso, cumplir mis metas académicas, realizarme como persona y que con esas herramientas pueda ayudar en labores sociales y cumplir mis sueños personales.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Vivimos en un mundo inundado por el conformismo, la desconsideración hacia los demás, la discriminación, ya que somos muy superficiales y muchas veces se evaden las capacidades que podemos aportar como jóvenes. Pienso que se pueden afrontar con confianza y voluntad, siendo más inclusivos y creativos.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

Me cuesta reconocer mis errores, suelo ser desconfiada y no suelo ser muy paciente. Trato de cambiar esto día a día en mis acciones y actividades a realizar.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

Reconozco la creatividad, apertura mental, persistencia, gratitud, amabilidad, valor y amor. Trato de forjarlos todos los días para crecer como persona.

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Me siento super bien ya que me gusta adquirir conocimientos y saber desenvolverme ante varios temas, sin embargo, considero que algo que no me gusta de la educación hoy en día es que suele ser mucho de memorizar, más que de razonar y dar tu opinión. Una sugerencia que haría es que las instituciones que forjan deberían inclinarse en lograr que las personas puedan deducir con sus propios pensamientos en base a la información que se tiene para que de esta manera tengan la capacidad de tomar decisiones exitosas.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Me gusta mucho salir a conocer lugares nuevos, caminar, cantar, bailar y estar con las personas que amo. Me ayuda a sentirme mejor y a motivarme día a día para seguir adelante.

**Anahí (20 años)**

Estudiante de Psicología (UTPL)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Me defino como una joven responsable. Pienso que como generación hemos aprendido a poner límites sobre las cosas que no nos gustan y que no queremos.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Utilizo WhatsApp para saber de mis amigos, familia y temas de la universidad. El beneficio que encuentro es la comunicación instantánea, y en cuanto a los riesgos, que se puede filtrar información importante.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

Es muy buena, considero que soy una buena amiga. Con ciertos amigos comparto actividades en el movimiento Juan XXIII, con otros amigos, ninguna actividad, pero mantenemos nuestra relación porque fuimos compañeros en el colegio. Valores que considero importantes:

empatía, lealtad, honestidad y sinceridad.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué?  
¿Cómo los practicas en tu día a día?**

El respeto y la empatía. El respeto es algo que los adultos no tienen hacia los jóvenes, y respecto a la empatía, siento que es un valor que le falta a muchas personas. Los practico respetando a los demás y escuchándolos, dándoles mi apoyo y consejos.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Compartir más información sobre la salud mental; deseo tener una fundación para ayudar a personas que necesiten cualquier tipo de atención, sea física, psicológica o financiera.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Que no crean que soy lo suficientemente madura, por pensar diferente a ellos, por no seguir con patrones que no son sanos. Les digo como me siento y les explico por qué hay conductas que no están correctas y que hay que corregirlas.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

El llenar vacíos emocionales con fiestas, alcohol e incluso drogas. Decirles que no es correcto y que al hacer ese tipo de cosas solo se generan más daños psicológicos y físicos.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

El aprender a amarnos, a ponernos en primer lugar, poner límites. Poniendo en práctica día a día con las personas que me rodean.

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Me siento muy bien, no me gusta que muchas veces los docentes no vean que hay estudiantes con problemas psicológicos, como ansiedad, depresión, TDAH, TCA, entre otros trastornos mentales que afectan en la concentración de los estudios.

Podría sugerir que exista más información sobre cómo poder estudiar de manera correcta, utilizando métodos de estudios.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Me divierto viendo series, leyendo libros, escuchando música y bailando. Mis pasatiempos son nadar, jugar fútbol o básquet. Entre los beneficios, considero que leer alimenta el cerebro, bailar ayuda a liberar toxinas y generar dopamina, al igual que jugar y nadar, es bueno para la salud y el corazón.

**David (21 años)**

Estudiante de Comercio Exterior (ULEAM)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Me defino como una persona esporádica, y afirmo que me caracteriza mi manera de escuchar, aconsejar y lo perseverante que soy cuando deseo algo.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

WhatsApp e Instagram, para enviar mensajes, saludos y/o preguntas.

Son beneficiosas porque puedo comunicarme con personas que están lejos de mí de manera eficiente, son riesgosas por la exposición antes el hackeo de la información y amenazas.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

Soy de apego emocional, podemos pasar en la misma habitación sin hablarnos, pero sé que estamos ahí. Me agrada ir a ver los atardeceres, ir por un café y hacer compras.

La honestidad y la lealtad.

- 4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué? ¿Cómo los practicas en tu día a día?**

La responsabilidad y la honestidad. Me gustan los detalles y que todo se haga con el objetivo previsto, procuro no procrastinar para cumplir con mis deberes y obligaciones.

- 5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Algún día me encantaría ser una voz referente, que muchos niños digan: “¡me encanta lo que él hace y cómo lo hace!”, poder ser la guía de decenas de personas que por estándares de la sociedad han silenciado su voz. Sueño con servir a personas de diferentes lugares del mundo mediante un TCP y un voluntariado.

- 6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Continuar con los estándares que rigen la sociedad, ver asombrarse de las cosas en los que los diferentes grupos y miembros avanzan cada día.

Honestamente, trato de ejemplificar el “cómo sería si...”, “que pasaría sí...” o “te afecta en algo el...”.

- 7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

Soy muy sensible, cualquier comentario o desapego de las personas me marca y me desestabiliza, teniendo efecto de no poder continuar con mis cosas. Para mejorar eso trato de no pensar en esas personas o cosas eliminándolas de a poco de mi círculo.

- 8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

La capacidad de aprender rápido y el trabajo en equipo, enseñando.

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Ni bien ni mal. Me gusta la manera en cómo implementan tecnología, que ayuda a reducir el impacto ambiental (eliminación de papelógrafos sustituidos por proyecciones). No me gusta que la educación es muy permisiva; si hay una mamá que es primeriza y no sube deberes se les da la oportunidad, si trabajas y llegas tarde puedes entrar a clases, si se te fue la luz y no subiste los deberes...

Como joven, sugiero hacer ver la realidad a docentes que, quizá por su edad, no ven nuestra realidad; cientos de casos también por vagos.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Viendo comedias o riendo con anécdotas de amigos. Mi pasatiempo preferido es ir a la playa a caminar y ver el atardecer. El único riesgo que encuentro es que me roben, eso no me da paz ni tranquilidad.

**Gissela (22 años)**

Estudiante de Enfermería (UNESUM)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Una joven extrovertida y sociable, honesta y ansiosa.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

WhatsApp, para comunicarme con mis familiares amigos y compañeros de la universidad. Algo beneficioso es la buena comunicación entre las personas y el riesgo sería que muchas veces se usan las redes para manipular y engañar a la gente.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

Muy buena, salir a comer con ellos y conversar. Valoro una amistad sincera e incondicional, ya que es muy reducido mi grupo de amigos.



- 4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué? ¿Cómo los practicas en tu día a día?**

El respeto y la honestidad, porque me gusta tratar a las personas con respeto para que así se me sea tratado con igualdad, siempre respetando y teniendo empatía con cada una de las personas que trato día a día.

- 5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Mi aporte sería hacer énfasis en el respeto hacia los demás para que vivamos con tranquilidad. Quisiera terminar mi carrera y seguir estudiando para crecer como profesional.

- 6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Ser discriminada por mis gustos, siempre con la frente en alto sin importar lo que piensen los demás ya que cada persona tiene sus gustos diferentes.

- 7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

En mí misma sería la ansiedad y la depresión, ya que por temas de estudios me tocó vivir sola y eso me provocó mucha depresión. Trato de ver el lado positivo a las cosas, apoyándome siempre en las personas que me quieren.

- 8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

Mi virtud es simplemente querer ayudar a todos los que amo sin importar como ellos me vayan a devolver ese cariño; brindar siempre apoyo con toda la sinceridad del mundo.

- 9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Al principio me sentía feliz por experimentar esa nueva etapa, pero después caí en depresión por tantas emociones. Me gusta que hay docentes que enseñan con amor y se dan a entender muy bien; lo que no me gusta es que no todos lo hacen por vocación y no se dan a entender

porque se enredan. Sugeriría que usen siempre lo didáctico, que no sea siempre lo coloquial, con nuevas tácticas para aprender mejor.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes?  
¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Disfrutando de mi familia, me encanta escuchar música y bailar, los beneficios siempre van a ser que es saludable para la salud.

**Juan (22 años)**

Estudiante de Negocios Internacionales (UDLA)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Curioso, proactivo, pero algo distraído.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Redes sociales y llamadas. Encuentro la vulnerabilidad de mis datos personales, sin embargo, la uso como medio de comunicación y en ocasiones de trabajo. Al otorgar tu número de celular a otra persona, se da el caso que esa persona no te consulte a momento de pasar tu número de celular y eso genera incertidumbre en estos momentos.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

La mayoría de las veces se cuentan anécdotas, ocasionalmente son para pasar el rato o simplemente por un momento de diversión, sin embargo, cuando son temas delicados como situaciones familiares o relaciones personales, se trata de brindar puntos de vista y apoyo. Las actividades que solemos realizar son comer juntos o simplemente conversar, hay ocasiones en lo que se arma un plan, como acampar, salir al cine o jugar algún deporte. Los valores que yo veo que se toman mucho en cuenta son la confianza y la honestidad.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué?  
¿Cómo los practicas en tu día a día?**

Creo que los valores más importantes son el respeto, la honestidad y la lealtad. Por medio del respeto se ponen límites, que ayudan a generar una relación de amistad llevadera, por ejemplo: "este tema no lo quiero hablar por tal razón", entonces nadie toca el tema en cuestión. La honestidad, se da ya sea parcial o directa sobre cualquier tema. La lealtad, más que todo, cuando se habla de temas delicados, para que no salgan de ese círculo de amigos.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Creo que el aporte más grande que podría realizar a mi país, muy por fuera de mi desempeño laboral, es tener un criterio honesto y comprensible. Se han dado casos en mi vida en el que ciertas personas tienen actitudes no convenientes para mi vida personal, si se llegase a dar el caso puedo llegar a ser comprensible, entender, apoyar e incluso impulsar a esa persona en ciertas actividades, pero cuando esas actitudes no están dispuestas a mejorar, cambiar o lo que sea, he decidido tomar mi espacio y dejar que dicha persona tome su rumbo y evitar así cualquier tipo de problema. Al hacer esto he logrado que esas personas sean recíprocas no solo conmigo sino también con las personas de su entorno, haciendo que su ambiente laboral y personal llegue a mejorar de manera significativa.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

La opinión de terceros. Muchas veces me han pasado casos en los que la opinión de terceros afecta, o la presión social te obliga a tomar acciones que netamente no deberías. Entender eso es un punto a favor, lo difícil está en llevarle la contra a esa opinión, al final esto tiene un efecto positivo a la larga, pero en periodos cortos muchas veces llegas a ser juzgado.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

Uno de los principales problemas es que problemas pequeños se llegan a ver cómo problemas descomunales, y muchas veces eso llega a frenar a mi generación. Es raro no conocer a alguien que actualmente no enfrente ansiedad o depresión, sin embargo, sí he llegado a conocer personas que, aunque llegasen a padecer de eso, pueden asimilarlo de mejor manera y generar un efecto menos nocivo para ellos mismos.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

En mi generación o al menos las personas que conozco, son más comprensibles. Algunos se autodenominan "mente abierta", yo prefiero denominarlo como "si eso no me afecta de manera directa o no afecta a nadie y le hace bien a esa persona en cuestión, creo que no tiene nada de malo".

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

En lo que respecta a la educación, según mi opinión, sí tiene algunos puntos en contra, pero muchas veces radica más en el profesor que en la materia. Hay materias super fuertes que, en las que el profesor no está dispuesto a ser algo más innovador o exigente consigo mismo. Es mucho más fácil fallar o ir con vacíos de una materia si al profesor no le gusta enseñar, no le gustan los estudiantes o no le gusta su trabajo (muchas veces esta actitud la veo reflejada por el tema de la remuneración), así que yo creo que se debería mejorar en capacitación de docencia y metodología.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Mis hobbies actuales son una rutina de ejercicio (mínimo 3 veces por día) y entretenimiento, eso incluye videojuegos, series o películas.

**Emilio (24 años)**

Estudiante de Ing. Civil (EPN)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Me defino como joven por mi contacto con las nuevas tendencias y por estar aún abierto al cambio. Yo diría que la mayor característica de mi generación es la irreverencia.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Uso más las redes sociales, para entretenimiento o a veces para conocer de la actualidad. Para mí, el mayor riesgo es la exposición de tus datos y de tu identidad, que puede volverse una amenaza en el mundo real.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

Mis relaciones con amigos son un poco distantes porque cada uno está en sus proyectos personales, sin embargo, mantenemos el contacto. El principio fundamental es la confianza, creo yo.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué? ¿Cómo los practicas en tu día a día?**

Los valores más importantes para mí son el respeto, la honestidad, la honradez, la empatía, porque considero que hacen posible vivir en sociedad y se contraponen a la ley del más fuerte o del más sabido. Los practico en el trabajo y en mis relaciones interpersonales.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

El principal aporte que me gustaría hacer sería en el campo de las estructuras, poder crear hábitats para las personas que sean duraderos en el tiempo y a la vez seguros.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

Creo que la mayor dificultad que enfrento es la aceptación por parte de ciertas personas a las que no les parece mi forma de pensar, actuar o ser. Trato de enfrentarlo a veces con indiferencia, a veces con el diálogo.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

Yo creo que un defecto mío y quizás de mi generación es el cortoplacismo, el tener miedo al mañana y no encontrar la manera de proyectarnos en una profesión o afición. Yo lo enfrento yendo a terapia.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

Creo que soy muy paciente para escuchar y tratar de empatizar con los demás. Normalmente para potenciar eso intento entender el contexto de las personas y así.

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

Cuando estaba en la universidad, no me gustaba la sobrecarga de trabajo que en ocasiones solo tenía el objeto de mantenernos ocupados y no tenía una orientación práctica. Yo sugeriría que existan más trabajos que sean como preparación directa para el buen desempeño laboral.

Valoro que un profesor sea paciente, que se dé el tiempo de conectar con los alumnos, que se mantenga actualizado y no repita únicamente lo mismo de hace años atrás.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

En mi tiempo libre me gusta viajar cuando puedo, o ir a comer a diferentes restaurantes cuando tengo dinero.

**Diego (26 años)**

Estudiante de Ing. Civil (UTM)

**1. ¿Cómo te defines como joven? ¿Qué características te identifican como parte de tu generación?**

Honesto, silencioso, tranquilo, ansioso, pacífico.

**2. ¿Qué medios de comunicación usas con más frecuencia? ¿Para qué fines los usas? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

X, Instagram, Facebook, Tik tok, entretenimiento y para publicar acontecimientos diarios, noticias.

**3. ¿Cómo son tus relaciones con tus amigos y amigas? ¿Qué actividades compartes con ellos? ¿Qué valores o principios rigen tu amistad?**

Cercana, tengo un número reducido de amistades, pero con ellos me muestro honesto, transparente y trato de ser un buen amigo y/o apoyo emocional; salidas para dialogar, conversar, comer; honestidad y lealtad.

**4. ¿Qué valores o principios consideras más importantes en tu vida? ¿Por qué? ¿Cómo los practicas en tu día a día?**

Honestidad, sinceridad, lealtad, empatía; busco siempre ser honesto con lo que siento, aunque esos sentimientos no sean muy agradables en ciertas ocasiones, y lo mismo espero de mis amistades y personas cercanas. Trato de ser sincero con lo que pienso y digo y por empatía suelo guardar distancia para evitar conflictos y/o inconvenientes.

**5. ¿Qué aporte crees que puedes hacer al futuro de tu país y del mundo? ¿Qué sueños o proyectos tienes para tu futuro personal y profesional?**

Siento que mi historia de vida puede ser un referente de autoaceptación y de conectar con tu tranquilidad y espacio seguro; me ha costado mucho siendo una persona que sufre de ansiedad y que le ha costado expresarse y aceptarse, es por eso que me gustaría trabajar y compartir con gente que le cuesta “encontrarse”. Me veo a futuro siendo una persona con más autoconfianza, exitosa definiendo el éxito como el estado en el que te sientes bien contigo mismo y en el que a partir de allí puedas crear proyectos o materializar cosas que beneficien a una comunidad, ciudad o país.

**6. ¿Qué riesgos o dificultades enfrentas como joven en tu contexto social y cultural? ¿Cómo los afrontas o superas?**

La hipocresía, la falta de honestidad, la discriminación, la política. Alejándome de lo que no puedo cambiar y lo que hace daño, y enfocándome en lo que sí puedo mejorar y/o hacer y lo que me permite sentirme realizado.

**7. ¿Qué defectos o debilidades reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para mejorarlos o corregirlos?**

Inseguridad, ansiedad, represión; Y los mejoro buscando espacios en los que puedo ser yo mismo y haciendo actividades en los que puedo mostrar y desarrollar mis talentos y habilidades.

**8. ¿Qué virtudes o fortalezas reconoces en ti mismo o en tu generación? ¿Qué haces para potenciarlos o aprovecharlos?**

Liberación, en contraste de las debilidades, eso mismo nos ha llevado al camino de autoconocimiento, autoaceptación y liberación, compartiendo lo que somos y desde el ámbito en que estamos poder demostrar a nosotros mismos lo valiosos e importante que somos en la sociedad que nos desarrollamos.

**9. ¿Cómo te sientes como estudiante? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de tu educación? ¿Qué sugerencias o propuestas tienes para mejorarla?**

En ciertos espacios me siento limitado desde lo personal; estoy aprendiendo a explorar mi personalidad y compartirla con mis demás compañeros y con los docentes; no me gusta que en ciertas materias la educación se vuelve muy teórica y no experimental, como debería ser, que implementen materias que permitan al joven desarrollar sus habilidades y capacidades profesionales en el ámbito laboral real, dentro de las mallas curriculares. Que permitan la experimentación, investigación, auto crítica y auto descubrimiento profesional en las aulas, a la par de la educación teórica que se imparte.

**10. ¿Cómo te diviertes en tu tiempo libre? ¿Qué hobbies o pasatiempos tienes? ¿Qué beneficios y riesgos encuentras en ellos?**

Viendo series en plataformas streaming, saliendo con mis amistades, compartiendo con la familia en comidas, conversaciones y tertulias, leyendo. Mis pasatiempos son bailar, caminar y leer. Entre los beneficios encuentro el desarrollo cognitivo y físico; un riesgo podría ser en cuanto al uso de plataformas streaming en períodos prolongados de tiempo sería el sedentarismo.



## **ANEXO VI: ENTREVISTA (UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON SENTIDO)**

- **¿Cuál fue el origen para iniciar esta práctica educativa, y cuáles son sus objetivos principales y cómo se alinean con un sentido educativo más amplio?**

Bueno, el origen es cuando llego a una unidad educativa ubicada en una zona urbano marginal de nuestro cantón, El Carmen, en la que me encuentro con una realidad totalmente distinta a lo que yo había estado acostumbrada a trabajar, porque anteriormente había trabajado en una unidad educativa particular en la que había un nivel socioeconómico más elevado, y luego trabajé en una institución educativa en la zona rural, en la que, si bien había estudiantes o una comunidad educativa humilde, pero eran personas con muchos valores, principios, los niños eran educados y respetuosos, colaboradores, amables, entonces esa fue una experiencia linda. Traigo esto a contexto para poder contrastar lo que estamos viviendo ahora, que es, bueno, cuando yo llego a esta unidad educativa me encuentro con niños en un estado emocional bastante difícil porque ingresé a esta unidad educativa en el año 2020 cuando sucedió lo de la pandemia. Entonces había bastantes problemas familiares, la situación económica de las familias de esta unidad educativa o de esta comunidad educativa era muy difícil, entonces los niños lógicamente reflejaban esto, y pese a que estábamos trabajando de manera virtual pues pude detectar muchas situaciones. Entonces comencé a darle importancia a estos niños, a ignorarlos, a escucharlos, a entender sus problemas, a tratar de ayudarlos. Me propuse, a pesar de todas las dificultades, ser una luz en este lugar. Y así comenzó, dándole sobre todo valor al ser humano y tratando de ayudarlo, tratando de entender su contexto sin despreciarlo, sin discriminarlo, todo lo contrario, haciéndoles notar de cuánto ellos valen, tratando de que aprendan, de que tengan sueños, porque me pude dar cuenta de que los niños y los chicos, adolescentes en este lugar, ellos pensaban que ellos no podían, que no les sirve de nada el estudio porque no tienen medios, porque los padres quieren que trabajen para que ayuden a mantener la familia, que ayuden a mantener el hogar. Entonces ese es un factor predominante. O sea, no todos, hay un pequeño grupo de que sí tienen padres conscientes de que tratan de que los hijos estudien para que se superen, pero hay otro grupo que no ven el estudio como algo que sea importante. Incluso hay padres que cometen violencia negligente porque no solo que no hacen nada por ayudar a sus hijos, sino que son precisamente ellos los que obstaculizan y los que les niegan este derecho a sus hijos.

- **¿Qué resultados se han observado o logrado a través de esta práctica y cómo se han medido?**

Todavía no podríamos hablar de medir los resultados de una manera sistematizada, pero sí hemos podido apreciar un cambio significativo en la institución en relación a lo que fue cuando yo llegué. No digo que soy yo la única, somos un equipo pequeño de docentes que nos hemos dado cuenta de esto, que nos apasiona la docencia y que queremos ayudar. Entonces hemos sido como esa lucecita y que otros nos van siguiendo. Lógicamente que no es tan fácil porque hay docentes que ya estaban acostumbrados a hacer el mínimo esfuerzo, a hacerles sentir a los estudiantes y a los padres que no valen. Porque yo recuerdo que cuando llegué a la institución había profesores que ni siquiera miraban a los estudiantes ni a los padres. Los atendían con evasivas, tratando de no atenderlos o de no dedicarles tiempo. Y recuerdo algo cuando yo un día cogí, me levanté, hice pasar a una madre de familia, le puse una silla para que tome asiento y la atendí como se debe hacer. Y las otras compañeras me quedaban viendo, o sea, como que decían que es esto, ¿no? Pero son pequeños detalles que van creando conciencia en esas personas y aunque no digo que hay un cambio total, pero sí hay un gran equipo que se va sumando de a poco y va haciéndose un cambio. Por ejemplo, también decían, ustedes compañeras pónganle el 7 y no se preocupe si aprenden o no. Y eso a mí me dolía, o sea, decían no porque a lo mejor por mis años o por mi experiencia, yo estoy consciente de que la educación puede hacer un gran cambio en la vida de un ser humano, en la vida de las familias, en la vida de la sociedad. Entonces me mantengo firme en ese camino, en esa línea, en ese propósito y sé que aunque no tenga réditos materiales significativos, pero sí es importante hacerlo. Y ahí es lo que lleva la cuarta pregunta.

- **En su opinión, ¿qué hace que esta experiencia sea pedagógicamente significativa y qué aprendizajes se han obtenido en el proceso?**

Bueno, el contexto que yo mencionaba al inicio, o sea, los chicos son en su gran mayoría hijos de agricultores o de obreros o de albañiles, etc. Y las madres trabajan en casas o son prostitutas o no hacen nada. Entonces ellos pasan o solos o sin guía o viendo cosas para nada agradables, pasando hambre, teniendo que trabajar para comer, y todo ese tipo de situaciones. Por ejemplo, últimamente realicé un reporte de hechos de violencia sobre una niña de la cual era de mi curso, el curso que soy tutora, y la niña poco a poco se dio cuenta de que yo era la persona que le podía ayudar. Y al principio no me tenía ni idea de qué estaba pasando. Yo era la persona que le podía ayudar. Y al principio no me tenía confianza. Era reacia, andaba con un buzo negro, se tapaba la cara, etc. Pero poco a poco me tomó confianza y hasta que un día me llamó diciendo que la habían drogado y que la habían llevado al hospital

y que estaba con el papá porque ella vivía con la mamá y no, y bueno, le había pasado eso. Entonces yo realicé el proceso, la derivé al DECE que es el organismo encargado de tratar este tipo de situaciones porque la niña había sido víctima de violencia. Allí ya se descubrieron un sin número de situaciones y pienso que eso, o sea, es una muestra de que si un docente le da atención al ser humano puede salvar vidas, puede evitar desgracias, puede motivar a esa persona a seguir adelante y a convertirse en alguien valioso para la sociedad. Pero cuando un docente trata con desprecio a sus estudiantes, a sus padres, cuando utiliza esta práctica que es común ahora de ubicar la nota mínima para no hacer reportes, para no tomarse más molestias y presentar cifras maquilladas de que los estudiantes tienen los conocimientos cuando en realidad no es así, entonces cuando un docente hace lo que tiene que hacer, realiza una práctica en la que sobre todo le da valor al ser humano, pienso que es lo mejor y es algo positivo, algo muy positivo para la sociedad y para ellos como seres humanos. Y lógicamente, por ejemplo, dentro de mi práctica también yo, por ejemplo, continúo haciéndole ver su valor y también el valor dentro de la sociedad y dentro del medio ambiente. Por ejemplo, tenemos proyectos en los que sembramos arbolitos, salimos a caminar, conversamos. Pese a que no tenemos muchas áreas libres, aunque sea cada cierto tiempo salimos 15 minutos, 10 minutos, porque tampoco son las mejores condiciones en las que está la unidad educativa. Entonces dentro, hay que hacer lo mejor con lo poco que se tiene, pero siempre tratando de darle valor. Y así también tengo, por ejemplo, ejemplos de compañeras de que con mucho esfuerzo realizan actividades y hacen actividades en las que comparten un alimento, una comida y entonces esas son situaciones en las que ellos se sienten felices porque no están acostumbrados a eso. En sus casas, cada quien come por su lado, si es que comen o comen afuera, pero no comparten una mesa, no saben de eso, ellos se sorprenden de ese tipo de situaciones.