



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Departamento de Postgrados

Pedagogías redibujadas

Repensar la experiencia educativa (enseñando arquitectura)
en la universidad

Máster en Docencia Universitaria

Autora: Michelle Pesantez Yépez

Tutora: Ana Arteaga Ortiz

Cuenca, Ecuador
2025



Pedagogías redibujadas

Repensar la experiencia educativa (enseñando arquitectura)
en la universidad

Dedicatoria

A mis padres, Bertha y Luis, mis eternos compañeros de viaje.

A todas las mujeres en la universidad que creen en la capacidad transformadora de la educación.

Agradecimientos

A Ana Cristina Arteaga, por acompañar este trabajo con absoluta vocación y cariño.

A mis compañeras y estudiantes, por compartir conmigo tan valiosos conocimientos, experiencias y reflexiones que enriquecieron este proyecto y mi ejercicio.

Resumen

Pedagogías redibujadas es un texto que cuestiona los paradigmas tradicionales de la educación y plantea una revisión crítica del rol docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. A partir de prácticas desarrolladas en el programa de Maestría en Docencia Universitaria, el texto articula enfoques teóricos, experiencias pedagógicas y propuestas innovadoras orientadas a construir una educación más inclusiva y humanista. Estructurado en tres capítulos-enseñanza, aprendizaje e investigación en la universidad-aborda aspectos clave como: mediación pedagógica, educación inclusiva y diseño curricular, en diálogo con los desafíos de la educación contemporánea. Más que solo un compendio académico, es un diálogo con la propia trayectoria, una invitación a concebir la educación como un proceso vivo y transformador, capaz de incidir en la evolución de nuestras estructuras sociales.

Palabras Clave

Docencia universitaria, mediación pedagógica, enseñanza, aprendizaje, investigación educativa.

Abstract

"Redrawn Pedagogies" is a text that questions the traditional paradigms of education and proposes a critical review of the teaching role and the processes of teaching and learning at the university. Based on practices developed in the Master's programme in University Teaching, the text articulates theoretical approaches, pedagogical experiences and innovative proposals aimed at building a more inclusive and humanistic education. Structured in three chapters - teaching, learning and research in the university - it addresses key aspects such as: pedagogical mediation, inclusive education and curriculum design, in dialogue with the challenges of contemporary education. More than just an academic compendium, it is a dialogue with its own trajectory, an invitation to conceive education as a living and transformative process, capable of influencing the evolution of our social structures.

Key words

University teaching, pedagogical intermediation, teaching, learning, educational research.



Revisado por:

Ana Cristina Arteaga Ortiz

Índice de contenido

Introducción	10
Marco teórico	13
Metodología	14
Capítulo I: <i>La enseñanza en la universidad</i>	16
1.1 Enseñar a aprender: El impacto de la mediación pedagógica en la universidad	18
1.2 Mediar con toda la cultura	25
1.3 Volver la mirada al currículum	35
1.4 En torno a nuestras casas de estudio	50
1.5 En torno a los educar para	60
1.6 Las instancias de aprendizaje	77
1.7 Un ejercicio de interaprendizaje	98
1.8 La inclusión en la Universidad	113
1.9 Práctica de prácticas	127
1.10 La evaluación	151
1.11 La fundamental tarea de validar	179
Capítulo II: <i>El aprendizaje en la universidad</i>	186
2.1 ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?	188
2.2 Escuchemos a las y los jóvenes	193
2.3 Solución a la violencia cotidiana	207
2.4 La forma educa	218
2.5 Acercarnos al discurso del espectáculo	229
2.6 Una experiencia pedagógica con sentido	242
2.7 Tecnologías e inteligencias artificiales para educación superior	256
Capítulo III: <i>La investigación en la universidad</i>	269
3.1 Proyectémonos hacia adelante	271
3.2 Investiguemos nuestra práctica docente	283
Conclusiones generales	296
Referencias bibliográficas	
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1 Diseño de práctica de mediación con toda la cultura	31
Tabla 2 Diseño de clase con estrategias de entrada, desarrollo y cierre	107
Tabla 3 Datos y contenidos de la asignatura Estudios Urbanos	131
Tabla 4 Práctica propuesta 1	132
Tabla 5 Práctica propuesta 2	133
Tabla 6 Práctica propuesta 3	135
Tabla 7 Práctica propuesta 4	138
Tabla 8 Práctica propuesta 5	140
Tabla 9 Práctica propuesta 6	142
Tabla 10 Práctica propuesta 7	144
Tabla 11 Práctica propuesta 8	146
Tabla 12 Datos y contenidos de la asignatura Estudios Urbanos	156
Tabla 13 Evaluación propuesta 1	156
Tabla 14 Evaluación propuesta 2	158
Tabla 15 Evaluación propuesta 3	161
Tabla 16 Evaluación propuesta 4	164
Tabla 17 Evaluación propuesta 5	167
Tabla 18 Evaluación propuesta 6	169
Tabla 19 Evaluación propuesta 7	172
Tabla 20 Evaluación propuesta 8	174
Tabla 21 Resultados del ejercicio validación	182
Tabla 22 Rúbrica de evaluación propuesta por IA	263
Tabla 23 Lista de cotejo propuesta por IA	264

Índice de figuras

Figura 1 Plan de estudio de la carrera de Arquitectura, nivel 1	46
Figura 2 Plan de estudio de la carrera de Arquitectura, nivel 8	46
Figura 3 Benjamín Yépez junto a sus estudiantes	253
Figura 4 Diapositiva 1 de la presentación generada con IA	264
Figura 5 Diapositiva 2 de la presentación generada con IA	265
Figura 6 Diapositiva 3 de la presentación generada con IA	265
Figura 7 Diapositiva 4 de la presentación generada con IA	266
Figura 8 Diapositiva 5 de la presentación generada con IA	266
Figura 9 Diapositiva 6 de la presentación generada con IA	267

Introducción

En cientos de aulas universitarias, a la sombra de una tradición venerada, se esconden profundas contradicciones que exigen ser cuestionadas. Se ha demostrado que el enfoque clásico de las cátedras ha perpetuado violencias, dinámicas de poder y desigualdades que más adelante se traducen en prácticas profesionales insatisfactorias y coartadas. Frente a ello, este texto titulado "Pedagogías redibujadas" es un testimonio construido durante mi formación en el programa de la Maestría en Docencia Universitaria que aborda, entre otras cosas, la urgencia de repensar y transformar ciertas estructuras arraigadas.

Esta recopilación de memorias, ideas y experiencias son un manifiesto que abraza la actitud reflexiva de repensar la academia y cada página es un lienzo donde se entrelazan mis dos grandes pasiones: la arquitectura y la vocación por acompañar el aprendizaje en la universidad; es un llamado a desafiar paradigmas y a replantear prácticas pedagógicas desde una perspectiva más inclusiva, equitativa y humanista.

A través de "Pedagogías Redibujadas" invito a los lectores a acompañar un viaje hacia el corazón mismo de la docencia. Un viaje que desafía a explorar nuevas posibilidades y a redescubrir el propósito esencial de educar con sensibilidad y con el anhelo profundo de crear espacios educativos donde cada estudiante y docente encuentren su voz y lugar seguro. Este texto es más que un compendio académico; es un testimonio de amor por la construcción colectiva de conocimiento y un compromiso firme con el cambio de nuestras instituciones.

Cada tema arranca con una breve introducción, luego se documenta una revisión detallada de la literatura en un "**marco teórico**" conciso de acuerdo al tema a tratar, posteriormente en la sección "**nuevos trazos**" se describen las prácticas desarrolladas en la maestría, partiendo de la idea de Prieto (2019) quien sugiere aprender a partir de uno mismo y la propia experiencia. Por último, se cierra cada fragmento con "**reflexiones finales**" en torno a lo tratado.

El capítulo 1, titulado **Enseñanza en la Universidad**, aborda temas relacionados con el ejercicio docente y el impacto de la mediación pedagógica en las aulas universitarias. Más adelante, se discute la importancia de mediar con toda la cultura y establecer conexiones de sentido entre diversos dominios del conocimiento. También,

se revisa la relevancia de volver la mirada al currículum, enfocándose en la actualización y pertinencia de los contenidos académicos y el plan integrador, sobre todo en la carrera de arquitectura.

El capítulo incluye también reflexiones sobre nuestras instituciones de educación superior, el propósito de educar y cómo las experiencias de aprendizaje transforman el tejido social. A través de un enfoque de interaprendizaje, se subraya la importancia de la interacción y la colaboración entre estudiantes y docentes. Asimismo, se abordan temas de inclusión y finalmente cierra con la crucial tarea de la evaluar y validar. Al final de todo el texto, en anexos, se incluye un glosario que recopila las frases más relevantes de toda la bibliografía revisada, junto con fragmentos escritos alrededor de cada una de ellas.

El capítulo 2, llamado ***El aprendizaje en la Universidad***, se centra en los jóvenes universitarios como protagonistas del proceso educativo. Comenzamos reflexionando sobre cómo los percibimos, considerando las imágenes, prejuicios y conceptos que influyen en nuestra comprensión de ellos. A partir de esta base, se destaca la importancia de escuchar y conocer a los estudiantes: sus ideas, sueños, debilidades y fortalezas, como un paso esencial para construir una conexión auténtica y significativa. Luego, nos adentramos en cómo aprenden y en las estrategias que emplean para hacerlo, con el objetivo de identificar herramientas pedagógicas que enriquezcan su experiencia y potencien su aprendizaje.

Este capítulo también explora el uso de herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza y plantea el diseño de una clase a partir de estas tecnologías, analizando sus ventajas y desafíos.

El capítulo 3, ***La investigación en la Universidad***, finalmente explora la importancia de la investigación educativa como un proceso académico de suma relevancia social, una construcción donde se analizan temas de relevancia, se cuestionan estructuras y, al mismo tiempo, se abren posibilidades de transformación. Se presentan sus particularidades, metodologías y desafíos, subrayando el papel del docente-investigador como agente de cambio. Investigar la enseñanza no solo permite comprender y mejorar los procesos educativos, sino también contribuir a la construcción de modelos pedagógicos más inclusivos y efectivos.

Habiendo dicho esto, les doy la bienvenida a este diálogo íntimo y transformador, confiando en que nuestras reflexiones conjuntas abran paso a una nueva era, donde la sabiduría del pasado se entrelaza armoniosamente con la innovación del presente y la esperanza del futuro.

Marco teórico

Esta obra se sustenta primordialmente en el concepto de mediación pedagógica. Para construir un sistema educativo que reconozca al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y al docente como quien promueve y acompaña este proceso, es imprescindible replantear el rol tradicional de este último. La enseñanza no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, como solía concebirse; requiere un proceso esencial: la mediación (Tébar, 2009).

Fermoso (1991) define la mediación pedagógica como el desafío de tender puentes entre los estudiantes, el conocimiento y su contexto, enfatizando que este es el propósito central del quehacer docente. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica no se limita a la transmisión de información, sino que constituye un proceso activo que impulsa la construcción del conocimiento a partir de la experiencia propia y la interacción con los demás, sin invadir ni abandonar (Gutiérrez y Prieto, 1999).

Este enfoque trasciende la aplicación de estrategias didácticas; implica un ejercicio creativo y reflexivo que demanda tanto el dominio del contenido como la comprensión de las particularidades individuales y contextuales de los alumnos. Su propósito es hacer del aprendizaje un proceso más pertinente y significativo (Alzate y Castañeda, 2020). Así, la mediación pedagógica no es solo una estrategia innovadora, sino una práctica transformadora que coloca al ser humano en el centro de la enseñanza y reafirma el acompañamiento como eje fundamental del quehacer docente.

Metodología

La metodología que sustenta este texto se articula en cuatro ejes fundamentales, enmarcados en la importancia que el programa de maestría en docencia universitaria otorga a las competencias comunicativas. Estas incluyen la escritura, la interlocución, el diálogo con uno mismo y con los otros, la comunicabilidad, la memoria, la escucha, la interpretación, la lectura y la investigación, aspectos esenciales en la formación del profesorado.

El primer eje metodológico son las prácticas de aprendizaje, entendidas como el conjunto de actividades diseñadas y propuestas por el docente con el fin de consolidar el aprendizaje del grupo (García & Pérez, 2018). Estas no deben limitarse al cumplimiento de instrucciones, sino que deben comprender un amplio espectro de interacciones pedagógicas que inviten a los estudiantes a construir, reflexionar y aplicar el conocimiento (Ramos et al., 2020).

En palabras de Coll (2014), las prácticas constituyen el escenario en el que los alumnos se apropian del aprendizaje y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, fundamentales para su futuro profesional. Una de sus principales contribuciones es la capacidad de promover un aprendizaje significativo (Torres, 2018), pues permiten la contextualización de los conceptos abordados en clase y generan una formación más profunda. En este sentido, el presente trabajo se construyó a partir de prácticas que estimularon la reflexión sobre las experiencias propias, favoreciendo la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades específicas, adaptadas a cada trayectoria formativa (Imbernón, 2017).

El segundo método es la tutoría, tanto grupal como individual. Según Prieto (2019), la tutoría es un proceso de acompañamiento académico que implica seguimiento, revisión y asistencia periódica. En el marco de esta maestría, la tutoría no sólo brindó apoyo en la elaboración de este texto, sino que también facilitó el intercambio de ideas, el fortalecimiento de la argumentación y la construcción de un pensamiento crítico en diálogo con tutores y compañeros. Durante la realización de este trabajo, la tutoría se consolidó como un espacio de interacción y aprendizaje colaborativo, en el que la retroalimentación constante permitió mejorar la estructura, el contenido y la claridad de la escritura, enriqueciendo el proceso de construcción del conocimiento.

El tercero fue la elaboración del texto paralelo, una obra de carácter pedagógico basada en la escritura individual y en el diálogo con la tutoría, con los colegas participantes y con los textos y contextos abordados en el programa (Prieto, 2019). Este tipo de producción académica permite que cada autor o autora plasme sus experiencias, memorias y perspectivas sobre la docencia universitaria, configurándose así como un reflejo personal de su proceso de aprendizaje. Los términos "obra" y "texto" evocan una totalidad de sentido, similar a la experiencia de leer un libro bien construido: una estructura organizada, una línea argumentativa sostenida, una redacción clara y precisa, y un desarrollo progresivo de reflexiones, diálogos, búsquedas y hallazgos. El texto paralelo, por tanto, es el resultado de un diálogo constante consigo mismo, con tutores y tutoras, con colegas del posgrado, con estudiantes y con los textos de referencia. Es una práctica de comunicación continua, donde el punto de partida es un estilo personalizado y una interlocución permanente que otorgan voz y sustancia al proceso de aprendizaje.

Finalmente, el cuarto eje metodológico fue el glosario, concebido desde una perspectiva diferente a la tradicional. No se trata de un simple listado de definiciones superficiales, sino de un ejercicio reflexivo en torno a un conjunto de conceptos extraídos de los textos complementarios leídos a lo largo del programa (Universidad del Azuay, 2019). Su propósito es profundizar en el significado de los términos clave, estableciendo conexiones con la práctica docente y el aprendizaje experiencial. Más que una recopilación de términos, el glosario es una herramienta de construcción del conocimiento que permite revisar, interpretar y resignificar ideas en función del proceso de formación académica y profesional.

Capítulo I

La enseñanza en la universidad

1.1 Enseñar a aprender



El impacto de la mediación
Pedagógica en la universidad

Tema 1.1

Enseñar a aprender: El impacto de la mediación pedagógica en la universidad

En el complejo escenario contemporáneo, particularmente en el contexto latinoamericano, donde las desigualdades históricas aún prevalecen, la universidad se enfrenta a una tarea imperativa: forjar una ciudadanía humanizada, gestada por una educación concebida desde esa misma humanidad. En medio de los desafíos que acechan a nuestro sistema educativo, donde la motivación a menudo es una búsqueda pragmática de ganancias económicas en detrimento de la auténtica vocación, la noción de una educación humanizada es un faro cuyo propósito no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que trasciende hacia la búsqueda de la moralidad, la verdad y la justicia como pilares de nuestra sociedad.

En esencia, la educación humanizada es una actividad que capacita a los estudiantes para enfrentarse a su proyecto de vida desde la construcción de la propia identidad (Planella, 2017) utilizando tanto la instrucción técnica como la experiencia práctica para ofrecer respuestas a los desafíos de su entorno (Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018).

Esta visión transformadora de la enseñanza basada en el reconocimiento del otro, ha sido abordada junto a diferentes conceptos teóricos como la mediación pedagógica, el umbral pedagógico, la otredad y la alteridad y se vuelven a revisar en este texto como preámbulo de una experiencia de aprendizaje durante mi carrera universitaria, que fortaleció mi vocación y ha infundido en mí un profundo amor por mi disciplina, la arquitectura, como por el noble acto de enseñar.

El propósito de este primer apartado es partir de la propia vivencia para emprender un viaje de reflexiones que cuestionen la realidad de la educación latinoamericana y contribuir a una mejora de las prácticas docentes centradas en el acompañamiento integral a favor de los nuevos profesionales del país.

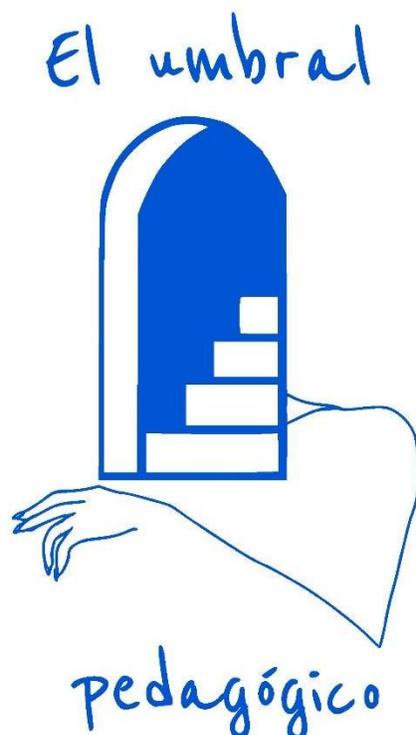
Marco teórico

El umbral pedagógico

Entendiendo que mediación pedagógica es un proceso dinámico que busca alcanzar el equilibrio entre el acompañamiento, la participación activa y el respeto a la autonomía, el umbral pedagógico es una herramienta crucial de este apartado que le permite al educador

entender el punto de partida de cada estudiante para guiar su camino hacia el aprendizaje (Toro y Rodríguez, 2001).

Reconocer el umbral pedagógico permite comprender la situación inicial de cada alumno y adaptar la enseñanza a su nivel de comprensión y habilidades (Gutiérrez y Prieto, 1999). Por ello, para los mediadores pedagógicos, es importante navegar por este umbral con sensibilidad, estimulando la adquisición de nuevos conceptos sin menospreciar ni invalidar (Prieto, 2019).



Según Pérez et al. (2020) esta práctica implica una interacción constante entre el mediador y el individuo, donde se generan respuestas a través de estímulos. En última instancia, el concepto de umbral sirve como un recordatorio de que cada persona trae consigo un conjunto único de experiencias del cual se puede aprender durante la enseñanza (Pérez et al., 2020). En resumen, la comprensión del umbral pedagógico es fundamental para garantizar el aprendizaje mutuo y una enseñanza efectiva y respetuosa con la individualidad de cada educando.

Otredad

La otredad es un concepto que proviene de la filosofía y la teoría social e implica la valoración de la diversidad y la pluralidad de identidades y el respeto a la existencia y la dignidad de los

demás como seres distintos (Casco, 2015). En la educación, la otredad hace referencia a la necesidad de reconocer las diferencias individuales, culturales, sociales y cognitivas de los estudiantes, lo que implica valorar la diversidad en el aula, incluyendo las diferencias de origen étnico, cultural, lingüístico, socioeconómico, de género y de habilidades (Vargas, 2016).

Anhelar una educación humanizada nos invita a contemplar a la persona reconociendo su historia personal, su libertad, su posición, sus valores y sus experiencias (Pallarès, 2020). La otredad en la educación exige generar un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes se sientan respetados y adaptar las prácticas educativas brindando oportunidades equitativas de aprendizaje y participación.

Para Vargas (2016) la formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, entender la educación como un "guiar" en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades cognoscitivas, éticas y estéticas. Con el dialogismo se puede contrarrestar el "ego magistral" y la "autoconciencia del conocimiento" (Rivas, 2023) formas educativas monológicas impuestas por el discurso del poder en los sistemas educativos tradicionales.

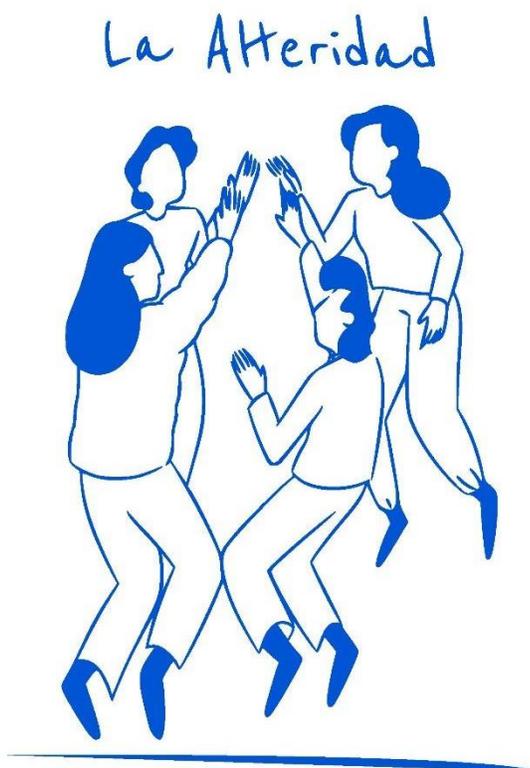


En última instancia, la otredad en la educación es fundamental para fomentar la tolerancia en la sociedad (Casco, 2015; Sánchez, 2020). En la relación maestro-alumno, la acción educativa implica reconocer al alumno como Otro, sin reducirlo a la propia mismidad, respondiendo a su llamado sin adoctrinar para preservar la ética y la vitalidad de la educación.

Alteridad

Según Burgos, Valdez y Alvarado (2020) la alteridad pedagógica es un paradigma humanizador y promete tejer relaciones éticas dentro del ámbito educativo, que comprende la consideración de las capacidades potenciales de cada persona, transformando la enseñanza en un motor dinámico de crecimiento personal y colectivo.

La pedagogía de la alteridad tiene el potencial de revitalizar las prácticas de aprendizaje a lo largo del tiempo, gracias a su enfoque centrado en la escucha y la reflexión. Este enfoque se aleja de la perpetuación de dinámicas educativas dominadas por tensiones de autoridad, para priorizar la palabra y la experiencia como agentes de cambio en nuestra rutina educativa (Sánchez, 2020).



En esta pedagogía, la educación se convierte en un acontecimiento ético donde la relación con el Otro se define por la acogida, la responsabilidad y la hospitalidad (Burgos et al., 2020). En conclusión, la alteridad pedagógica invita tanto a docentes como a estudiantes a trascender el yo para construir el *nosotros* (Sánchez, 2020). La pedagogía de la alteridad nos desafía a

replantear nuestras relaciones, adoptando una postura de responsabilidad que promueva la comprensión y el compromiso con la construcción colectiva del conocimiento.

Nuevos trazos

Después de revisar algunos conceptos claves, se trae a este texto una experiencia educativa que marcó un hito en mi trayectoria universitaria como estudiante de arquitectura, así como en mi desarrollo profesional como investigadora urbana y, de manera fundamental, en mi crecimiento personal.

En el año 2018, tuve mi primer acercamiento al vasto universo de la investigación urbana, una disciplina cuyos ideales resonaban profundamente con mis aspiraciones de transformación social. Esta experiencia de aprendizaje se materializó bajo la guía de una docente a quien admiro no solo como educadora y arquitecta, sino también como individuo, cuya integridad y compromiso con sus ideales han inspirado mi carrera.

Con pasión y convicción, compartió su propia trayectoria como investigadora, resaltando la nobleza de contribuir al corpus científico en pro de la mejora continua de nuestro entorno urbano. Sus palabras no solo transmitían conocimiento, sino también una visión utópica de las ciudades como verdaderos espacios de garantías de derechos.

La narrativa de nuestra docente se adentró en la realidad de las ciudades latinoamericanas y la proximidad de ésta con nuestras vidas. Cada exposición avivó en nosotros un interés renovado por comprender y modificar nuestro contexto. Al momento de seleccionar un tema de investigación, nos invitó a pensar en el papel central que desempeñan las ciudades en nuestras vidas. Nos recordó que, como ciudadanos y futuros arquitectos o urbanistas, somos tanto gestores como productos de la ciudad, de un organismo vivo y lleno de vida. En ese momento, opté por explorar mi propio barrio, una zona marginada e insegura de la ciudad de Cuenca en Ecuador.

La experiencia de estudiar en mi barrio se convirtió en mucho más que un proyecto académico. Se transformó en un ejercicio de autoconocimiento y comprensión de mi realidad. A través del proceso de investigación, descubrí la complejidad y la riqueza de mi entorno, así como las múltiples facetas de la vida urbana que coexisten en él. Sin embargo, lo más trascendental de esta vivencia fue el acompañamiento continuo y el estímulo constante de mi docente que hoy sé que fue una experiencia de mediación pedagógica. Su enfoque, centrado en el

interaprendizaje y el interés por el desarrollo de nuestros proyectos, nos permitió adentrarnos en el corazón de nuestra comunidad y, en última instancia, en nuestro propio ser.

Nos enseñó a escuchar, comprender y respetar las voces de quienes habitaban nuestro barrio, infundiendo un profundo sentido de empatía y responsabilidad. La *comunicabilidad*, durante la exposición de las historias de mis compañeros de aula y la retroalimentación de la tutora, marcadas por fracasos y éxitos en la investigación, evidencian la importancia del diálogo en el aula, pero también de los valores de alteridad y la otredad en esta experiencia educativa.

Gracias a esta promoción de aprendizaje, mi investigación no solo se convirtió en un ejercicio placentero, sino en un acto de compromiso. El respaldo docente me permitió vislumbrar un futuro donde mi labor pudiera contribuir a mejorar las condiciones de vida de mi barrio y mi ciudad. En definitiva, la mediación pedagógica, la comunicabilidad, la alteridad y la otredad se entrelazaron para conducirme hacia un entendimiento más profundo de mi entorno y mi propia identidad como agente de cambio.

Reflexiones finales

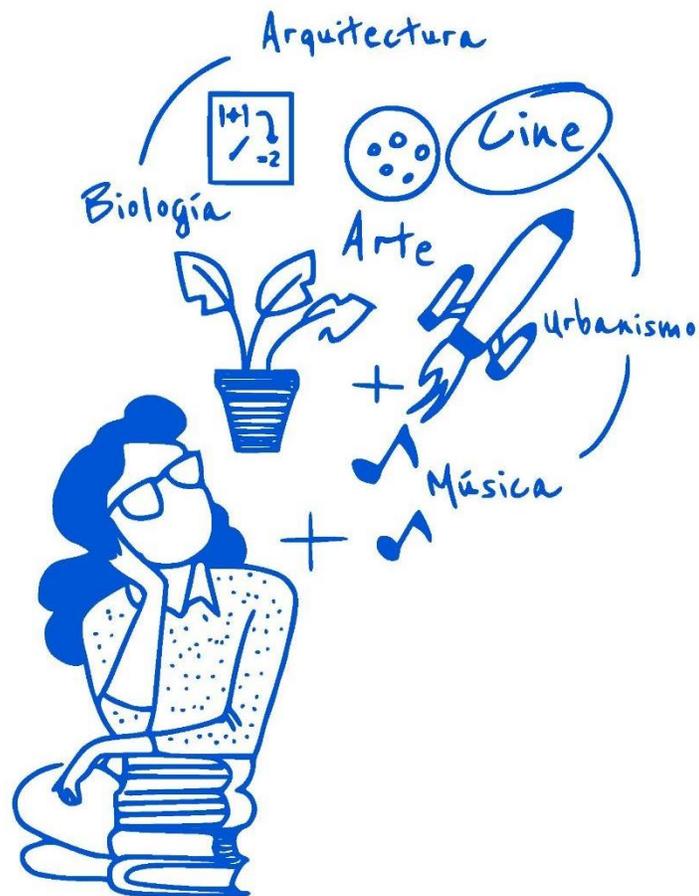
Creo firmemente en la educación humanizada y en su capacidad de marcar tanto la vida profesional como la personal de quienes ingresan a las aulas cargados de sueños por cumplir. En la universidad, los alumnos deberían, entre otras cosas, nutrirse de herramientas que luego pondrán al servicio del otro, siguiendo el ejemplo diario del docente en su práctica profesional.

En un mundo globalizado, donde la información está al alcance de un clic, la mediación pedagógica adquiere un significado profundo en el ejercicio docente. La planificación cuidadosa y la creación de medios para promover y acompañar el aprendizaje, así como la transferencia de conocimientos al ámbito de lo cotidiano y lo práctico, moldearán a profesionales capaces de seguir evolucionando. En esencia, la práctica docente implica enseñar a aprender.

Es crucial fomentar valores de otredad y alteridad para cultivar un ambiente inclusivo en el aula del cual todos podamos aprender. La educación debe orientarse hacia el aprendizaje continuo, educar para seguir aprendiendo.

Finalmente, retomando las palabras de Prieto (2019) hay que tener presente que no podemos enseñar a alguien en quien no creemos. Ser tutor implica tener la firme convicción de que los estudiantes son gestores de un futuro más justo y la educación tiene el potencial de revolucionar esa realidad.

1.2 Mediar con toda La cultura



Tema 1.2

Mediar con toda la cultura

La capacidad de mediar es una destreza fundamental de la labor docente, que demanda tanto pasión y compromiso por la enseñanza, como un sólido dominio de adecuadas herramientas pedagógicas que garanticen el acompañamiento y la promoción del aprendizaje; desarrollar la capacidad de mediar requiere vocación y conocimiento.

Dicha mediación, encuentra algunos de sus fundamentos en los estudios de Vygotsky (1926) quien postuló que todos los procesos humanos y la misma construcción social fueron mediados por instrumentos como el lenguaje, los símbolos y las imágenes y desde esa perspectiva, la mediación en la educación es un puente entre lo conocido y lo desconocido a partir de herramientas como el discurso y diálogo entre saberes, culturas, códigos y valores (Pilonieta, 2000) que tienen la intención de construir competencias con los estudiantes al servicio de la comunidad.

La mediación es un proceso pedagógico, social y sistemático destinado a fomentar el desarrollo integral de las potencialidades humanas en todas sus dimensiones: ser, hacer, conocer y convivir (Escobar, 2011). Es social, ya que implica la interacción con todas las culturas, tradiciones y disciplinas y es sistemático, pues debe ser planificado en función de una intención pedagógica que considere saberes previos, estilos de aprendizaje y objetivos.

La experiencia con la mediación, la madurez pedagógica, tiene que ver, entre otras cosas, con la adecuada selección de recursos y la planificación de actividades que logren trascender las especialidades. Implica educar desde la propia historia, el contexto y desde un discurso amplio e integrador para enriquecer la enseñanza (Escobar, 2011).

Para ahondar en ello, en este segundo tema, tras una revisión de literatura, se propone una clase de diseño arquitectónico desde una mirada reflexiva a las secuencias en el cine.

Finalmente se exponen conclusiones derivadas de este ejercicio.

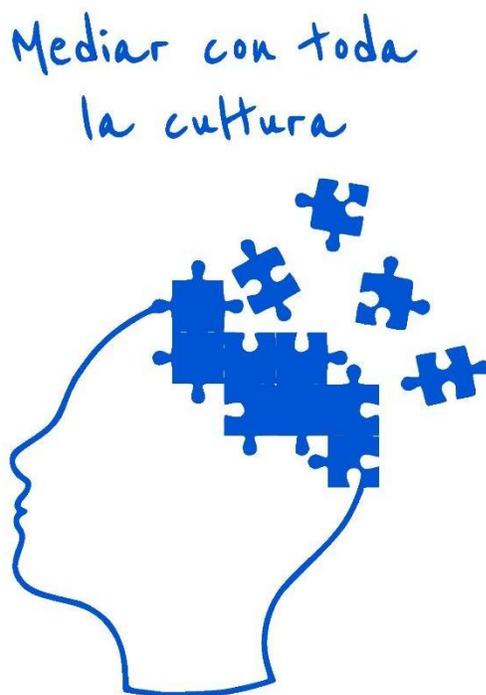
Marco teórico

Mediar con toda la cultura

Según Scolari (2016) la verdadera riqueza de la mediación pedagógica reside en su capacidad de convertir cualquier creación humana en un recurso educativo valioso. En este hilo de pensamiento, Prieto (2019) sostiene que mediar con toda la cultura, es una herramienta

pedagógica que entrelaza cualquier expresión cultural con el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica, que conlleva la utilización de una amplia gama de manifestaciones, incluyendo lo literario, artístico, científico, ficticio e histórico, con el propósito de enriquecer la vivencia educativa.

En contraposición a una visión especialista, la mediación pedagógica busca establecer conexiones de sentido, entre diversos dominios del conocimiento (Scolari, 2016). Es decir que, emplear la literatura como vehículo para instruir en conceptos matemáticos o abordar los principios de las ciencias sociales desde la óptica de la geología, pueden profundizar la comprensión y avivar el interés de los educandos en otras temáticas.



Aquellos que se dedican a esta labor se comprometen a realizar una exploración continua de la cultura (Espinoza y Campuzano, 2019) reconociendo que una comprensión amplia y profunda de la misma, potencia su capacidad para facilitar el aprendizaje. La mediación con toda la cultura, implica el aprovechamiento del vasto universo de expresiones humanas como una herramienta fundamental para promover reflexiones valiosas (Espinoza y Campuzano, 2019). Aunque este enfoque demanda tiempo, dedicación y exploración, de su eficacia radica su

capacidad para enriquecer la experiencia educativa y facilitar una comprensión más significativa y completa del mundo que nos rodea.

Madurez pedagógica

La madurez pedagógica es la capacidad de los educadores para adaptarse de manera eficaz a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo en general (Dávila et al., 2013) e implica una combinación de habilidades técnicas, conocimiento del contenido, competencia emocional y experiencia práctica en la enseñanza (Ramírez y de la Herrán, 2012). Un docente pedagógicamente maduro es aquel que no solo domina su área de especialización, sino que también comprende las diversas etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social de sus estudiantes.

Según Orbe (1986) esta madurez se manifiesta en la capacidad para concebir y ejecutar estrategias adaptables y eficaces, tomando en consideración las singularidades individuales y colectivas del grupo. Además, supone la habilidad de fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, colaborativo y estimulante, propicio para el florecimiento del pensamiento crítico. Para Prieto (2019) la madurez pedagógica también se revela en la capacidad discursiva, en la producción de textos pertinentes, en la capacidad para inspirar a otros a trabajar en y para su comunidad y en la destreza de otorgar la libertad necesaria para que los estudiantes puedan integrar su propio ser en el proceso educativo.



Por último, los docentes pedagógicamente maduros demuestran la capacidad de reflexionar sobre su práctica, identificando áreas de mejora y buscando constantemente nuevas formas de enriquecer su labor educativa (Sarramona y Jordan, 1988). Este proceso incluye la actualización técnica, la participación activa en procesos de evaluación docente y la interacción continua con estudiantes y colegas para nutrir el desarrollo profesional.

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial, también conocido como *x-learning*, se basa en la premisa de que el conocimiento se internaliza de manera más efectiva cuando los individuos participan activamente en experiencias prácticas y reflexionan sobre ellas (Aguirre y Porta, 2019). En contraposición al enfoque tradicional de la simple recepción pasiva de información, este método promueve la participación directa de los estudiantes en situaciones reales o simuladas, lo que les permite aplicar conceptos teóricos en contextos cotidianos (Kolb, 1984). Sin embargo, es crucial que estas experiencias se diseñen cuidadosamente, siempre considerando los objetivos específicos y el perfil de los alumnos.

Este modelo pedagógico tiene bases en la teoría constructivista, la cual sostiene que los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y otras fuentes de aprendizaje (Aguirre y Porta, 2019). Al participar en actividades planificadas, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar directamente los conceptos y principios que están aprendiendo, lo que les permite comprenderlos de manera más significativa (García y Sáchica, 2016).

Bruner (1968) también hizo contribuciones significativas al campo del aprendizaje experiencial y al desarrollo cognitivo en su obra titulada "Proceso de educación", donde afirmó que los estudiantes aplican conocimientos en situaciones futuras cuando pudieron participar en la construcción de su propio conocimiento.

El autor también introdujo la idea de la "estructura en espiral del conocimiento", que sugiere que los estudiantes pueden entender conceptos complejos si se les presentan en diferentes niveles de complejidad. Bruner (1968) abogaba por una aproximación más dinámica que permitiera a los estudiantes explorar y reconstruir constantemente su comprensión a medida que adquirirían nuevos conocimientos. Entre las técnicas comunes utilizadas en este enfoque se incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, las simulaciones de roles y la correlación interdisciplinaria.

La reflexión juega un papel crucial en el aprendizaje experiencial (Keefe, 1982). Después de participar en una experiencia práctica, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido, sus experiencias durante la actividad y cómo podrían aplicar ese conocimiento en el futuro (García y Sáchica, 2016).



Esta reflexión contribuye a consolidar el aprendizaje y a fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autoevaluación y la autorreflexión (Kolb, 1984). Los estudios citados demuestran que el aprendizaje es más efectivo cuando se lleva a cabo a través de la experiencia y el descubrimiento. Por lo tanto, es crucial que el sistema educativo fomente este enfoque para que los alumnos adquieran habilidades esenciales para el mundo actual.

Comunicabilidad

La comunicabilidad se define como la interacción máxima entre todas las variables del proceso educativo: el estudiante, el docente, la institución y los materiales (Prieto, 2019). Generalmente, para los educadores, alcanzar la comunicabilidad implica haber desarrollado madurez pedagógica o experiencia en la mediación del aprendizaje y el dominio de conocimientos; para los estudiantes, desarrollar la capacidad de expresarse libremente tanto dentro como fuera del

aula; y para la institución, la promoción y apertura de espacios de convivencia e interacción horizontal (Prieto, 2019).

Según Barthes (2005 citado por Pérez, 2013, p. 1) “la comunicabilidad hace referencia a la capacidad que tiene la educación para significar algo para alguien”. De acuerdo a este autor mayor accesibilidad significa siempre mayor comunicabilidad. Este autor argumenta que esta capacidad no depende únicamente del contenido, sino de elementos discursivos, emocionales y del entorno que se combinan para otorgar significado.



La comunicabilidad en la educación superior requiere de procesos pedagógicos que generen espacios de diálogo, interacción y comprensión entre los distintos participantes del ámbito educativo (Pérez, 2013). Es fundamental promover una comunicación abierta, en múltiples direcciones y de carácter participativo, que impulse el intercambio de ideas, el análisis crítico y el aprendizaje colaborativo (Pérez, 2013). Además, tanto los espacios físicos como los recursos educativos deben ser facilitadores del acceso al conocimiento, evitando convertirse en barreras para el aprendizaje.

Barbero (2002) subraya la importancia de que los docentes utilicen estrategias y recursos pedagógicos que favorezcan la interacción y el diálogo, como técnicas de enseñanza activa, trabajo colaborativo, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, así como la

creación de espacios de debate interdisciplinario. Además, la comunicabilidad en la educación implica el desarrollo de habilidades comunicativas en docentes y estudiantes, incluyendo la capacidad de escuchar activamente, expresar ideas de manera clara y coherente, argumentar con fundamentos sólidos y respetar la diversidad de opiniones.

Nuevos trazos

Con base en estos antecedentes teóricos, en esta sección se propone una clase de arquitectura donde el cine se emplea como una herramienta de mediación para la enseñanza de la *promenade architecturale*. Se seleccionarán secuencias cinematográficas que ilustran de manera efectiva el concepto de *promenade*. Estas secuencias serán sometidas a un análisis crítico conjunto durante un conversatorio reflexivo, donde los estudiantes explorarán cómo los directores de cine emplean la composición de imágenes, la iluminación, el movimiento de la cámara y otros elementos para dirigir la atención del espectador a través de espacios ficticios.

La conceptualización, junto con el conversatorio inicial, enriquecerá la comprensión de los estudiantes sobre la interrelación entre el diseño arquitectónico, la experiencia espacial y la narrativa visual.

Como complemento a la instrucción teórica y análisis reflexivo, se ha diseñado una práctica destinada a que los estudiantes apliquen lo revisado (Tabla 1).

Tabla 1

Diseño de práctica de mediación con toda la cultura.

Materia: Teoría de la Arquitectura 1
Ciclo: 5
Tema: El paseo arquitectónico o <i>promenade architecturale</i>
Resultados del Aprendizaje Reconoce el paseo arquitectónico o <i>promenade architecturale</i> en la observación y análisis de obras de arquitectura.
Contenidos Definición y características del paseo arquitectónico o <i>promenade</i> en la arquitectura. Exploración de la importancia del diseño del paseo arquitectónico en la experiencia del usuario.

Estrategias

- Conversatorio reflexivo sobre secuencias cinematográficas: Se presentarán al grupo de estudiantes secuencias cinematográficas en imágenes y se llevará a cabo un análisis reflexivo conjunto de las mismas, invitándolos a identificar cómo los elementos visuales y narrativos de cada cuadro transmiten una experiencia sensorial diferente.
 - Correlación entre el cine y la *promenade architecturale*: Se realizará la explicación del concepto por parte del docente, para posteriormente examinar junto con los estudiantes, obras arquitectónicas donde se vea plasmada la idea del paseo arquitectónico y en grupo se identificará la relación de los casos de estudio con las secuencias en el cine, encontrando similitudes y diferencias entre la construcción de atmósferas en ambos medios. Esta estrategia promoverá la comprensión de la influencia del diseño del recorrido visual en la percepción de los espacios.
 - Análisis de Estudio de Caso: Se profundizará en casos específicos de obras arquitectónicas que ejemplifiquen de manera destacada el diseño del paseo arquitectónico. Mediante su análisis detallado, los estudiantes podrán identificar y comprender los principios y estrategias empleadas por los arquitectos para crear una experiencia de recorrido significativa y enriquecedora.
 - Práctica de Creación Visual: Los estudiantes llevarán a cabo una práctica donde seleccionarán una obra arquitectónica y crearán una secuencia visual que represente el paseo arquitectónico a través de fotografías o imágenes. Se les solicitará que presten especial atención a la iluminación, la composición y la atmósfera de cada espacio, destacando la relación entre el diseño arquitectónico y la experiencia del usuario.
-

Nota: Esta tabla muestra una práctica diseñada para mediar la enseñanza de la arquitectura a través del cine y la fotografía.

Reflexiones finales

En síntesis, la exploración de mediar con toda la cultura ha revelado un enfoque educativo dinámico y enriquecedor que va más allá del tradicional monólogo docente de la cátedra universitaria. Al utilizar una amplia variedad de expresiones culturales, es posible profundizar la

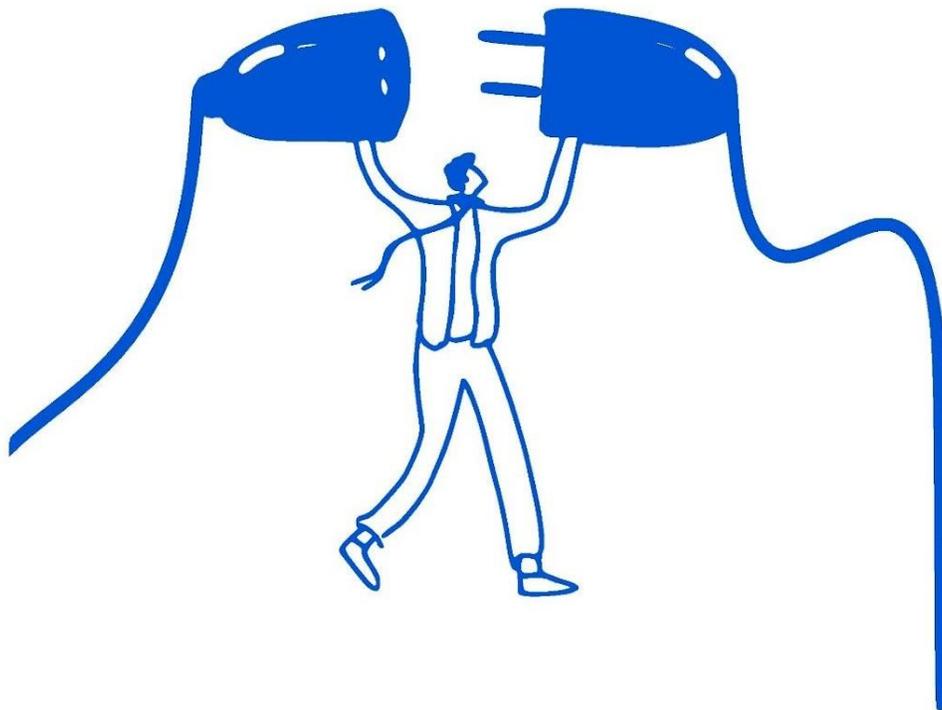
comprensión y el interés de los estudiantes en cualquier tema, promoviendo así una visión más integral del conocimiento que trasciende las fronteras disciplinarias convencionales.

Este enfoque enriquece la experiencia educativa al proporcionar una plataforma para la integración de saberes diversos, al mismo tiempo que desafía a los educadores a ser más reflexivos en su práctica y a explorar continuamente el entorno cultural que nos rodea.

Enfatiza también la necesidad de cultivar una actitud flexible hacia nuevos enfoques, lo que implica una exploración continua del entorno cultural. Este compromiso con el desarrollo profesional continuo no solo beneficia a los educadores en su práctica docente, sino que también enriquece la experiencia educativa en su conjunto, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Destacó la importancia de herramientas como el conversatorio reflexivo y la aplicación creativa del conocimiento como recursos valiosos para consolidar los conceptos adquiridos. Estas prácticas no solo promueven una comprensión más profunda del contenido, sino que también fomentan la reflexión y la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento de forma creativa. En conclusión, es vital destacar la importancia de un enfoque educativo que reconozca y valore la riqueza cultural, promoviendo un aprendizaje inclusivo, dinámico y significativo para todos los involucrados.

1.3 Volver la mirada al curriculum



Tema 1.3

Volver la mirada al currículum

La universidad ha ejercido un papel fundamental en la configuración de nuestro tejido social y político, actuando como testigo y agente del devenir histórico. Esta influencia se ha manifestado tanto de manera explícita, a través de su participación o postura en conflictos públicos, como de forma implícita, al formar a quienes han pasado por sus aulas (Torres, 2011). Sin embargo, en el contexto de la globalización, algunos críticos como Olsen (2012) han planteado que la relación entre las universidades y la sociedad se está deteriorando y se ha llegado a considerar a la educación superior como una empresa de servicios que tiene su mercado en la sociedad.

Ante esta problemática, Torres (2011) sostiene que el papel del currículum universitario adquiere una relevancia crucial. Más allá de ser simplemente un conjunto de programas de estudio, el currículum refleja las prioridades de la agenda social. Desde la selección de asignaturas hasta la inclusión de temas emergentes, el currículum no sólo moldea la experiencia educativa (Díaz, 2011) sino que también aborda problemáticas globales. Es un eje dinámico que se ajusta periódicamente y ejerce una influencia significativa en la formación del nuevo profesional y su impacto en el mundo (Prieto, 2019). Más allá de su función tradicional, el currículum universitario posee un potencial transformador.

Este enfoque humanista exige la revisión y reestructuración de los contenidos educativos para abordar las necesidades académicas y laborales, pero también los desafíos culturales y políticos de la sociedad contemporánea. La inclusión de temas como la equidad de género, la justicia social, la sostenibilidad ambiental y la diversidad cultural puede contribuir de manera significativa a fomentar mayor conciencia y a promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de un presente más equitativo (Torres, 2011).

Desde esta perspectiva y después de una revisión de la literatura, en esta sección se analiza la importancia de la transformación del currículum universitario, centrándose en los cambios recientes implementados en el plan de estudios de la escuela de arquitectura. Se examinan tanto los programas y prácticas educativas que se han integrado en su currículum como aquellos que han sido suprimidos, junto con los desafíos y oportunidades inherentes a este proceso. Finalmente, se reflexiona sobre el papel esencial de los educadores y las instituciones educativas para gestionar esta agenda de cambio a través de la transparencia y el compromiso con la educación.

Marco teórico

La educación universitaria

La educación universitaria en la actualidad está inmersa en un constante diálogo sobre conceptos como calidad, excelencia, profesionalización e internacionalización (Manzano, 2012). Sin embargo, estas palabras, entendidas como cruciales para el "prestigio" y la percepción ciudadana de las instituciones académicas, deben ser analizadas detenidamente para evitar que se conviertan solo en etiquetas carentes de contenido sustancial (Manzano, 2012; Morrison et al., 2011). Si bien la universidad, como entidad educativa e investigativa, debe aspirar a la excelencia en todas sus facetas, esta búsqueda no puede desvincularse del humanismo y el contexto (Prieto, 2019). De acuerdo con Manzano (2012) una universidad no solo debe destacarse por su reputación académica, sino también por su compromiso con la sociedad.

El análisis de esta situación nos lleva a cuestionar la verdadera esencia de la universidad de hoy y su necesidad de reformarla (de Sousa, 2007). Ya en 1985, el artículo "Universidad, institución perversa" de Hernán Malo González, plantea la inquietante idea de que algunas universidades podrían estar desviándose de su misión original y convirtiéndose en depósitos de males (citado en Prieto, 2019). Malo (1985) señala la necesidad de repensar el papel de estas instituciones, adaptándolas a los desafíos contemporáneos y superando la separación entre la cultura humanista y científica mediante la desjerarquización y la transdisciplinariedad.

Para afianzar un vínculo real entre la universidad y la sociedad, es necesario reformular el currículum y adoptar métodos pedagógicos que fomenten la construcción de conocimientos y competencias relevantes para el mundo laboral de hoy en días (Taylor, 2008) y es necesario también, ampliar el diálogo con otros sectores de la sociedad para garantizar la pertinencia de los contenidos (Prieto, 2019). Sobre esta intención transformadora, es interesante traer la reflexión del autor de Sousa (2007) sobre la universidad, quien la define, más que un espacio de enseñanza e investigación, como un centro comunitario de producción de conocimientos que debe ser inclusivo y comprometido con el presente y futuro del mundo. Para de Sousa (2007) luchar por definir la universidad, es el primer paso hacia su compleja reforma.

Autores como de Sousa (2007), Morales (2011), Manzano (2012) y Prieto (2019) hablan de los campos de acción de la universidad y confluyen en cuatro aspectos: el acceso, la proyección, la investigación-acción y el rol social. La democratización del acceso a la educación superior emerge como un punto crucial en sus reflexiones, enfatizando que todos los estratos de la

sociedad deben tener la oportunidad de acceder a la universidad, independientemente de su origen, cultura o situación económica, una responsabilidad que recae en la institución misma (de Sousa, 2007; Morales, 2011; Manzano, 2012).

Asimismo, la proyección universitaria se destaca como esencial dentro de esta perspectiva compartida. Según estos autores, la universidad debe comprometerse en difundir el conocimiento que genera y participar activamente en iniciativas que atiendan las necesidades de la comunidad (de Sousa, 2007; Prieto, 2019). En este sentido, es relevante mencionar la postura de Manzano (2012) quien argumenta que hablar de "extensión" conlleva connotaciones no deseadas, pues implica un movimiento desde un centro hacia la periferia, mientras que él aboga por una colaboración genuina que valore el conocimiento de otros interlocutores, quienes poseen una sabiduría tan valiosa como a menudo ignorada.

En tercer lugar, estos autores abogan por la investigación-acción universitaria que trascienda los confines académicos y se oriente hacia la transformación de la realidad. La investigación-acción implica la participación activa de los actores sociales en el proceso investigativo, así como la generación de conocimientos prácticos y significativos en conjunto (de Sousa, 2007).



Finalmente, estos académicos defienden la universidad como una institución comprometida con la democratización del conocimiento, la inclusión social y la transformación de la realidad (Sousa, 2007; Manzano, 2012). Su enfoque amplio y emancipador invita a repensar el rol de la universidad en la sociedad contemporánea y a trabajar por una educación superior más justa, igualitaria y pertinente para todos. La educación universitaria debe trascender la búsqueda de la excelencia académica y el prestigio institucional, asumiendo su función como catalizador de cambio y desarrollo. Solo de esta manera podrá cumplir verdaderamente su misión de formar ciudadanos capaces de abordar los desafíos del mundo contemporáneo con responsabilidad y compromiso.

Currículum

El currículum ha sido objeto de debate y análisis en el campo educativo desde que apareció por primera vez en el libro de Bobbitt, *"The Curriculum"*, en 1918 (citado en Angulo y Blanco, 1994). Desde entonces, numerosos intentos se han realizado para comprender y sistematizar su significado, lo que ha resultado en una variedad de concepciones.

Para Angulo y Blanco (1994) el currículum es el plan mediante el cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje. De manera similar, Santomé (1991) define el currículum como la secuencia planificada de experiencias de aprendizaje y contenido diseñado para alcanzar objetivos educativos específicos. Pero, desde una perspectiva más amplia, según Stenhouse (1975) el currículum no es solo una selección de contenidos, sino una herramienta que implica una visión educativa y una adaptación psicopedagógica de esa visión.

En la misma línea, Pinar (1975) define al currículum como "todo lo que se planifica, se ejecuta y se evalúa en una institución educativa" (p. 79) subrayando su papel esencial tanto en la planificación como en la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según esta visión, el currículum no solo engloba los propósitos que orientan la acción educativa, sino también la acción misma, desde una función prescriptiva hasta una interactiva (Stenhouse, 1975).

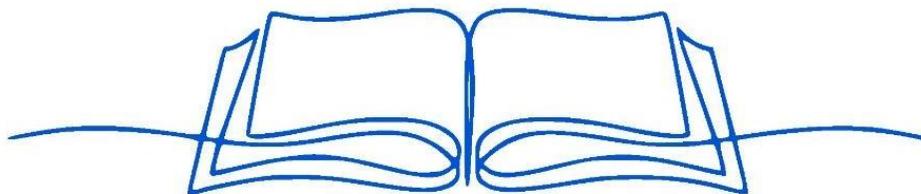
Por otro lado, Díaz (2011) argumenta que el currículum no debe restringirse únicamente al ámbito escolar, sino que puede extenderse a entornos comunitarios. Desde esta óptica, el currículum se concibe como un proyecto integral que organiza todo el proceso educativo, definiendo tanto los contenidos como el rol del docente, del estudiante y de la institución en función de la comunidad (Díaz, 2011). Esta visión resalta la naturaleza dinámica y adaptable del currículum ante las cambiantes necesidades y contextos.

Basándose en estas ideas, Angulo y Blanco (1994) proponen que el currículum se desarrolle en tres categorías principales: contenido, planificación y realidad interactiva. El currículum como contenido se refiere a los conocimientos, habilidades y valores esenciales para la enseñanza; la planificación abarca los procesos de diseño y organización de estos contenidos en programas educativos, así como el cómo y cuándo se construye el conocimiento; finalmente, la realidad interactiva reconoce la complejidad de su implementación en el contexto educativo, donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas y se produce el aprendizaje (Angulo, 1994).

Una idea desafiante es la noción de un currículum basado en la generación de conocimiento local donde el enfoque tiende a ser más analítico y sistémico (Heron y Reason, 2001). Esta perspectiva enfatiza la importancia de incluir dimensiones emotivas, artísticas, espirituales y psicológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la valoración del conocimiento contextualizado.

En la educación superior, el currículum desempeña un papel esencial en la investigación, la interacción con la comunidad y el compromiso social, a través de la inclusión de programas que promuevan la producción científica de alta calidad, cursos de metodología y espacios para la colaboración estudiantil en proyectos investigativos, como sugiere Prieto (2019). Además, el currículum debe fomentar la vinculación con la comunidad a través de actividades de servicio comunitario (Torres, 2011) pasantías y proyectos de aprendizaje-servicio, fortaleciendo así los lazos entre la universidad y su entorno (Olsen, 2012). También es fundamental priorizar la formación de valores éticos, la conciencia cívica y el compromiso social entre los estudiantes para prepararlos adecuadamente para los desafíos contemporáneos.

El currículum



En resumen, el currículum ha evolucionado más allá de ser un simple plan de estudios estático; es un proceso dinámico que implica la interacción entre el contexto, los valores y las experiencias, con el objetivo de promover un aprendizaje significativo para todos los actores educativos (Luna, 2004). Una comprensión holística del currículum permite abordar su complejidad y adaptabilidad en un mundo en constante cambio.

Currículum como herramienta de transformación social

El currículum, entendido como el conjunto de experiencias educativas diseñadas para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, no solo moldea el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también puede ser una poderosa herramienta de transformación social (Torres, 2011). Esta perspectiva es respaldada por diversos estudios (Luna, 2004; Sanz, 2004; Taylor, 2008) que han explorado el papel del currículum en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Según Torres (2011) el currículum no es simplemente un conjunto de contenidos a ser transmitidos, sino que es un espacio donde se negocian y articulan diferentes visiones del mundo, valores y formas de conocimiento. Desde esta óptica, el currículum puede ser concebido como una herramienta para garantizar los derechos humanos (Sanz, 2004) promoviendo la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades.

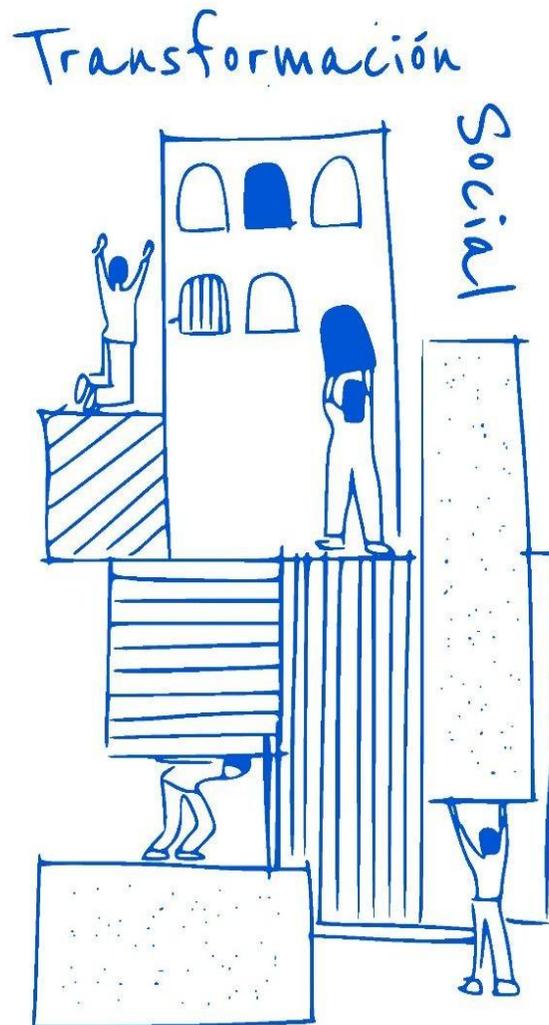
Esta visión se acompaña por el enfoque propuesto por Taylor (2008) quien enfatiza que el propósito de la educación no es simplemente transferir conocimientos, sino transformar a los individuos y a la sociedad en su conjunto. Así, el currículum debería derivarse de un proceso de diálogo que tome en cuenta diferentes ideologías, filosofías y epistemologías del conocimiento y el aprendizaje (Luna, 2004).

Autores como Torres (2011) han señalado que los currículos pueden reflejar y perpetuar desigualdades sociales al promover una visión sesgada de la historia, la cultura y el conocimiento, ignorando las contribuciones de ciertos grupos y enfatizando los logros de otros. Esto puede tener un impacto negativo en la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes pertenecientes a grupos marginados (Luna, 2004) así como en su acceso a oportunidades educativas y laborales.

Además, un currículum que no aborda de manera adecuada las necesidades y experiencias de todos los estudiantes puede resultar en un aprendizaje superficial y alienante. Freire (1970, citado en Prieto, 2019) advirtió sobre los peligros de una educación bancaria, donde los

estudiantes son vistos como recipientes pasivos a ser llenados con información, en lugar de sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento). Esto puede llevar a la desmotivación, la desconexión con el proceso educativo y la perpetuación de ciclos de bajo rendimiento académico y desigualdad social (Sanz, 2004).

Para que las Instituciones de Educación Superior (IES) contribuyan efectivamente al desarrollo humano y social, es crucial que sus currícula sean diseñados de manera que fomenten la reflexión crítica, el pensamiento creativo y la acción transformadora (Sanz, 2004). Esto implica no solo la inclusión de contenidos relevantes, sino también la adopción de enfoques pedagógicos que promuevan la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades para el cambio social (Durán, 2022).



Gestionar el currículum de esta manera implica no sólo definir qué se enseña, sino también cómo se enseña y con qué propósito. Se trata de reconocer que el currículum no es estático ni neutral, sino que refleja y perpetúa relaciones de poder y estructuras sociales existentes (Torres, 2018). Por lo tanto, es fundamental que quienes diseñan y gestionan el currículum sean conscientes de su potencial para influir en la sociedad (Torres, 2018) y asuman la responsabilidad de promover la justicia social y la equidad.

En suma, el currículum puede y debe ser una herramienta de transformación social. Para lograr esto, es necesario que las IES y los educadores adopten un enfoque crítico y reflexivo en la gestión del currículum, reconociendo su poder para influir en la forma en que las personas piensan, sienten y actúan, y utilizando este poder para promover una sociedad más justa, equitativa y democrática (Torres, 2018). Un mal currículum puede tener efectos perjudiciales significativos en la construcción social al perpetuar desigualdades, marginar grupos específicos y reforzar estereotipos y prejuicios (Escofet, 2019). Cuando el currículum carece de diversidad, inclusión y relevancia cultural, puede contribuir a la reproducción de estructuras de poder y exclusión.

Currículum oculto

Desde hace varias décadas, los estudios educativos han dirigido su atención al análisis de la escuela como una institución que reproduce formas y relaciones de poder (Tapia, 2018). En la actualidad, se reconoce que la escuela no es un espacio neutral de construcción de conocimientos, sino que se ha convertido en un reproductor de modelos y relaciones económicas, políticas, sociales y culturales injustas vigentes en la sociedad (Apple y Apple, 2004).

El concepto de "currículo oculto" surge para referirse a esos aprendizajes no explícitos y/o no intencionales que se desarrollan en el contexto escolar (Sanz, 2004). Estos aprendizajes no se limitan únicamente al aula o al proceso de enseñanza, sino que se manifiestan en una variedad de aspectos, desde los más tangibles como los objetivos, metas, evaluaciones y contenidos de aprendizaje, hasta las relaciones de poder, los códigos, formas de comunicación, las interacciones sociales, y la organización y gestión de la institución escolar (Sanz, 2004; Apple y Apple, 2004; Escofet, 2019).

El currículo oculto a menudo ejerce una influencia negativa en la construcción del futuro profesional, ya que reproduce y perpetúa sistemas de dominación y desigualdad (Escofet, 2019). Por ejemplo, según Apple y Apple (2004) el orden simbólico de género se reproduce y

produce en gran medida a partir de la escuela, reflejándose en las prácticas cotidianas, las interacciones sociales y las normas institucionales que refuerzan estereotipos y perpetúan relaciones de poder patriarcales, como señala Torres (2011). Además, el currículo oculto puede estar impregnado de un sistema de jerarquías que refleja y refuerza las desigualdades económicas (Brovelli, 2001). Estos sistemas de jerarquías se manifiestan en la forma en que se seleccionan y evalúan los contenidos curriculares, en las interacciones entre docentes y estudiantes, y en las políticas institucionales que privilegian ciertos grupos sobre otros.



El currículo oculto es una dimensión fundamental, pero a menudo subestimada del proceso educativo que desempeña un papel crucial en la construcción social (Escofet, 2019). Para abordar sus implicaciones en la reproducción de desigualdades y promover una educación más equitativa y justa, es necesario reflexionar críticamente sobre los valores, supuestos y prácticas que subyacen en el contexto escolar y tomar medidas concretas para transformarlos.

Nuevos trazos

Lo que se conoce y se ignora del currículo: mi experiencia

La gestión del currículo durante mi trayectoria académica universitaria ha tenido un impacto significativo en diversos aspectos de mi experiencia educativa y formativa. Sin embargo, hasta

el término de mi carrera, no logré comprender completamente la finalidad de este documento rector.

Al ingresar a la escuela de arquitectura, me encontraba desprovista de información sobre el perfil del egresado y, aunque se proporcionó una introducción al respecto, inicialmente subestimé la relevancia de lectura, algo mecánica, del plan de estudios. No obstante, la constante alusión del cuerpo docente al interés por contribuir a la transformación positiva de las ciudades y del territorio puso de manifiesto el compromiso social inherente al enfoque de la universidad, lo cual despertó en mí una mayor conciencia sobre mi responsabilidad en el bienestar colectivo. La estructura de la carrera se organizó en ciclos semestrales, cada uno compuesto por seis materias, con una duración total de cinco años. Las prácticas profesionales se incorporaron a partir del quinto año, enriqueciendo parcialmente la formación con la experiencia práctica en el campo laboral.

Desde el inicio de la carrera, se nos explicó mediante un gráfico que la asignatura denominada "Taller de Proyectos" constituía la piedra angular del plan de estudios, articulándose horizontal y verticalmente en todos los niveles. Esta integración permitió obtener una visión holística del proceso de diseño y planificación, resaltando la importancia de la interdisciplinariedad y la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos.

Una ventaja notable de esta estructura era la entrega al final del ciclo de un único proyecto final que consolidaba todos los aprendizajes, el cual era evaluado por docentes de diversas cátedras. Lamentablemente, algunas asignaturas abordadas únicamente desde la teoría pasaron a un segundo plano, generando vacíos significativos que se hicieron más evidentes en el ejercicio profesional posterior.

Por otro lado, la aplicación de rúbricas para la evaluación mitigó el subjetivismo común en estos procesos, garantizando una valoración objetiva a través de criterios claros. Este enfoque propició un ambiente de transparencia y equidad, promoviendo la reflexión continua y la mejora del desempeño académico. La retroalimentación brindada durante este proceso fue un elemento esencial para mi crecimiento intelectual y profesional, orientándome hacia la mejora constante.

La filosofía pedagógica privilegió un enfoque centrado en la práctica y la aplicación de conocimientos en contextos reales, aunque se ignoró la producción científica hasta el noveno ciclo. A través de actividades y proyectos de diseño, se fomentó el desarrollo de habilidades y el aprendizaje experiencial, preparándome para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

Los educadores desempeñaron un papel trascendental como guías y acompañantes del proceso educativo. Aunque su rol predominante fue el de acompañamiento y orientación del aprendizaje, en ocasiones se percibió un distanciamiento en la relación alumno-docente, evidenciando la necesidad de una mayor sensibilización y compromiso por parte de la institución educativa en la inclusión de perspectivas diversas y contextualmente relevantes en el proceso formativo.

En conclusión, la gestión del currículum durante mi carrera universitaria fue en parte satisfactoria, pero dejó muchos huecos por llenar en el campo profesional. Además, la falta de abordaje profundo de temas de relevancia social y la existencia de prácticas de un currículum oculto evidenciaron la necesidad de una revisión más exhaustiva y una mayor coherencia entre los objetivos educativos y la práctica pedagógica.

Lo que se conoce y se ignora del currículum: la documentación actual

La escuela de Arquitectura de Universidad del Azuay, ha emprendido una profunda revisión de su plan de estudios, como se evidencia en la reciente actualización de su documentación oficial en línea. Estos cambios, claramente perceptibles tanto en la descripción del perfil de egresados como en la reconfiguración de la estructura del programa académico, tienen como objetivo primordial la formación de profesionales altamente competentes y comprometidos con su labor en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo.

El perfil de egresado enfatiza la necesidad de cultivar individuos “creativos, reflexivos e innovadores, dotados de sólidos fundamentos teóricos y conceptuales” en diseño arquitectónico y transformación urbana (UDA, 2024). Se destaca su capacidad para concebir y desarrollar proyectos que respondan a las exigencias del entorno, en consonancia con los valores culturales, ambientales y sociales.

En lo que respecta al plan de estudios, se han introducido cambios significativos, como la reducción en la cantidad de materias por ciclo y la disminución en la duración del programa, ahora de cuatro años en lugar de cinco. Estas modificaciones apuntan a “optimizar la organización académica para una formación más eficiente y efectiva” (UDA, 2024). La inclusión de asignaturas como lectura y escritura académica (Figura 1) así como ética y responsabilidad social en el último ciclo, refleja el compromiso de la institución con el desarrollo integral de los estudiantes y la formación de profesionales éticamente comprometidos (Figura 2).

Figura 1

Plan de estudio de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Azuay, nivel 1.

NIVEL UNO	
Materia	
	LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA I
+	MATEMÁTICAS 1
+	PRINCIPIOS ESTRUCTURALES
+	REPRESENTACIÓN ARQUITECTÓNICA 1
+	TALLER DE PROYECTOS 1

Nota: Tomado de la página web de la Universidad del Azuay, 2024.

Además, se subraya la importancia del aprendizaje autónomo y la preparación para continuar estudios de posgrado, evidenciando un enfoque centrado en el desarrollo profesional continuo.

Figura 2

Plan de estudio de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Azuay, nivel 8.

NIVEL OCHO	
Materia	
	ANTROPOLOGÍA
	ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL
	GESTIÓN DE PROYECTOS
	PRÁCTICAS PREPROFESIONALES
	TALLER DE GRADUACIÓN

Nota: Tomado de la página web de la Universidad del Azuay, 2024.

Es notable que el taller continúa desempeñando un papel central en la carrera, enfatizando la importancia del aprendizaje práctico y la aplicación de conocimientos en contextos reales. Sin embargo, la información actual no proporciona detalles sobre la filosofía pedagógica

subyacente o el papel del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que podrían ser objeto de mayor desarrollo en futuras actualizaciones del currículum (UDA, 2024).

Es esencial mencionar que la página web de la UDA subraya principios fundamentales que guían todas sus actividades, como la excelencia académica, el compromiso con una sociedad justa basada en principios cristianos, el pluralismo ideológico y el ejercicio de la razón en su desenvolvimiento institucional. La búsqueda de la verdad se promueve con absoluta libertad y sin prejuicios tanto en la docencia como en la investigación, sin embargo, aún no se ventila la gestión efectiva del currículum, aspecto que merece atención y seguimiento.

Aparentemente, estos ajustes reflejan el compromiso de la universidad por adaptarse a las exigencias del campo profesional y ofrecer una educación integral y actualizada a sus estudiantes (UDA, 2024). Sin embargo, es tarea conjunta de las autoridades, docentes y alumnos garantizar la efectiva implementación de lo que se plantea en el papel, asegurando así la calidad y pertinencia de la formación ofrecida para preparar a los futuros arquitectos para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de un mundo en constante cambio.

Análisis entre lo vivido y lo investigado del currículum

Los cambios recientes en el currículum universitario de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Azuay reflejan una coherencia con su perfil de egresado, que enfatiza la importancia de la solución de problemas prácticos y la investigación. Si bien la reducción en la duración de los años de estudio podría inicialmente generar preocupación sobre una posible disminución en la cantidad de contenidos impartidos, una reflexión más profunda sugiere lo contrario. Este enfoque podría facilitar una mayor concentración en los aspectos esenciales del programa académico, permitiendo a los estudiantes adquirir habilidades prácticas y experiencia investigativa de manera más intensiva y enfocada.

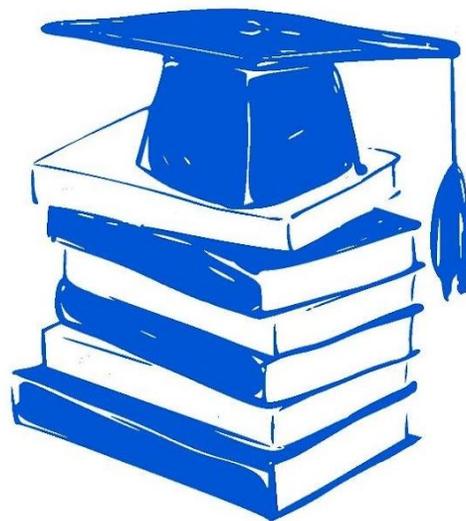
Sin embargo, es interesante notar, una vez más, la ausencia de una discusión profunda sobre temas sociales relevantes o problemáticas actuales que afectan a nuestro país. Asimismo, se percibe una necesidad de mayor claridad y explicitud en lo que respecta a la labor docente y el sistema de evaluación empleado. En este sentido, sería beneficioso que la institución se comprometa a proporcionar orientación y transparencia en estos aspectos, garantizando una experiencia más transparente. Además, es fundamental que se promuevan y se ventilen las herramientas necesarias para una gestión efectiva del currículum, asegurando así su implementación exitosa y su continua adaptación a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa.

Reflexiones finales

Un desafío fundamental en la teoría y la implementación del currículum es cerrar la brecha entre la intención curricular y los medios para llevarla a cabo, lo que refleja la separación entre la teoría y la práctica en este ámbito. La política y los modelos curriculares deben contemplar los mecanismos necesarios para esta transición, así como los instrumentos que faciliten este paso crucial. Para abordar este desafío, es fundamental que las políticas y los modelos curriculares no sólo establezcan objetivos y directrices claras, sino que también prevean los mecanismos y herramientas necesarios para traducir estas intenciones en acciones concretas en las aulas. Solo a través de una cuidadosa planificación y una atención continua a esta brecha, podemos asegurar una implementación efectiva del currículum que realmente responda a las necesidades y aspiraciones educativas de los estudiantes.

Es imperativo reconocer que los cambios en el currículum universitario deben ser sustanciales y no meramente superficiales. La necesidad de cerrar la brecha entre la intención curricular y su aplicación práctica demanda una revisión profunda y significativa de los enfoques educativos. Además, resulta vital concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de este documento, fomentando así una cultura de exigencia y rendición de cuentas en su cumplimiento. Sólo mediante cambios de fondo y una colaboración activa entre todos los actores involucrados en el proceso educativo, podemos garantizar una implementación efectiva del currículum que realmente beneficie a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto.

1.4 En torno a nuestras casas de estudio



Tema 1.4

En torno a nuestras casas de estudio

La palabra *universitas*, de origen latino, sugiere una noción fundamental de "totalidad", una idea que en palabras de Chuaqui (2002, p.1) alude a "algo reunido en un todo". Así, al hablar de universidad, nos referimos a la institución que aspira, o al menos debería aspirar, a abrazar la totalidad del conocimiento en sus dos dimensiones esenciales: saber y hacer (Miranda, 2014). Pero, frente a la complejidad contemporánea a la que se enfrenta esta institución, debemos preguntarnos: ¿para qué?

El surgimiento de las universidades se remonta al renacimiento intelectual del siglo XI y es una de las creaciones más importantes de la civilización occidental hasta la actualidad (Jiménez, 2007). Este hito, no fue el producto de una idea preconcebida, sino más bien una convergencia gradual de circunstancias históricas, donde se entrelazaron tres realidades: la necesidad de trascender, los deseos de aquellos ansiosos por aprender y la pasión de otros dispuestos a enseñar (Chuaqui, 2002).

El ideal que ha alimentado históricamente a estas instituciones es conocido como "saber por el saber", una búsqueda constante de conocimiento que pretende satisfacer el deseo innato de acumular sabiduría (Miranda, 2014). No obstante, respondiendo parcialmente a la pregunta que arranca esta práctica, en la complejidad de nuestros días, donde la amplitud del conocimiento es abrumadora, el *para qué* de la universidad no solo debería ser formar profesionales altamente especializados, sino también humanamente capacitados (Prieto, 2019) para abordar la globalidad de los desafíos de los nuevos tiempos.

En teoría, la universidad como bastión del razonamiento y la investigación debería ser un enclave propicio para explorar dichos desafíos (Gutiérrez, 2015) pero debemos ser conscientes de que su función se ha visto en gran medida reducida a ser una fábrica de titulados desconectada de la realidad, la pobreza, la inaccesibilidad a la educación, el desempleo y la incertidumbre (Prieto, 2019; Miranda, 2014). En este escenario, es imperativa una alternativa, una propuesta que busque superar las limitaciones del modelo educativo actual y se centre en el desarrollo integral de la universidad.

Por lo antes dicho, en este apartado se reflexiona sobre el propósito fundamental de la universidad en el mundo contemporáneo: ¿Para qué existe la universidad? ¿Cuáles son sus

virtudes y carencias y de qué manera influyen en la realización de su verdadero sentido? Finalmente, estas preguntas desembocan en una lectura sobre el propio compromiso con la universidad y cómo, de forma ideal, desde mi experiencia y conciencia, desearía contribuir a su continua evolución.

Marco teórico

Superar lo vigente: repensar la universidad contemporánea

Hanif Kureishi afirma que evolucionar es una infidelidad al pasado y cada día debería tener al menos una infidelidad esencial, una traición necesaria (2002). Se trataría de un acto optimista y esperanzador que garantiza la fé en el futuro, sería la afirmación de que las cosas pueden ser no sólo diferentes, sino mejores. En este mismo sentido, la universidad, para Miranda (2014) es un terreno fértil donde esta traición no es sólo oportuna sino vital y proponer una reconfiguración de ideas para desafiar lo tradicional puede ser el impulso que necesita la academia para renovarse y recuperar su significado perdido (Brito, Quezada y Arzola, 2017).



Lastimosamente, los problemas que aquejan a la universidad, desde la politización de su administración hasta la desconexión con las necesidades reales de la sociedad, son evidencias de su falta de autocuestionamiento (Miranda, 2014) y de acuerdo con Prieto (2019) es imperativo que abordemos este problema cuestionando la finalidad misma de universidad como punto de partida de una transformación significativa.

La reflexión sobre el propósito de la educación nos enfrenta al repensar el *para qué* de la universidad en un mundo caótico lleno de información y en esta sección se consideran tres líneas de análisis fundamentales planteadas: la universidad en sí misma, su relación con otras instituciones y su conexión con la sociedad en conjunto.

La universidad en sí misma

Para reafirmar el sentido esencial de la universidad, aquel que la distingue de otras instituciones educativas, como institutos profesionales o centros de formación, Brito, Quezada y Arzola (2017) plantean que la universidad se repliegue sobre sí misma reconociendo su función fundamental sin perder su conexión con la sociedad.

Este repliegue, como añade Prieto (2019) no implica una retirada del mundo y su complejidad, sino más bien un análisis de pertinencia que sitúa al ser humano como elemento central y considera los acontecimientos actuales. Miranda (2014) coincide en que esta abstracción invita a una reinterpretación crítica de la universidad, confrontando diversas perspectivas sobre su naturaleza y función.

En este proceso de replanteamiento, la universidad debe en primer lugar volver la mirada al humanismo y construir una comunidad basada en estos ideales (Elsegood et al., 2014). En segundo lugar, debe abrirse a nuevos horizontes de conocimiento, como propone Brower (2015) superando las limitaciones de las estructuras disciplinarias tradicionales. Este enfoque, como menciona Kant en "El Conflicto de las Facultades" (1998) requiere el cuestionamiento por parte de la comunidad universitaria de la ineficacia de la especialización que ignora otras áreas del conocimiento.

Hoy, la misión de la universidad demanda una comunicación constante y un esfuerzo interdisciplinario y transdisciplinario, como señala Prieto (2019) orientado al encuentro de saberes y al aprendizaje relevante. Es esencial también una producción de investigación de alta calidad para enriquecer el aprendizaje y fomentar la colaboración entre docentes y

estudiantes con el fin último de promover el crecimiento y desarrollo de la institución (Prieto, 2019; Miranda, 2014).

Por último, la universidad necesita transformarse en una comunidad, una morada comprometida con sus habitantes, donde académicos, estudiantes y personal administrativo se sientan realizados al realizar su labor diaria (Prieto, 2019).



Gerald Grant (1988) ya hablaba de la importancia de que las instituciones educativas, incluidas las universidades, se conviertan en espacios donde los estudiantes no solo aprendan, sino que también desarrollen una identidad y un sentido de pertenencia, similar a una casa misma. Solo así, la universidad se acercará de manera efectiva a asumir un rol más fortalecido en la sociedad contemporánea y mantener su relevancia en un mundo en constante cambio y evolución.

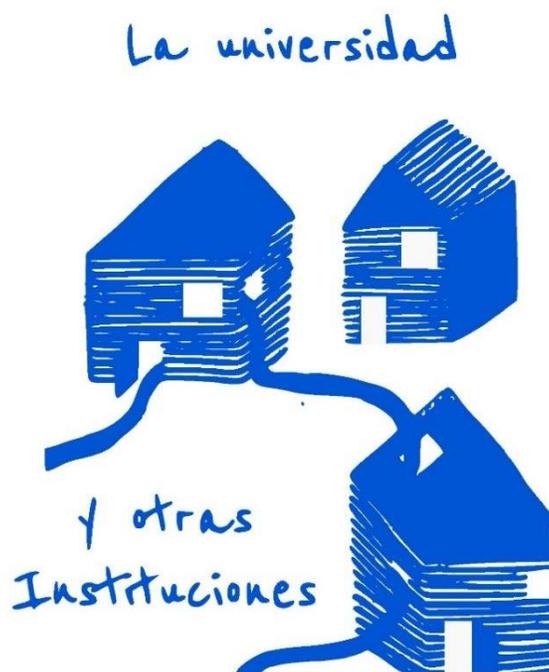
La universidad y otras instituciones

En el ámbito de la educación superior, la colaboración entre instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional, es de suma trascendencia para el desarrollo académico y la promoción de la innovación. Autores como Almuiñas y Galarza (2016) y Prieto (2019) han

subrayado la importancia de establecer redes de interacción institucional para fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias. Esta necesidad se hace evidente en la creciente atención que se presta a las tendencias de la educación superior, particularmente en regiones como América Latina y el Caribe, donde se identifican áreas problemáticas y variables de gran impacto en los procesos de integración a nivel global (Astur y Larrea, 2011).

La colaboración entre instituciones de educación superior abarca no sólo la relación entre universidades, sino también la interacción con diversos actores como organismos estatales, centros de investigación, empresas y organizaciones sociales (Astur y Larrea, 2011). Esta interconexión multidimensional permite optimizar la utilización de recursos disponibles y abordar de manera más efectiva los desafíos contemporáneos.

La gestión de la cooperación entre las instituciones de educación superior demanda una planificación estratégica y una ejecución cuidadosa (Palma, 2013). Este proceso implica considerar múltiples dimensiones, como lo social, técnico, político, cultural y económico, influidas por el contexto internacional, nacional, local e institucional.



Diversos factores obstaculizan la gestión efectiva de la cooperación en las instituciones de educación superior (Almuíñas y Galarza, 2016). Entre estos desafíos se encuentran la

insuficiente cobertura de programas de cooperación, una cultura de colaboración reactiva en lugar de proactiva, y deficiencias en el diseño y seguimiento de proyectos de colaboración (Astur y Larrea, 2011).

Para abordar estos desafíos, las instituciones de educación superior deben adoptar un enfoque más proactivo y desarrollar una cultura de cooperación a nivel nacional y local (Palma, 2013; Almuiñas y Galarza, 2016). Además, es esencial mejorar la capacitación del personal, fortalecer la capacidad de liderazgo y diseñar estrategias pertinentes para una gestión efectiva de la cooperación (Palma, 2013). La colaboración entre instituciones de educación superior es otro de los ejes fundamentales para superar la universidad vigente y es necesaria en la promoción del intercambio de conocimientos (Astur y Larrea, 2011) la superación de desafíos contemporáneos y la mejora de la calidad de la educación superior a nivel mundial.

La universidad y su vinculación con la sociedad

La universidad contemporánea, a pesar de su papel histórico como agente de cambio social, ha mostrado una tendencia preocupante hacia la desvinculación de temas cruciales para la sociedad actual (Prieto, 2019). En áreas como género, violencia, desempleo, economía e incertidumbre, la universidad ha sido criticada por su falta de compromiso y acción efectiva (Lindo, 1985).

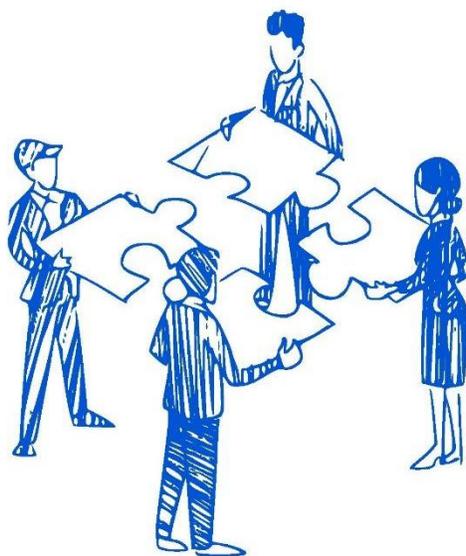
En lo que respecta a cuestiones de género, la universidad ha sido acusada de perpetuar estructuras y normas patriarcales en lugar de desafiarlas (Barreto, 2017). A menudo, las políticas y prácticas institucionales no abordan adecuadamente la violencia de género en el campus ni promueven la igualdad de oportunidades para todos los géneros (Arango, 2006).

La universidad también ha sido criticada por su falta de responsabilidad social en relación con la crisis económica y la desigualdad de ingresos. Se señala que las instituciones universitarias priorizan la maximización de beneficios en lugar de abogar por políticas económicas más equitativas y sostenibles (Brito, Quezada y Arzola, 2018). En otro caso, frente a la incertidumbre política, social y ambiental, la universidad ha sido acusada de no abordar adecuadamente estos problemas en su enseñanza, investigación y servicio a la comunidad (de Pablos, 2010). Se ha argumentado que las instituciones universitarias deberían desempeñar un papel más activo en la búsqueda de soluciones a los desafíos globales, en lugar de permanecer al margen o centrarse únicamente en intereses internos (Prieto, 2019). La vinculación con la sociedad, en el ámbito de la educación superior, se considera una función

estratégica que no sólo articula la docencia con la investigación, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes y de la comunidad universitaria en general. Esta interacción favorece la formación de individuos reflexivos y comprometidos (Prieto, 2019).

El impacto de la universidad en el territorio depende de la pertinencia de su quehacer. Por ello, es necesario que la Universidad fortalezca su capacidad de brindar a la sociedad los análisis rigurosos y las interpretaciones sensibles de la realidad y del acontecer social que se requieren para la definición de las políticas pertinentes que preserven la soberanía en un contexto de incertidumbre de las instituciones (Brito, Quezada y Arzola, 2018).

universidad y sociedad



Nuevos trazos

Con lo visto anteriormente en este apartado hago una reflexión personal sobre las preguntas ya planteadas ¿Para qué existe la universidad? ¿Cuál es su papel en la sociedad actual? Estas cuestiones me llevan a explorar diversas facetas de su función y significado, pero, para empezar, citaré a Freire. El educador Paulo Freire (1970) define la educación como la práctica de libertad, pero lejos de hacer de la libertad una categoría conceptual abstracta, la propone como el medio a la vez que la meta de un proceso histórico de liberación, enraizado en aquellos escenarios sociales concretos donde existe la alienación humana. Para mí, la

universidad, que como ya vimos se enfrenta a múltiples conflictos propios de la contemporaneidad, debería en primer lugar garantizar esa libertad.

Luego, la universidad puede concebirse como una morada del conocimiento, un espacio donde se cultiva, comparte y difunde la sabiduría en todas sus manifestaciones. Pero también cómo una casa misma, un hogar donde estudiantes, profesores e investigadores se sumergen en un constante proceso de vida y aprendizaje. En esta "casa del saber", se fomenta el pensamiento crítico y se promueve la excelencia académica como pilares fundamentales de la formación intelectual. Pero más allá de ser un simple espacio de estudio, la universidad es como una verdadera casa, donde los individuos crecen, piensan, reflexionan y se enfrentan a conflictos, donde también se experimentan emociones y se establecen vínculos duraderos.

Desde mi visión, la universidad también debe desempeñar un papel crucial como agente de cambio social. A través de la docencia, investigación y vinculación, la universidad puede ejercer una influencia positiva en la sociedad, abordando problemas urgentes y promoviendo la justicia social y el desarrollo sostenible. Estudiantes y profesores deben colaborar en proyectos comunitarios, participar en programas de voluntariado y trabajar en iniciativas de cambio social que tengan un impacto tangible en sus comunidades locales y en la sociedad en general. A través de la colaboración y el diálogo con actores sociales, la universidad puede contribuir significativamente al desarrollo económico, cultural y político de su entorno, enriqueciendo así la vida de quienes la rodean.

La universidad es una institución superior que colabora con otras, tanto a nivel nacional como internacional. Esta colaboración puede manifestarse en la formación de alianzas estratégicas, la realización de investigaciones conjuntas y el intercambio de conocimientos y recursos. Al trabajar en conjunto, las universidades pueden abordar desafíos globales de manera más efectiva y ampliar el impacto de sus acciones en todo el mundo, potenciando así su capacidad para contribuir al progreso humano y social.

Reconozco que la universidad enfrenta carencias significativas, tales como la burocracia excesiva, la politización de la administración, la falta de garantía de libre acceso a la educación y la desconexión con las necesidades reales de la sociedad. Estas deficiencias pueden obstaculizar la flexibilidad y la innovación necesarias para que la universidad cumpla su misión de manera efectiva.

Habiendo dicho esto, mi ideal sobre la educación como futura docente centrada en el desarrollo humano, lo justo y lo ético, y como agente de cambio cobra sentido. Aspiro que mi labor se convierta en un puente entre la universidad y la sociedad, promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión ética en tus estudiantes. Como futura docente, espero tener la oportunidad única de inspirar a la próxima generación de líderes y ciudadanos comprometidos, acompañándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual con valentía y compasión. En resumen, espero que mi labor como docente ayude a cultivar mentes capaces de transformar la historia.

Reflexiones finales

Las reflexiones abordadas en este apartado han destacado tres temas fundamentales que delinean los desafíos y las aspiraciones de la universidad contemporánea. En primer lugar, se ha explorado la relación de las instituciones de educación superior con el mundo, señalando cómo esta conexión puede comprometer la autonomía del saber y relegarlo a un papel meramente instrumental. Esta situación plantea interrogantes sobre el verdadero propósito de la universidad en la sociedad actual y la necesidad de preservar su esencia como un espacio de conocimiento libre y crítico.

Un segundo aspecto abordado es la desvinculación entre las universidades, lo que genera una debilidad al no promover la construcción conjunta de planes y objetivos más allá de las estructuras curriculares. Se destaca la importancia de establecer colaboraciones significativas que trasciendan las fronteras institucionales y fomenten la investigación, la innovación y el intercambio de experiencias. Finalmente, se ha resaltado la importancia del repliegue o recogimiento de la universidad, Este proceso de introspección y diálogo interno es esencial para que la universidad pueda recuperar su identidad y su compromiso con la transformación social y el desarrollo humano.

La universidad debe reafirmarse como un garante de libertad, una morada del conocimiento, un agente de cambio social, una comunidad activa y una institución colaborativa. Es fundamental que asuma su papel como actor clave en los procesos de transformación social, incorporando los debates políticos y la participación social en la formación de sus estudiantes. La universidad no solo pertenece al pueblo, sino que es en el pueblo donde encuentra su razón de ser y su fortaleza cultural. Es un honor y una responsabilidad formar parte de este proceso inagotable de crecimiento y construcción colectiva.

1.5 En torno a los
educar para



Tema 1.5

En torno a los educar para

En el artículo "Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior" publicado en 1997, Giroux destaca la urgencia de cuestionar las pedagogías tradicionales para orientar las actividades educativas, culturales y políticas hacia un proyecto radical de cambio y transformación social, comprometido con la vocación cívica y democrática.

El autor enfatiza la necesidad de revisar profundamente el propósito fundamental de la educación y plantea estas preguntas determines: ¿Qué tipo de sociedad aspiramos construir? ¿Cómo podemos preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos? ¿Qué condiciones son necesarias para que la educación sea significativa?

Años después, en la contemporaneidad, el docente aún se enfrenta a la tarea de responder a estas interrogantes, pero además está llamado a encarar los desafíos impuestos por la globalización, un fenómeno que, según Innerarity (2013) expone al mundo a paradojas e incertidumbres respecto a su propiedad, gestión y existencia.

En este contexto educativo, Caride (2017) propone adoptar prácticas que enriquezcan el aprendizaje de un significado profundo y en este segmento se exploran vías alternativas para resignificar la educación superior en el escenario actual y como estas empoderan al sujeto educativo, convirtiéndolo en un agente activo de su propio desarrollo y de su contribución a una sociedad en crisis. Además, se proponen estrategias específicas para educar en la incertidumbre en la carrera de Arquitectura, concluyendo con reflexiones sobre las ventajas y desafíos de adoptar este enfoque en la práctica educativa contemporánea

Marco teórico

Educación para la incertidumbre

Edgar Morin (1999) en su texto "*El Conocimiento del Conocimiento*" dijo que nadie podía construirse desde la absoluta certidumbre y que el saber no implica alcanzar una verdad absoluta, sino dialogar con la duda constante. En la sociedad contemporánea, la incertidumbre es y debe ser una característica esencial, lo que demanda preparar a las nuevas generaciones para vivir esta realidad necesaria e inevitable (Campos, 2008).

Según Delors (1996) y Morin (2001) la educación debería dotar a los individuos de habilidades para enfrentar la complejidad y la velocidad de cambio de la realidad contemporánea. Este enfoque educativo aspira a moldear el pensamiento, la acción y la sensibilidad humana para afrontar los desafíos de un mundo impredecible.

Para ello, el ciudadano necesita desarrollar competencias integradas que involucren tanto el saber cómo el hacer, acompañadas de una conciencia crítica que permita aplicar conocimientos en contextos prácticos (Casanova, 2018). Esto exige no solo conocimientos técnicos y habilidades prácticas, sino también una capacidad creativa e imaginativa para adaptarse a diversas situaciones.

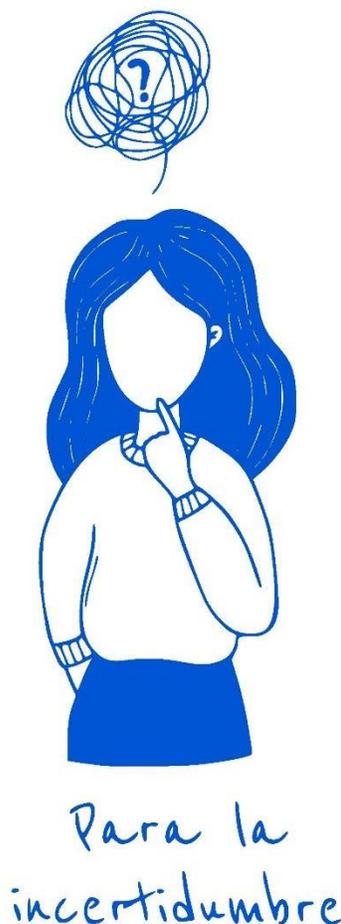
Una educación para la incertidumbre debe reflejarse en un currículo transdisciplinario. Los cinco elementos clave del currículo complejo incluyen el manejo estratégico de la incertidumbre, la autorreflexión, la contextualización del conocimiento, la estrategia compleja y la formación basada en la investigación (Campos, 2008). Según Sánchez y Pérez (2011) un currículo debe ser transdisciplinario, real, anticipatorio, innovador y significativo. Se trata de cuestionar el principio de disyunción-simplificación en la construcción del conocimiento, oponiéndose al discurso lineal y determinista, reconociendo el valor creativo y auto organizador del caos, la crisis y el conflicto.

Si el conocimiento es relativo e incierto, su comprensión también debe abrazar esta relatividad y duda (Morin, 1999). La incertidumbre se convierte así en un desafío para la pedagogía y el quehacer docente, requiriendo bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas y didácticas nuevas para responder a realidades multidisciplinares, transversales, globales y planetarias. El desafío radica en refundar la pedagogía sobre un paradigma distinto al mecanicista, reconceptualizando la noción tradicional del conocimiento (Morin, 1999). Educar para la incertidumbre en la sociedad actual implica de acuerdo a Prieto (2019):

Fomentar la interrogación permanente de la realidad; desarrollar habilidades para localizar, reconocer, procesar y utilizar información; capacitar para resolver problemas; promover la habilidad de discernir propuestas ilusorias de certeza y re interpretarlas y estimular la creación, recreación y uso de recursos tecnológicos humanamente escalables.

En resumen, se trata de construir una nueva visión pedagógica alineada con los avances del conocimiento y adoptar una ética y política que reconozca la multiplicidad, la diferencia y la

subjetividad. La educación debe ser más que la transmisión de información y habilidades; debe ser un espacio para el desarrollo integral humano, conectado con el entorno y la vida.



Educar para la vida implica prepararnos para la incertidumbre y el cambio continuo, fomentando una actitud de adaptabilidad y crecimiento en nuestros estudiantes, más allá del simple eficientismo técnico o la adopción de tecnologías de la información. Transformar la escuela de un lugar de reproducción a uno de creación de oportunidades integrales en su contexto histórico, cultural y geográfico.

Educar para gozar de la vida

Frente a la complejidad y la incertidumbre, educar para el goce de la vida se trata de cultivar una actitud y un enfoque que permitan a las personas disfrutar plenamente de su trabajo, profesión, oficio y, a través de esto, de su existencia misma (Prieto, 2019). La base de esta educación alternativa radica en la idea de desarrollar tanto capacidades intelectuales como

emocionales y éticas necesarias para vivir de manera plena y satisfactoria nuestra vocación (García, 2016).

En primer lugar, educar para el goce de la vida requiere cultivar la capacidad de motivarse por las cosas cotidianas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prieto, 2019). Esto incluye aprender a reconocer desafíos y enfrentarlos de manera creativa y dinámica sin presión.

Además, una educación que promueva el disfrute de la vida debe fomentar la curiosidad y la exploración. Como menciona Pérez (2018) esto implica animar a los estudiantes a descubrir sus intereses y pasiones, así como a explorar nuevas ideas, culturas y perspectivas. Al abrir sus mentes a nuevas experiencias y conocimientos, las personas pueden enriquecer sus vidas y encontrar mayor significado y propósito en lo que hacen.



Para gozar
de la vida

Asimismo, educar para disfrutar de la vida implica cultivar relaciones humanas profundas y significativas. Para Schiappa (2018) como lo menciona en su texto *“Educar para la felicidad”*, esto incluye enseñar habilidades de comunicación efectiva, empatía y colaboración, así como fomentar el respeto y la tolerancia hacia los demás. Las conexiones genuinas con otras

personas son fundamentales para el bienestar emocional y social, y contribuyen en gran medida a la felicidad y satisfacción personal.

Por último, una educación orientada a disfrutar de la vida debe promover un sentido de gratitud y responsabilidad hacia el mundo que nos rodea. Como menciona Rodríguez (2022) esto implica enseñar a los estudiantes a valorar y cuidar el medio ambiente, así como a contribuir positivamente a sus comunidades locales y globales. Al reconocer la interconexión entre todas las formas de vida y asumir la responsabilidad de nuestras acciones, los individuos pueden experimentar una mayor sensación de propósito y satisfacción en sus vidas.

En resumen, educar para disfrutar de la vida es proporcionar a las personas las herramientas y el apoyo necesarios para vivir de manera plena y significativa. Generar entusiasmo en cada actividad educativa es clave, como explica Schiappa (2018) ya que crear un ambiente gozoso motiva la participación de todos entregando lo mejor de sí mismos y recibiendo lo mejor de los demás. Al integrar estos aspectos en la educación, podemos ayudar a las personas a desarrollar una actitud positiva y resiliente que les permita disfrutar plenamente de su vida y contribuir de manera significativa al bienestar de los demás y del mundo en general.

Educar para la significación

En el ámbito educativo, cada elemento y proceso tiene significado inherente. Aunque tradicionalmente la atribución de sentido ha sido responsabilidad de las instituciones educativas y sus agentes, la propuesta de educar para significar es una alternativa que busca enriquecer los procesos educativos con propósitos claros, involucrando activamente tanto a educadores como a educandos (Prieto, 2019).

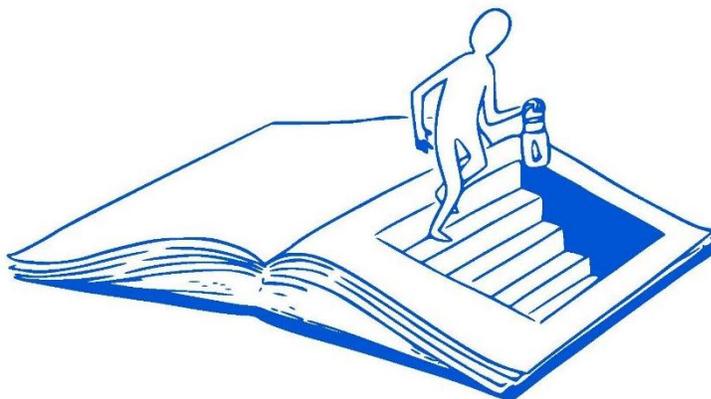
Pero, ¿qué es el aprendizaje significativo? La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas de manera no arbitraria y sustancial (Ausubel, 1983).

Contrario a una labor educativa desprovista de sentido, una educación con sentido tiene el potencial de formar individuos protagonistas. Para estos individuos, cada actividad, concepto y proyecto adquiere un significado personal y vital (Casanova, 2018). Esta significación personal no solo les permite comprender el mundo que les rodea, sino también relacionarse de manera más profunda y auténtica con los demás (Esclarín, 2024).

Dar sentido a las acciones educativas implica, en primer lugar, facilitar a los estudiantes la comprensión del propósito y la relevancia de lo que aprenden, estableciendo conexiones con su vida personal, social, profesional u otros contenidos ya aprendidos (Avendaño y Díaz, 2010). Además, implica integrar el sentido personal en un contexto cultural y global más amplio, permitiendo a los estudiantes incorporar su propia perspectiva y valores dentro de la dinámica educativa (Casanova, 2018).

Contextualizar y relacionar las experiencias educativas en contextos pertinentes y significativos, ya sean personales o culturales, resulta fundamental para educar para significar (Prieto, 2019). Esto permite a los estudiantes comprender mejor su entorno y establecer conexiones más profundas entre lo que aprenden en el aula y su realidad circundante.

Para la
significación



Finalmente, educar para significar promueve la construcción de relaciones solidarias entre educadores y estudiantes. Estas relaciones se basan en la colaboración y la empatía mutua, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia enriquecedora y beneficiosa para ambas partes (Prieto, 2019). Este enfoque no solo fortalece el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también los prepara para participar activamente y de manera crítica en la sociedad contemporánea.

Educar para la expresión

El aumento de los canales de comunicación social en la actualidad brinda mayores oportunidades de expresión, sin embargo, al mismo tiempo en el ámbito educativo, persisten situaciones amenazadoras y agresivas que limitan la verdadera libertad de expresión, favoreciendo una homogenización social al reprimir voces que podrían proponer ideas innovadoras (Martínez y Muñoz, 2022). Aquellos que optan por no expresarse, corren el riesgo de ser oprimidos (Freire, 1970) o de que se les imponga un sentido ajeno, como si fueran maleables y susceptibles de ser comprimidos (Prieto, 2019).

La capacidad de expresión es una habilidad conquistada que no se otorga sin esfuerzo, especialmente en contextos sociales y académicos. Una educación que no fomente la expresión constante y diversa de sus participantes sigue anclada en modelos obsoletos que esperan respuestas estandarizadas y objetivos carentes de significado (Martínez y Muñoz, 2022).



Para que la libertad de expresión alcance madurez, es esencial que florezca en una cultura que promueva la sensibilidad y tenga la capacidad de sanar las heridas causadas por la discordia. Esto no implica que todos deban poseer una alta sensibilidad, sino que cada individuo, independientemente de su grado de sensibilidad, interactúe en la esfera pública con una

empatía bien educada, aprendida o innata, pero siempre desarrollada para evitar el sufrimiento innecesario (Martínez y Muñoz, 2022).

La libertad de conciencia juega un papel fundamental en la maduración de la libertad de expresión, asegurando que cada ser humano esté protegido contra la coacción de individuos, grupos sociales o cualquier forma de autoridad. Esto permite que cada persona exprese su originalidad con empatía, sin causar daño ni recibirlo de manera objetiva, y sin recurrir a imposturas o falsedades, preservando así la autenticidad en la expresión (Stein, 2005).

Es crucial comprender que la verdadera expresión humana no surge de manera espontánea como en los animales que actúan por instinto, sino que requiere de una educación que valore la conciencia individual y la sensibilidad culturalmente informada. La libertad de expresión madura reconoce la interrelación de tres factores esenciales: el factor personal que abarca la sensibilidad, la racionalidad y el temperamento, formando así una inteligencia sensible (Martínez y Muñoz, 2022); el factor ambiental que es predominantemente cultural; y la autonomía con la cual cada individuo asume y ejerce su libertad de expresión y ellas deberían ser garantizadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En definitiva, educar para la expresión implica crear un entorno que fomente esta madurez, donde la autenticidad reine sobre la falsedad y donde la expresión sea una manifestación de creatividad compartida y originalidad, enriqueciendo de esta manera la sociedad y promoviendo una mayor unidad entre los individuos (Martínez y Muñoz, 2022).

Educar para convivir

La educación, a menudo, desvía su misión principal de enseñar a vivir en armonía y apreciar el valor de la convivencia y desde hace tiempo la universidad ha priorizado métodos estructurados centrados en contenidos, dejando en segundo plano el aprendizaje en la vida cotidiana (Caride, 2017).

El aprendizaje de la convivencia no puede limitarse a charlas ocasionales; requiere una planificación cuidadosa que abarque todo el currículum y considere a todos los actores principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y padres, lo que implica dedicar tiempo y espacio adecuado para analizar y resolver conflictos, así como para fomentar habilidades de resolución pacífica (Caride, 2017).

La organización democrática de las aulas es fundamental para cultivar un entorno donde los conflictos se abordan de manera constructiva (Bobbio, 1991). Según Connell (1997) democratizar el proceso educativo implica transformar el currículum académico para mitigar las exclusiones sociales y las jerarquías que a menudo prevalecen en las instituciones educativas.

Además, es esencial ofrecer un currículum integrado que cuestione y rechace la violencia como forma de resolver conflictos, promoviendo en su lugar la resolución no violenta de diferencias (Caride, 2017).

Aprender a convivir implica manejar la dualidad entre igualdad y diferencia de manera constructiva (Caride, 2017). Reconocer y gestionar estas diferencias con sensibilidad y empatía es crucial para fomentar un ambiente educativo inclusivo y pacífico.



Para convivir

En suma, la educación para la convivencia es un imperativo ético y educativo en tiempos marcados por la creciente complejidad social y la persistencia de la violencia (Caride, 2017). Requiere un compromiso serio con la sensibilización, la democracia interna en las instituciones educativas y la promoción de habilidades para la resolución de conflictos de manera no violenta, todo ello con el objetivo de cultivar ciudadanos responsables y conscientes de su entorno.

Educar para la equidad de género

La educación tampoco puede desconocer la realidad de las mujeres en la universidad y el mundo laboral, la realidad del acceso más allá de las cifras, la masculinización del campo laboral, cómo la meritocracia traiciona a las mujeres académicas y otros escenarios (Sylva, 2015). En su ponencia titulada “Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada”, Jorge Papadópolos examina las tendencias del acceso a la educación superior por parte de hombres y mujeres en América Latina (1970-2005) y en Uruguay (1990-2012).

Papadópolos (2015) caracteriza como una "revolución silenciosa" el creciente número de mujeres matriculadas y graduadas en las universidades en las últimas décadas. A pesar de este avance notable, el análisis de datos sobre posgrados y acceso al mercado laboral universitario y extrauniversitario por género lleva al autor a concluir que, aunque las mujeres han logrado un acceso educativo mayor y éxito académico, esto no se ha reflejado de igual manera en sus posiciones y remuneraciones en comparación con los hombres.

Pizani (2015) en “La educación superior de las mujeres en los consensos universales: más allá de las cifras” aborda el tema desde la perspectiva de los derechos humanos, explorando los instrumentos internacionales que vinculan la educación superior y la igualdad de género. Proporciona datos sobre el aumento en la matrícula femenina y la feminización de la educación superior a nivel global, así como factores que explican este incremento (Pizani, 2015). Sin embargo, también señala los límites derivados de los patrones culturales que influyen en la elección de áreas de estudio feminizadas y masculinizadas.

Ana Buquet (2015) ofrece una visión general del orden de género como un fenómeno estructural dentro de la vida universitaria, destacando cómo las mujeres han pasado de la exclusión a la participación bajo condiciones de desigualdad. La autora examina diversas expresiones de este orden de género, como la reproducción de la división sexual del trabajo y la segregación vertical y horizontal, así como la dominación simbólica y la discriminación sistémica en universidades de Chile, México, EE.UU. y Europa.

En el contexto ecuatoriano, Cecilia Castro Ledesma y María Cecilia Paredes abordan la violencia simbólica en su ponencia “Habitus cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca-Ecuador”. Su investigación revela una cultura universitaria tradicional y sexista que perpetúa roles de género rígidos y

sanciona la resistencia a estos patrones. Esta violencia simbólica tiene efectos devastadores en las académicas de la Universidad de Cuenca, afectando su autonomía y sus interacciones dentro del entorno académico.

Frente a esto, educar para la equidad de género implicaría promover la igualdad de género en todos los aspectos de la vida académica. Asegurar que hombres y mujeres tengan acceso equitativo a oportunidades educativas, desde la admisión hasta la participación en programas de estudio y becas (Paredes, 2010).

En el ámbito curricular, la inclusión de perspectivas de género es fundamental para educar a una nueva generación de profesionales sensibles a las disparidades sociales (Sylva, 2015). Integrar contenidos que aborden críticamente las construcciones de género, los roles sociales y las políticas de igualdad puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y empática de las dinámicas de poder y discriminación en la sociedad (Buquet, 2015).



Para la
equidad de género

Además, es fundamental implementar políticas efectivas contra la discriminación y el acoso de género en el entorno universitario (Paredes, 2010). Estas políticas deben ser claras, accesibles y aplicadas de manera consistente para proteger a todos los miembros de la comunidad educativa. La creación de ambientes seguros y respetuosos es esencial para garantizar que estudiantes, profesores y personal administrativo puedan participar plenamente en la vida universitaria sin temor a la discriminación o la violencia de género (Sylva, 2015).

Finalmente, Ana María Goetschel (2012) por su parte, analiza el rol positivo que cumplen las “maestras ilustradas” en la promoción de la educación femenina y en la introducción de nuevas formas de socialización que crean modernas maneras de ser y de representarse de la mujer ecuatoriana. En conclusión, la educación superior debe enfrentar el desafío de promover la igualdad de género en todas las facetas de la vida académica, desde el acceso hasta el currículo. Es crucial que las políticas institucionales sean efectivas, creando entornos seguros y respetuosos que apoyen plenamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

Nuevos trazos

Después de revisar estas alternativas pedagógicas para resignificar la educación superior ¿Cómo se pueden llevar estos ideales a la práctica?

Entre todas las opciones antes expuestas, en este apartado elijo destacar la ruta que priorizaré en mi futura labor como docente: educar para la incertidumbre. Estoy convencida de la necesidad de sustituir la pedagogía basada en certezas y conocimientos predeterminados por la "pedagogía de la pregunta", que fomente la mejora continua de las interrogantes y el acceso a la información. Yo opto por educar para la incertidumbre porque creo que la habilidad más valiosa que una persona puede cultivar para enfrentar el mundo de hoy es el pensamiento crítico.

Como se ha discutido previamente, aquellos que aceptan influencias sin cuestionar un discurso carecen de la capacidad para enfrentar los desafíos del mundo moderno. Enseñar a navegar por la incertidumbre permite desarrollar habilidades como el análisis, la adaptabilidad y la resiliencia, preparando a los estudiantes para un futuro donde el cambio es la única constante.

Aspiro a ser una docente que inspire preguntas constantes, incluso sobre mi propia práctica, porque estoy convencida de que, durante esta búsqueda apasionante de la verdad, desde la ética, está la clave del amor por la profesión. Creo firmemente que la educación debe fomentar

la curiosidad, animando a los jóvenes a cuestionar, reflexionar y formar sus propias opiniones. Al crear un ambiente donde se promuevan debates constructivos y se valore la diversidad de perspectivas, no solo se están formando estudiantes académicamente, sino también se están preparándolos para convertirlos en ciudadanos responsables y activos en una sociedad plural y dinámica.

Propuesta de actividades

En la carrera de Arquitectura, en la cátedra de Taller de Proyectos 5, enfocada en diseñar una vivienda de carácter social, se desarrollan cinco propuestas para aplicar esta alternativa pedagógica en la práctica.

En primer lugar, buscando fomentar la constante interrogación de la realidad en mi futura cátedra, propongo que los estudiantes seleccionen sitios de intervención en la ciudad basando su selección en una crítica a las condiciones actuales de ese espacio. La base de su elección deberá estar basada en preguntas realizadas por los mismos alumnos. Se alentará a los estudiantes a justificar y defender sus decisiones basadas en investigaciones críticas del contexto social, económico y cultural del lugar donde se emplazarán sus futuros proyectos.

Actividad: Debatir en sesiones grupales diferentes perspectivas sobre los sitios seleccionados para el proyecto arquitectónico, incentivando a los estudiantes a cuestionar y argumentar sus puntos de vista.

Para desarrollar habilidades sobre la localización, reconocimiento, procesamiento y aplicación de información relevante, se integrarán durante el taller ejercicios donde aprenderán a buscar referentes arquitectónicos y datos pertinentes utilizando recursos digitales y bibliográficos específicos para la arquitectura.

Actividad: Investigar y recopilar datos sobre precedentes arquitectónicos, materiales, métodos constructivos y propuestas de diseño relevantes para sus proyectos.

Para capacitar a los estudiantes en la resolución de problemas prácticos, se plantea transformar los casos seleccionados en propuestas arquitectónicas. Los estudiantes enfrentarán desafíos reales como la topografía del lugar, el clima, la situación económica del cliente y los permisos municipales, y desarrollarán diseños arquitectónicos complejos basados en estas condiciones.

Actividad: Organizar sesiones de diseño colaborativo donde los estudiantes trabajen en equipos para abordar desafíos específicos como la revitalización urbana, la accesibilidad universal, la equidad de género o la integración de energías renovables en edificaciones.

Para promover la habilidad de discernir entre propuestas especulativas y soluciones viables, se analizarán críticamente proyectos arquitectónicos propuestos. Se identificará y discutirá la viabilidad y funcionalidad de las propuestas de diseño para las personas reales que habitarán esos espacios.

Actividad: Realizar estudios de factibilidad sobre los proyectos arquitectónicos, considerando otras propuestas similares y evaluando sus consecuencias sociales, culturales y ambientales para fortalecer las ideas de los estudiantes.

Finalmente, para estimular la creación, recreación y uso de recursos tecnológicos escalables, se propondrán talleres prácticos donde los estudiantes aprenderán a utilizar software avanzado de diseño arquitectónico y herramientas de modelado paramétrico como medios de comunicación visual efectivos.

Actividad: Implementar proyectos que incorporen tecnologías emergentes como realidad virtual/aumentada para visualizar y comunicar propuestas arquitectónicas de manera más efectiva.

Retroalimentación de la propuesta

En una sesión grupal junto a dos compañeras de la Maestría en Docencia Universitaria sobre las actividades propuestas para la cátedra de diseño arquitectónico, se me sugirió motivar a los alumnos a plantear preguntas para guiar las decisiones fundamentales de diseño en el proyecto. Esta metodología no solo fomenta un enfoque reflexivo y crítico durante el proceso, sino que también promueve un análisis de las implicaciones sociales y ambientales de cada decisión tomada. Integrar esta práctica puede enriquecer significativamente la capacidad de los diseñadores para abordar de manera integral las necesidades y aspiraciones de las comunidades a las que sirven.

Otra recomendación valiosa formulada durante la sesión fue la inclusión activa de personas con necesidades reales de una vivienda social. Entender de primera mano su realidad y requerimientos permitirá que el diseño sea más preciso y empático, y también garantizará que las soluciones arquitectónicas respondan de manera efectiva a las verdaderas necesidades de

las personas beneficiarias. Este enfoque participativo no solo mejora la calidad del diseño, sino que también fortalece el vínculo entre los diseñadores y las comunidades, promoviendo una práctica arquitectónica más inclusiva y comprometida con el bienestar social.

Finalmente, se destacó la importancia de incluir una perspectiva de género y roles en el diseño de vivienda social. Reconocer que la arquitectura tiene el poder de influir en las dinámicas sociales y culturales, incluir aspectos que desafíen los roles patriarcales tradicionales puede contribuir a la creación de espacios más equitativos y seguros para todos los residentes. Este enfoque no solo busca modificar comportamientos arraigados, sino también promover un entorno habitacional que promueva la igualdad y el respeto mutuo entre géneros dentro de la comunidad.

Reflexiones finales

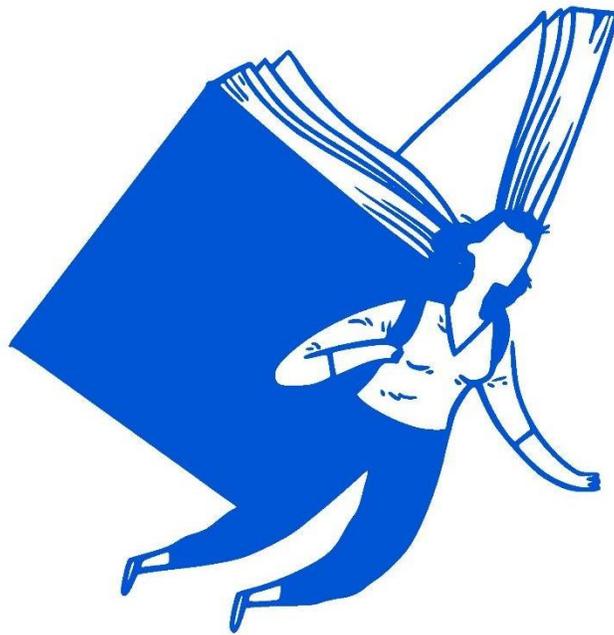
Buscar alternativas educativas para resignificar la educación superior en el mundo contemporáneo representa un acto profundamente político, ético y democrático en beneficio de la sociedad. En un entorno global marcado por la incertidumbre y la rapidez del cambio, educar no solo para adquirir conocimientos, sino para enfrentar esa incertidumbre y para disfrutar plenamente de la vida y ejercer la libre expresión se vuelve imperativo. El ejercicio docente debe estar imbuido de estas líneas pedagógicas, alineadas estrechamente con las convicciones personales y profesionales del maestro, para formar individuos críticos, reflexivos y comprometidos con la justicia social.

Desde mi perspectiva como futura docente, considero que educar para enfrentar los errores en el ámbito laboral y para promover la equidad de género son desafíos esenciales que aún no han sido completamente abordados en mi propia formación académica. Mi compromiso es que estas temáticas no solo sean parte integrante de mi práctica educativa, sino que constituyan principios rectores para guiar a mis estudiantes a lo largo de su desarrollo profesional. Aspiro a ser una docente que no solo transmite conocimientos, sino que también cultiva un ambiente donde se fomente el pensamiento crítico, la reflexión profunda y un compromiso arraigado con la búsqueda de la justicia y la igualdad en todas sus manifestaciones.

En última instancia, creo que hoy el propósito de la educación superior va más allá de preparar a los individuos para el mercado laboral; debe también formar ciudadanos responsables y agentes de cambio social. Educar con estas premisas no solo es una responsabilidad pedagógica, sino también una contribución activa hacia la construcción de una sociedad más

equitativa. Es esencial que como educadores o futuros educadores abordemos estos desafíos con una visión inclusiva y orientada hacia el futuro, para que nuestros estudiantes no solo sean exitosos en sus profesiones, sino también líderes comprometidos con el bienestar común y la promoción de valores fundamentales de justicia y dignidad humana.

1.6 Las instancias de aprendizaje



Tema 1.6

Las instancias de aprendizaje

Tradicionalmente el aprendizaje se caracterizó por enfocarse en la memorización y la reproducción de información. Este enfoque veía el proceso educativo como una transferencia lineal de conocimiento desde el maestro hacia el alumno, donde la acumulación de datos y la repetición eran consideradas como los principales indicadores de éxito académico (Freire, 1970, citado en Groves, 2016). Sin embargo, con el avance de la investigación en psicología y pedagogía, hoy entendemos que el aprendizaje va mucho más allá de esta visión mecánica y pasiva.

En la actualidad, el aprendizaje se comprende como un proceso activo y significativo, donde el aprendiz no solo absorbe información, sino que la explora, la interpreta y la conecta con su propio bagaje de experiencias y conocimientos previos (Domingo, 2008). Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje implica una apropiación personal del conocimiento, donde el descubrimiento, la atribución de significado, la comprensión profunda y los aspectos emocionales juegan roles fundamentales.

El aprendizaje es crucial para el desarrollo humano integral y el funcionamiento efectivo de las sociedades (Garcés, Vivas y Jaramillo, 2018) y capacita al ser humano a adaptarse a entornos cambiantes, resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas. Además, fomenta el desarrollo de valores y actitudes que sustentan la convivencia y la ciudadanía activa. En este contexto, las "instancias del aprendizaje" son aquellos elementos clave que configuran y facilitan el proceso educativo (Prieto, 2019). Estas instancias se refieren a los diversos factores, contextos y agentes que influyen significativamente en cómo aprendemos (Arriasecq y Santos, 2017). Incluyen la institución educativa que proporciona el marco estructural y los recursos; el educador que guía y facilita el aprendizaje; los medios y recursos educativos que enriquecen el acceso y la interacción con la información; el grupo de pares que promueve la colaboración y el intercambio de ideas; el contexto sociocultural que contextualiza el aprendizaje dentro de normas y valores compartidos; y finalmente, el aprendiz mismo, quien activamente construye su conocimiento a través de la exploración, la reflexión y la aplicación práctica (Prieto, 2019).

Entender cómo estas instancias interactúan de manera dinámica y compleja es crucial para diseñar estrategias educativas efectivas y adaptadas a las necesidades individuales y contextuales de los estudiantes. En este tema, se exploran detalladamente cada una de estas

instancias del aprendizaje, en el desarrollo se cuenta su influencia y relevancia en mi experiencia personal durante mi trayectoria universitaria y finalmente se describe la intención de mi ejercicio docente a partir de lo vivido.

Marco teórico

El aprendizaje

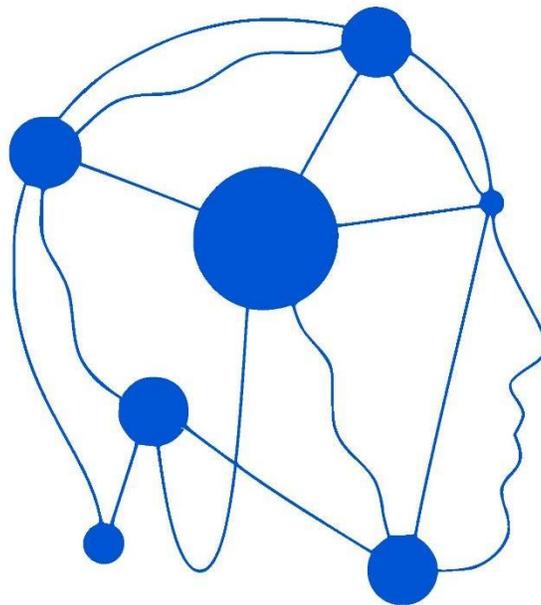
El aprendizaje es un proceso fundamental del desarrollo humano, que ha sido explorado desde diversas perspectivas teóricas por destacados psicólogos y educadores y esencialmente es un camino complejo y continuo en el cual los individuos adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes (Onrubia et al., 2016). En el contexto universitario, el aprendizaje se define como un proceso complejo y enriquecedor que se construye entre varios actores, entre ellos el estudiante, a través de actividades como la escucha, la lectura, el descubrimiento y otras que aseguran la apropiación de la información (Domingo, 2008). El aprendizaje es también buscar activamente conocimiento, anticipar desarrollos, captar aspectos emocionales, desarrollar habilidades prácticas, percibir y reconocer situaciones a través de la mediación y el acompañamiento (Prieto, 2019).

Desde la teoría conductista, el aprendizaje se centra en los cambios observables en el comportamiento como resultado de la experiencia y el condicionamiento. Por ejemplo, mediante la asociación de estímulos y respuestas, o condicionamiento clásico, o a través de reforzamientos y castigos o condicionamiento operante (Skinner, 1970, citado en Carrasco y Prieto, 2016).

Desde otra mirada, Jean Piaget, conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, enfatizó que el aprendizaje implica una construcción activa del conocimiento por parte del individuo a través de la interacción con su entorno (Piaget, 1950, citado en Ratcliff y Burman, 2017). Según el autor los estudiantes pasan por etapas cualitativas de desarrollo, donde la resolución de conflictos cognitivos y la adaptación son cruciales para la adquisición de nuevos conocimientos. Esta perspectiva se enfoca en cómo los individuos procesan la información, la organizan mentalmente y la utilizan para resolver problemas y tomar decisiones (Gómez et al., 2018). Se considera que el aprendizaje implica la adquisición de esquemas mentales, la construcción de significados y la capacidad para aplicar el conocimiento de manera efectiva (Schunk, 2012).

Por otro lado, desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso activo en el cual los individuos construyen su propio entendimiento y significado a partir de sus experiencias y conocimientos previos junto a un docente que acompaña el proceso (Montessori, 1948, citado en Mora, 2019). Jerome Bruner, quien contribuyó con la teoría constructivista del aprendizaje, enfatiza la importancia de la construcción activa del conocimiento a través de la exploración y la reestructuración cognitiva (1968, citado en Macías, Yépez y Ávila, 2023). Este autor, introdujo conceptos como la enseñanza por descubrimiento y el currículo en espiral, que promueven la comprensión profunda y la conexión significativa de los nuevos conocimientos con experiencias previas. Según el mismo, el aprendizaje efectivo implica la capacidad de los individuos para explorar activamente y para comprender los principios subyacentes a los conceptos (Bruner, 1968, citado en Macías, Yépez y Ávila, 2023).

El aprendizaje



Albert Bandura, conocido por la teoría del aprendizaje social, argumentó que el aprendizaje no solo ocurre a través de la observación directa del comportamiento, sino también mediante el modelado y la imitación de modelos significativos (1977 citado en Chalán, 2018). Esta teoría destaca cómo los factores sociales y ambientales influyen en la adquisición de nuevas habilidades y comportamientos, demostrando la importancia de los modelos positivos y las interacciones sociales en el proceso educativo (Bandura, 1977, citado en Chalán, 2018).

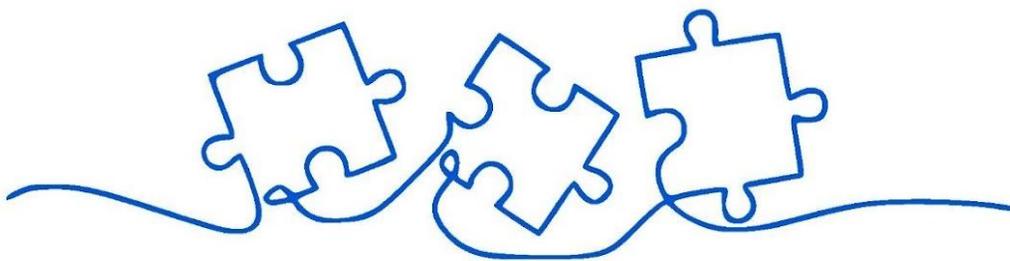
Finalmente, Ausubel (1968 citado en Moreira, 2017) propuso la teoría del aprendizaje significativo, que enfatiza que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del individuo. Según el autor, la organización y la estructuración del contenido educativo facilitan la comprensión profunda y la retención a largo plazo, promoviendo un aprendizaje más significativo y duradero. Integrar estas perspectivas teóricas permite comprender la complejidad del aprendizaje humano y diseñar estrategias educativas que sean más efectivas y relevantes para las necesidades individuales y sociales.

El conectivismo

El conectivismo es una teoría del aprendizaje posmoderna desarrollada por Siemens (2004) y Stephen Downes (2007) a principios del siglo XXI. Esta teoría surge como respuesta al entorno digital y globalizado en el que vivimos, caracterizado por la abundancia de información, la rápida evolución de la tecnología y la interconexión constante entre individuos y recursos.

Según Siemens (2004) el conectivismo postula que el aprendizaje ocurre a través de conexiones y redes, tanto entre personas como entre conceptos y fuentes de información. En este sentido, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos estáticos, sino que implica la capacidad de navegar y participar activamente en entornos complejos y dinámicos donde la información y los recursos están dispersos y cambian rápidamente (Siemens, 2004).

El Conectivismo



Una premisa fundamental del conectivismo es que el conocimiento está distribuido en la red digital y que el aprendizaje efectivo implica saber dónde encontrar información relevante, evaluar su calidad y aplicarla de manera pertinente en contextos específicos (Downes, 2007).

El conectivismo también enfatiza la colaboración y el aprendizaje social como componentes esenciales. Siemens (2004) argumenta que las conexiones entre individuos y la participación en comunidades de aprendizaje en línea son fundamentales para la construcción colectiva de conocimiento. Este aspecto refleja un cambio hacia prácticas educativas más abiertas y participativas, donde el intercambio de ideas y la creación de contenido son facilitados por plataformas tecnológicas y redes sociales (Downes, 2007).

La institución como mediadora

La institución es una instancia fundamental en el proceso de aprendizaje, desempeñando un papel crucial según diversos teóricos (Prieto, 2019). El concepto de institución educativa abarca mucho más que los edificios físicos y las estructuras organizativas; implica un sistema completo que moldea la concepción del aprendizaje, el conocimiento y la conducta de los individuos que lo componen (Prieto, 2019).

Desde el enfoque de Dewey (1916) filósofo y educador estadounidense, se destaca la importancia de que la universidad no solo transmita conocimientos, sino que proporcione experiencias significativas donde los estudiantes puedan participar activamente en su aprendizaje. Esta perspectiva subraya la necesidad de que las instituciones eduquen no solo a través de la instrucción directa, sino también a través de la experimentación y la interacción práctica con el conocimiento, facilitando así un aprendizaje que sea relevante y aplicable en contextos reales.

Por otro lado, la crítica de Iván Illich a las instituciones educativas tradicionales en "Deschooling Society" señala cómo las estructuras burocráticas pueden convertirse en obstáculos para un aprendizaje auténtico y emancipador (Illich, 1971, citado en Cayley, 2021) e invita a considerar cómo las instituciones pueden adaptarse para facilitar un aprendizaje más autodirigido y liberador, promoviendo entornos menos burocráticos que fomenten la innovación y la exploración personal.

La capacitación, promoción y sostenimiento de los educadores dentro del sistema educativo son aspectos igualmente críticos. Un sistema que no invierte adecuadamente en la formación

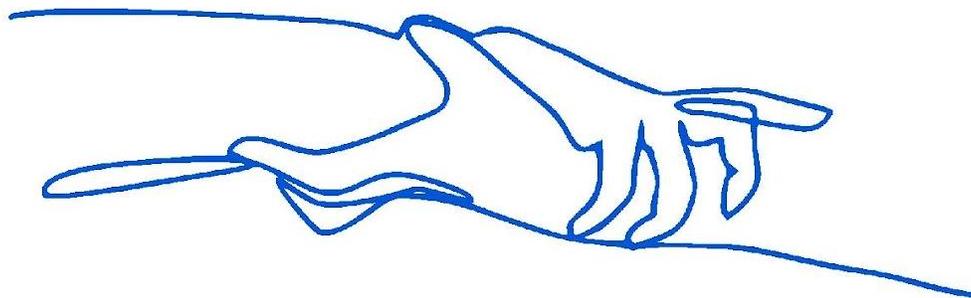
continua, el desarrollo profesional y la remuneración justa de sus educadores no solo limita la calidad de la enseñanza, sino que también mina el entusiasmo y la dedicación necesarios para motivar y acompañar efectivamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Prieto, 2019).

Paulo Freire, en su teoría "la educación liberadora", agrega una dimensión crítica al destacar la importancia del diálogo y la concienciación crítica dentro de las instituciones educativas.

El autor sostiene que las instituciones deben ser espacios donde se cuestione el statu quo y se promueva una reflexión profunda sobre las estructuras de poder y opresión (1970, citado en Groves, 2016). Esta propuesta enfatiza la necesidad de transformar las instituciones en lugares donde los estudiantes y educadores puedan colaborar en la construcción de conocimiento significativo y pertinente para su contexto social y político.

La infraestructura física y el equipamiento tecnológico son también componentes esenciales que afectan significativamente el entorno de aprendizaje. La falta de recursos adecuados, desde instalaciones deterioradas hasta la ausencia de tecnología moderna, crea barreras prácticas que dificultan la implementación efectiva de métodos pedagógicos innovadores y adaptativos (Manes, 2014).

Institución como
mediadora



Además, los materiales de estudio y el discurso institucional desactualizado también representan desafíos significativos. Un currículo rígido y un lenguaje institucional obsoleto pueden alienar a los estudiantes y limitar su capacidad para conectar el aprendizaje con su realidad cotidiana y las demandas del mundo contemporáneo (Prieto, 2019).

En conjunto, estas perspectivas teóricas invitan a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden transformarse en entornos más dinámicos y efectivos para el aprendizaje. Reconocer el potencial de las instituciones como instancias de aprendizaje implica repensar las prácticas educativas, promoviendo entornos que no solo transmitan conocimientos, sino que también faciliten la exploración, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento en un mundo en constante cambio y transformación (Prieto, 2019).

El docente

El rol del docente como instancia de aprendizaje es fundamental en el proceso educativo, no solo por su función de acompañar el aprendizaje del estudiante, sino también por su capacidad para influir en el desarrollo integral de los estudiantes. Diversos enfoques teóricos subrayan la importancia del docente como facilitador activo y mediador en el aprendizaje significativo al encarnar cualidades como la pasión pedagógica, la madurez pedagógica, la capacidad de mediar, la empatía y la comunicabilidad (Prieto, 2019). Estas cualidades facilitan la enseñanza efectiva, pero además modelan actitudes y comportamientos que impactan profundamente en los estudiantes (Groves, 2016).

La pasión pedagógica es el entusiasmo y compromiso que el docente muestra hacia la enseñanza y el aprendizaje (Prieto, 2019). Como señala Paulo Freire, la pasión por enseñar y aprender es lo que impulsa a los educadores a transformar el conocimiento en un proceso dinámico y significativo (1970, citado en Groves, 2016). Esta pasión no sólo inspira, sino que también refleja la dedicación del educador hacia su rol como facilitador del aprendizaje.

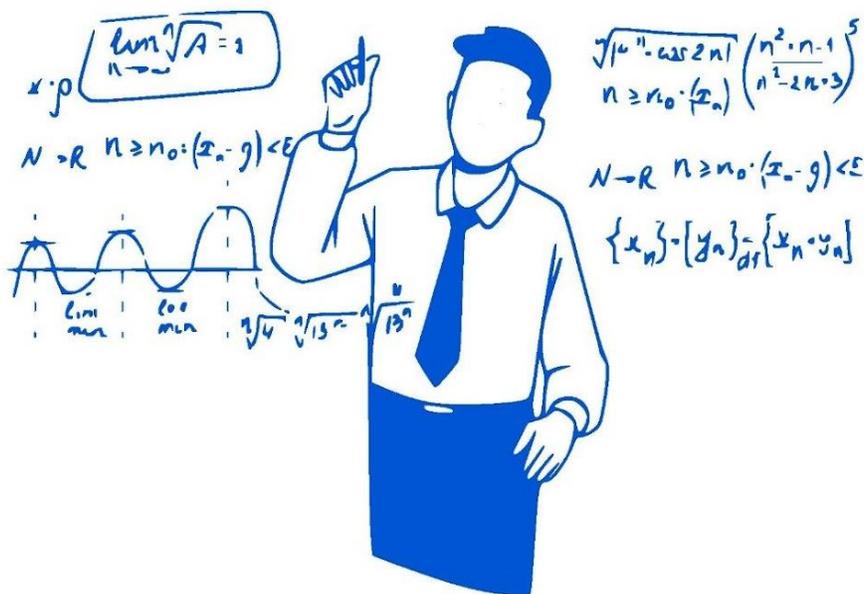
La madurez pedagógica es crucial para la efectividad del docente. Según Donald Schön, la madurez pedagógica implica la capacidad de reflexionar sobre la práctica y adaptarse de manera continua a las necesidades de los estudiantes (Schön, 1998). Este autor enfatiza la importancia de la reflexión crítica y la adaptación creativa en el proceso educativo, características que definen a un educador maduro y efectivo.

La capacidad de mediar es la habilidad del docente para facilitar el aprendizaje, actuando como un puente entre los contenidos académicos y las experiencias de vida de los estudiantes (Prieto, 2019). Desde la perspectiva constructivista de Piaget y Vygotsky, el docente no solo enseña, sino que también facilita la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Piaget (1950, citado en Ratcliff y Burman, 2017) enfatiza la importancia del conflicto cognitivo y la asimilación de nuevos conocimientos en estructuras mentales existentes.

Freire (1970 citado en Groves, 2016) en su teoría crítica, propone una pedagogía centrada en la concienciación crítica y la liberación de los oprimidos. Para este autor, el docente también fomenta la reflexión crítica y la acción transformadora. El docente como instancia de aprendizaje en esta teoría empodera a los estudiantes para cuestionar las estructuras de poder y convertirse en agentes de cambio.

Goffman (1997) afirma que las personas se comunican a través del lenguaje hablado pero también mediante el lenguaje corporal, los gestos y el tono de voz. Esta teoría subraya la importancia de la presentación de uno mismo y la interacción no verbal en la efectividad del docente como comunicador y facilitador del aprendizaje.

El docente



Finalmente, Schön (1998) propone la teoría de la reflexión en la acción, donde el docente es un reflexivo practicante que adapta continuamente su práctica pedagógica a las necesidades y demandas del entorno educativo. Esta teoría enfatiza el aprendizaje práctico y experiencial del docente, quien actúa como modelo de aprendizaje continuo para los estudiantes.

En conjunto, estas perspectivas teóricas resaltan cómo el docente no solo transmite conocimientos, sino que también modela actitudes, valores y habilidades esenciales para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Prieto, 2019). El docente como instancia de aprendizaje desempeña un papel crucial al crear un ambiente educativo enriquecedor, empático y estimulante, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades críticas y emocionales necesarias para su crecimiento personal y profesional (Quílez y Cortés, 2024).

Aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías

Los materiales y medios educativos también son instancias activas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Piaget (1950, citado en Ratcliff y Burman, 2017) estos recursos deben ser interactivos y desafiantes, permitiendo a los estudiantes construir activamente su conocimiento a través de la exploración y la manipulación directa. Esta visión subraya la importancia de que los materiales faciliten la construcción de representaciones mentales y fomenten un aprendizaje autónomo y significativo (Prieto, 2019).

Desde la mirada de Díaz (2005) los materiales y medios no solo son conductores, sino que también facilitan la construcción del conocimiento en colaboración con otros. De manera similar para Ausubel (1968) la organización y estructuración del conocimiento se logra a través de materiales que conecten los nuevos conceptos con los esquemas cognitivos previos de los estudiantes. Los mapas conceptuales y las representaciones visuales son herramientas efectivas que ayudan a integrar y consolidar la información, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. Esta perspectiva resalta la importancia de seleccionar materiales que faciliten una comprensión profunda y contextualizada (Quílez y Cortés, 2024).

Los medios digitales y las tecnologías interactivas ofrecen nuevas oportunidades para presentar contenido educativo de manera dinámica y participativa, mejorando la accesibilidad y la experiencia de aprendizaje (Lozano, 2011). Esta visión contemporánea subraya la importancia de adaptar los materiales y medios al contexto digital actual, potenciando así el aprendizaje colaborativo y la exploración activa del conocimiento (Zabala, 2011).

Los materiales y medios educativos no son simplemente recursos pasivos, sino componentes activos que moldean la experiencia educativa y afectan cómo los estudiantes interactúan con el contenido (Prieto, 2019). Desde diversas perspectivas teóricas, se reconoce la importancia de seleccionar y utilizar materiales que promuevan un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, adaptados a las necesidades y contextos de los estudiantes en el siglo XXI.

El contexto

El contexto también influye en el proceso de aprendizaje, en cómo se adquieren, procesan y aplican los conocimientos. Desde la perspectiva constructivista ya antes revisada, el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el cual los individuos construyen significados a partir de sus interacciones con el entorno y sus experiencias previas (Piaget, 1950, citado en Ratcliff y Burman, 2017). El contexto, en este sentido, proporciona el escenario donde ocurren estas interacciones y donde se contextualizan los conocimientos, permitiendo a los estudiantes conectar nuevas ideas con su conocimiento previo y aplicarlo a situaciones reales.



Por otro lado, Piqué y Forés (2015) enfatizan la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Según los autores, el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales y la interacción con otros. El contexto proporciona las condiciones para la construcción del conocimiento a través del diálogo, la colaboración y la participación en prácticas comunitarias y culturales (Piqué y Forés, 2015).



El contexto

El contexto también juega un papel crucial en la motivación y el compromiso de los estudiantes. La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) destaca la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación en el entorno educativo. Un contexto que apoya estas necesidades intrínsecas promueve un aprendizaje más profundo y significativo, donde los estudiantes se sienten motivados a explorar y persistir en sus esfuerzos de aprendizaje (Carrillo et al., 2015).

En resumen, los autores revisados, destacan la importancia de entender cómo los entornos físicos, sociales, culturales y emocionales influyen en la adquisición y aplicación de conocimientos. Integrar estos enfoques teóricos en la práctica educativa permite diseñar entornos de aprendizaje que sean inclusivos, significativos y culturalmente relevantes, facilitando así experiencias educativas enriquecedoras y efectivas para todos los estudiantes.

Aprendizaje con el grupo

Se entiende que el aprendizaje no solo ocurre de manera individual, sino que también se ve moldeado y enriquecido por la interacción social dentro de grupos (Slavin, 2015). Este enfoque reconoce que los grupos no son meros contextos, sino entornos dinámicos donde se construyen significados, se negocian entendimientos y se desarrollan habilidades sociales y cognitivas.

Nieves (2011) destacó la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Según el autor, los procesos mentales superiores se originan y se desarrollan en contextos sociales, donde la colaboración con otros facilita la internalización de conocimientos y habilidades. Esto implica que el grupo no solo proporciona un entorno para aprender de otros, sino que también actúa como un espacio donde se construyen conocimientos a través del diálogo y la negociación de significados (Nieves, 2011; Prieto, 2019).



En el contexto educativo, el concepto de "comunidad de aprendizaje" enfatiza la interacción colaborativa entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Autores como (Lave y Wenger, 1991) han explorado cómo las comunidades de práctica facilitan el aprendizaje compartido y el desarrollo de identidades profesionales dentro de grupos específicos de aprendizaje. Este

enfoque destaca que el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino un proceso social y cultural arraigado en contextos comunitarios.

Además, las teorías contemporáneas sobre el aprendizaje colaborativo enfatizan que los grupos proporcionan oportunidades para la resolución conjunta de problemas, el intercambio de perspectivas y la construcción de conocimientos (Johnson y Johnson, 2011). Según estos enfoques, trabajar en grupos fomenta habilidades como la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico, todos ellos fundamentales para el aprendizaje profundo y duradero.

En la práctica educativa, la formación de grupos heterogéneos, donde los estudiantes tienen diferentes habilidades y antecedentes, puede promover un aprendizaje más rico y significativo (Slavin, 2015). Este enfoque reconoce que la diversidad dentro de los grupos no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real donde trabajarán en equipos diversos y multifacéticos (Onrubia et al., 2016).

En resumen, el grupo como instancia de aprendizaje es vital para la educación contemporánea al proporcionar un entorno donde se construyen conocimientos de manera social y colaborativa. Este enfoque subraya la importancia de la interacción entre pares, la colaboración y la diversidad como facilitadores clave del aprendizaje significativo y del desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

Uno mismo

Entenderse a uno mismo como instancia de aprendizaje es un enfoque fundamental, pero a menudo subestimado en el ámbito educativo, especialmente en la educación universitaria (Prieto, 2019). Este enfoque implica reconocer que el individuo puede ser el punto de partida para el aprendizaje, aprovechando su propio pasado, cultura, lenguaje y memoria como recursos significativos.

El aprendizaje desde uno mismo se basa en la idea de que cada individuo posee un conjunto único de experiencias personales, conocimientos previos y habilidades que pueden enriquecer y orientar su proceso educativo (Marina y Marina, 2013). Desde una perspectiva constructivista, este enfoque reconoce que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos que construyen activamente su comprensión del mundo a través de la reflexión y la conexión con su propio bagaje cultural y emocional (Bruner, 1968).

Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje desde uno mismo implica la autoconciencia y la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje (Mosquera, 2019). Según Schön (1998) el proceso de "aprender a aprender" incluye la capacidad de gestionar y adaptar estrategias de aprendizaje según las necesidades y desafíos individuales. Esto implica que los estudiantes puedan identificar sus propias fortalezas y áreas de mejora, así como desarrollar habilidades de autorregulación que son esenciales para el aprendizaje autodirigido y continuo (Sastre, 2018).

Uno mismo



como instancia
de aprendizaje

Además, el aprendizaje desde uno mismo fomenta un sentido de identidad y pertenencia cultural, permitiendo a los estudiantes reconocer y valorar sus propios antecedentes culturales y lingüísticos como recursos valiosos en el proceso educativo (Mosquera, 2019). Este enfoque no solo fortalece la autoestima y el sentido de competencia académica, sino que también promueve la diversidad y el entendimiento intercultural dentro del contexto universitario.

Es importante destacar que integrar el aprendizaje desde uno mismo en la educación universitaria requiere un cambio de paradigma hacia prácticas pedagógicas que sean inclusivas, reflexivas y sensibles al contexto cultural y personal de los estudiantes (Sastre, 2018). Esto puede implicar la adaptación de métodos de enseñanza que fomenten la reflexión crítica, el diálogo abierto y la valorización de las múltiples voces y perspectivas presentes en el aula (Prieto, 2019).

En conclusión, el enfoque en uno mismo como instancia de aprendizaje subraya la importancia de reconocer y aprovechar los recursos internos y personales de los estudiantes como catalizadores para el aprendizaje significativo y el desarrollo personal en el contexto educativo universitario. Este enfoque no sólo empodera a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje, sino que también enriquece la experiencia educativa al promover la diversidad cultural, la autoconciencia y la reflexión crítica.

Nuevos trazos

Durante mi experiencia como estudiante en la escuela de arquitectura, la institución se destacó por fomentar un ambiente de entusiasmo y colaboración entre todos los miembros universitarios. Desde el primer día, el trato con los docentes y administrativos fue notablemente cordial y respetuoso, lo cual contribuyó significativamente a un clima académico donde prevalecía la cercanía y la comunicación abierta. Un aspecto que valoré especialmente fue la práctica de llamarnos por nuestros nombres en lugar de usar títulos formales, lo cual facilitó una interacción más horizontal y una relación más cercana entre estudiantes y personal docente. Esta dinámica no solo promovió un ambiente de aprendizaje inclusivo, sino que también hizo que las líneas de comunicación estuvieran siempre abiertas para resolver dudas y obtener apoyo académico y personal. Sin embargo, considero que la institución podría haber mejorado la claridad en la comunicación de sus objetivos y el papel institucional, lo cual habría beneficiado aún más la experiencia educativa de todos los estudiantes.

En términos académicos, la institución se esforzó por mantener un equilibrio entre la autonomía estudiantil y el apoyo necesario para el aprendizaje efectivo. Los espacios de ayuda y las respuestas a preguntas frecuentes estaban claramente definidos, lo cual facilitó el acceso a recursos y la resolución de dudas de manera eficiente. Esto fue crucial para mantener un ambiente de aprendizaje dinámico y productivo, donde los estudiantes podían enfocarse en su desarrollo académico sin las trabas de una burocracia excesiva. La percepción general que se

formó fue positiva, impulsada por experiencias constructivas y una administración que demostró estar comprometida con el éxito estudiantil. Sin embargo, siempre quedó la sensación de que una mayor transparencia y comunicación sobre los objetivos institucionales habrían fortalecido aún más el sentido de pertenencia y la identificación con la misión educativa de la institución.

Los docentes desempeñaron un papel fundamental como facilitadores del aprendizaje y mentores en mi trayectoria académica. La mayoría de ellos mostraron una dedicación excepcional hacia la enseñanza y un profundo compromiso con la disciplina de la arquitectura. Más allá de transmitir conocimientos, se destacaron por su habilidad para conectar con los estudiantes y comprender nuestras realidades individuales fuera del entorno universitario. Esta comprensión permitió que los contenidos académicos fueran presentados de manera relevante y accesible, lo cual facilitó la asimilación de conceptos complejos y su aplicación práctica. Además, los docentes fomentaron activamente el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, lo cual me hizo sentir escuchada y valorada en el aula. Su capacidad para adaptar métodos pedagógicos y apoyar nuestras iniciativas académicas fue fundamental para mi desarrollo personal y profesional en el campo de la arquitectura.

En el ámbito pedagógico, los docentes actuaron no solo como transmisores de conocimiento, sino también como guías que nos animaron a explorar nuestras propias ideas y perspectivas dentro del campo de la arquitectura. La pasión por su área de especialización se reflejó en cada clase, inspirándonos a seguir aprendiendo y creciendo en nuestra profesión. Además, su disposición para compartir experiencias prácticas y ejemplos del mundo real enriqueció significativamente nuestra comprensión del campo y nos preparó para los desafíos futuros. A través de su apoyo y mentoría, no solo adquirí conocimientos técnicos, sino también habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas que son esenciales para la práctica profesional. En resumen, la influencia positiva de los docentes fue fundamental en mi experiencia universitaria, proporcionándome las herramientas y el estímulo necesario para alcanzar mis metas académicas y profesionales en la arquitectura.

Durante mi formación en la escuela de arquitectura, tuve la oportunidad de acceder a una variedad de recursos materiales que fueron fundamentales para mi aprendizaje. Sin embargo, también enfrenté desafíos relacionados con la disponibilidad y la accesibilidad de estos recursos. Por un lado, la institución proporcionó una gama razonable de textos impresos, recursos audiovisuales y equipos básicos necesarios para los estudios en arquitectura. Estos

materiales jugaron un papel crucial en mi proceso de aprendizaje, permitiéndome explorar teorías y prácticas desde diferentes perspectivas y enriqueciendo mi comprensión del campo. Sin embargo, la limitada disponibilidad de libros especializados y la dependencia de tecnologías más avanzadas según la capacidad económica de los estudiantes fueron obstáculos significativos.

Esto se hizo más evidente en los ciclos superiores, donde las computadoras lentas y la falta de acceso a software actualizado dificultaron la ejecución de proyectos y el cumplimiento de plazos. A pesar de estos desafíos, la experiencia de trabajar con diversos materiales y recursos me enseñó la importancia de la adaptabilidad y la creatividad en el proceso de diseño arquitectónico.

El grupo de compañeros con quienes compartí mi experiencia universitaria desempeñó un papel fundamental en mi desarrollo académico y personal. A lo largo de los años, nuestro grupo se convirtió en un apoyo vital donde nos ayudábamos mutuamente, compartíamos conocimientos y nos motivábamos para alcanzar nuestros objetivos académicos. Recuerdo con cariño cómo enfrentamos desafíos juntos, desde complejos proyectos de diseño hasta la preparación para exámenes finales.

A pesar de la competitividad ocasional que surgía entre nosotros, principalmente incentivada por algunos docentes, encontramos un equilibrio al colaborar en nuestras fortalezas individuales y apoyarnos en nuestras debilidades compartidas. Este espíritu de colaboración no solo enriqueció nuestra comprensión colectiva del campo de la arquitectura, sino que también cultivó habilidades de trabajo en equipo y comunicación que son esenciales en el entorno profesional. Además, valoré enormemente las diferentes perspectivas y enfoques que cada miembro del grupo aportaba a nuestras discusiones y proyectos, enriqueciendo así nuestra experiencia educativa de manera significativa.

La conexión con el contexto fue un aspecto destacado de mi experiencia educativa en la escuela de arquitectura. Varios docentes nos alentaron a explorar y cuestionar nuestro entorno urbano, lo cual amplió nuestra comprensión del impacto social y cultural del diseño arquitectónico. A través de visitas de campo, análisis de casos y proyectos integradores, tuvimos la oportunidad de aplicar nuestros conocimientos teóricos a situaciones prácticas y desafiantes. Sin embargo, también observé que la vinculación con la sociedad a través de prácticas preprofesionales a veces se limitaba a requisitos formales para obtener el título, en

lugar de fomentar una conexión más profunda y continua con la comunidad. Esta discrepancia planteó la necesidad de desarrollar programas educativos más dinámicos y participativos que permitan a los estudiantes involucrarse activamente en proyectos que tengan un impacto real y positivo en su entorno. A pesar de estos desafíos, valoré las oportunidades que tuve para aplicar mis habilidades y conocimientos en contextos reales, preparándome así para los desafíos y responsabilidades futuras como profesional en arquitectura.

Como instancia de aprendizaje, reconocí que mi participación activa y compromiso personal fueron cruciales para mi desarrollo durante mi carrera universitaria. A través de mi involucramiento en actividades académicas, proyectos de diseño y prácticas preprofesionales, pude no solo adquirir conocimientos técnicos y habilidades prácticas, sino también desarrollar una comprensión más profunda de mis propias fortalezas y áreas de crecimiento.

Mi experiencia en la escuela de arquitectura me enseñó la importancia de la autodisciplina, la perseverancia y la autoevaluación constante como pilares fundamentales para el éxito académico y profesional. Además, valoré las oportunidades que tuve para explorar mis intereses personales dentro del campo de la arquitectura, lo cual me permitió desarrollar una identidad profesional sólida y un sentido de propósito en mi carrera.

A través de mi compromiso con el aprendizaje continuo y la reflexión personal, pude capitalizar al máximo las oportunidades educativas disponibles y prepararme de manera integral para enfrentar los desafíos futuros en mi trayectoria profesional.

Basándome en mi experiencia con docentes durante mi formación académica, aspiro a convertirme en una educadora que promueva la construcción de conocimiento en un entorno de aprendizaje horizontal y colaborativo. Al igual que mis profesores, valoro la importancia de fomentar el pensamiento crítico en mis estudiantes, especialmente en relación con los desafíos actuales del mundo y la arquitectura contemporánea. Creo firmemente en la idea de proporcionar un espacio seguro y alentador donde los alumnos puedan desarrollar y expresar sus ideas desde su propio bagaje de conocimientos y experiencias, así como desde su contexto personal y profesional.

Siguiendo el ejemplo de mis mentores, mi enfoque educativo se centrará en estimular la autonomía intelectual y la creatividad de mis estudiantes. Esto implica no solo transmitir información, sino también facilitar discusiones reflexivas y colaborativas donde se cuestionen y se exploren diferentes perspectivas y soluciones frente a los desafíos contemporáneos en la

arquitectura y en la sociedad en general. Al alentar a los alumnos a buscar activamente conexiones entre teoría y práctica, y a aplicar sus conocimientos de manera crítica y reflexiva, espero prepararlos para enfrentar de manera efectiva los problemas complejos y multifacéticos que enfrentarán en sus carreras profesionales.

Mi objetivo como docente es empoderar a mis estudiantes para que se conviertan en pensadores críticos y agentes de cambio en el campo de la arquitectura, inspirándolos a desarrollar su propio enfoque hacia el aprendizaje y la práctica profesional, enriquecido por su comprensión personal del mundo y su contexto.

Reflexiones finales

Las instancias de aprendizaje en la educación superior desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes y en su preparación para futuras carreras profesionales. Cuando se gestionan adecuadamente, estas instancias cultivan competencias críticas, creativas y analíticas que son indispensables en un entorno global y dinámico.

La institución debe facilitar una comunicación fluida tanto interna como externamente, permitiendo que todos los actores universitarios interactúen entre sí y con el mundo exterior. El contacto cercano con docentes apasionados y mediadores garantiza el desarrollo de la curiosidad intelectual y el compromiso con el aprendizaje continuo. Esta relación horizontal entre educadores y estudiantes debe crear un ambiente de confianza y respeto mutuo, fomentando la autonomía intelectual y animando a los estudiantes a explorar y cuestionar ideas desde diversas perspectivas.

La interacción en grupos de estudio y proyectos colaborativos fortalece habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo, preparando a los estudiantes para colaborar en entornos profesionales diversos y globales. Es crucial que los materiales educativos sean accesibles y estén alineados con los avances tecnológicos actuales, asegurando así que los estudiantes puedan aprovechar al máximo los recursos disponibles. Y finalmente, la conexión con el contexto social, cultural y profesional a través de prácticas y proyectos integradores reales proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar teorías y conceptos aprendidos en el aula a problemas del mundo real y dar sentido a su carrera a favor del otro.

En resumen, las instancias de aprendizaje en la educación superior son esenciales para el desarrollo de competencias adaptativas que preparan a los estudiantes para ser ciudadanos globales y profesionales competentes en sus respectivos campos. Es imperativo que las instituciones educativas continúen fortaleciendo estas instancias, asegurando una formación integral que empodere a los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades del siglo XXI.

1.7 Un ejercicio de interaprendizaje



Tema 1.7

Un ejercicio de interaprendizaje

En la universidad, el contenido es uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye el conocimiento (Bernete, 2013). La rigurosidad científica y la profundidad temática son esenciales para asegurar que los estudiantes adquieran un entendimiento preciso y aplicable de los temas abordados. La calidad del contenido debe cumplir con altos estándares académicos y estar fundamentada en investigaciones actuales y metodologías validadas (Rivera, 2005). No obstante, la mera presentación del contenido no garantiza un aprendizaje efectivo; es necesario abordarlo de manera adecuada (Prieto, 2019).

El tratamiento del contenido requiere, en primer lugar, un dominio profundo del área del conocimiento que se impartirá. Quien no domina el contenido difícilmente podrá comunicarlo de manera efectiva (Prieto, 2019). En segundo lugar, es crucial la organización, secuenciación y adaptación del material, ya que estas prácticas facilitan la construcción del conocimiento en los estudiantes (Díaz, 2005). Estrategias como la contextualización, el uso de ejemplos prácticos y la implementación de actividades interactivas son esenciales para ayudar a los estudiantes a internalizar y aplicar lo aprendido de manera significativa (Bernete, 2013).

Autores como Zabalza (2007) pedagogo español especializado en enseñanza y aprendizaje, han investigado la importancia de que los docentes dominen el contenido y utilicen estrategias didácticas apropiadas para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Del mismo modo, Peralta (2018) educadora argentina destacada en didáctica y formación del profesorado, ha escrito sobre la integración del conocimiento del contenido con habilidades pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza.

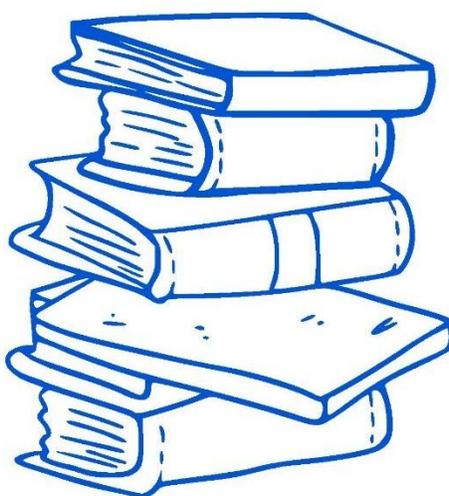
En este contexto, el desarrollo de este tema se inicia con un encuadre sobre el tratamiento del contenido, seguido por la propuesta de una clase de arquitectura que incorpora estrategias específicas para su tratamiento. Después de impartir esta clase, se recogerá y analizará la retroalimentación de los estudiantes como parte de un ejercicio de interaprendizaje, para ajustar y mejorar las estrategias empleadas. Finalmente, se presentarán las conclusiones derivadas de esta experiencia.

Marco teórico

Contenido

En el ámbito educativo el contenido es esencial para comprender cómo se estructura el conocimiento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; a lo largo del tiempo, diversos teóricos han ofrecido definiciones y enfoques variados sobre qué constituye el contenido educativo y cómo debe ser abordado en la práctica pedagógica.

Ralph W. Tyler (1973, citado por Madaus y Stufflebeam, 2012) define el contenido como el conjunto de conocimientos, hechos, conceptos y procedimientos que deben enseñarse en un curso o materia. Desde su perspectiva, el contenido se considera un elemento fijo y sistemático que requiere una organización lógica para facilitar su transmisión a los estudiantes. Tyler enfatiza la necesidad de una estructura clara y bien organizada para asegurar que el contenido sea efectivamente comprendido y asimilado.



El contenido

En contraste, Piaget (1981) ofrece una perspectiva cognitiva que define el contenido en función del desarrollo cognitivo del estudiante. Según esta visión, el contenido debe adaptarse a las etapas evolutivas del alumno, permitiendo que el conocimiento se asimile de manera progresiva. Desde este enfoque, el contenido se ajusta a las capacidades cognitivas del estudiante, facilitando la construcción de esquemas mentales adecuados y promoviendo un aprendizaje que evoluciona en sincronía con el desarrollo cognitivo del individuo.

Por su parte, Gimeno (2018) desde la teoría del aprendizaje significativo, argumenta que el contenido debe ser relevante y conectarse con el conocimiento previo del estudiante. Según esta visión, el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se integran con los conceptos ya existentes en la mente del alumno, destacando la importancia de establecer conexiones entre el contenido nuevo y el conocimiento previo para lograr una comprensión profunda y duradera.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1978) explorada posteriormente por Rivera (2005) ofrece una visión dinámica del contenido, adaptándose a las diversas formas en que los estudiantes procesan la información. Este autor sostiene que el contenido debe ser flexible para atender a las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje con el fin de promover una educación más inclusiva y personalizada.

Finalmente, Cruz (2020) influenciado por la educación liberadora de Freire (1970) define el contenido como algo que debe ser relevante para la realidad y las experiencias de los estudiantes. Este autor aboga por un contenido que fomente la reflexión crítica y el diálogo, permitiendo que esté vinculado a las vivencias y problemas sociales de los estudiantes para facilitar un aprendizaje más significativo y contextualizado.

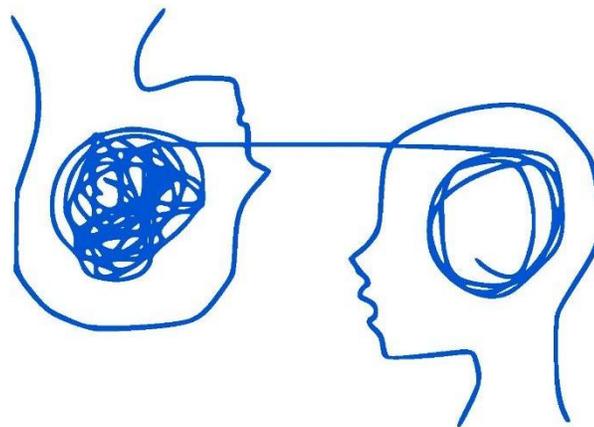
Tratamiento del Contenido

El tratamiento del contenido es la forma de abordar y gestionar el material a compartir, incluyendo la forma en que se organiza, presenta y comunica a los estudiantes (Prieto, 2019). El dominio del contenido se refiere al grado en que el educador comprende y maneja el material que enseña. Cruz (2020) introduce el concepto de "conocimiento pedagógico del contenido" (PCK) que enfatiza la importancia de que los docentes no solo conozcan el contenido, sino que también sepan cómo presentarlo de manera efectiva a los estudiantes. Los autores argumentan que el dominio profundo del contenido permite a los docentes diseñar estrategias de enseñanza adecuadas y anticipar las dificultades que los estudiantes pueden contraer.

En contraste, Díaz (2005) señala que un alto dominio del contenido por parte del docente no siempre garantiza una enseñanza efectiva. El autor sugiere que, además del conocimiento del contenido, los docentes deben tener habilidades pedagógicas y la capacidad de adaptar el contenido a las necesidades de los estudiantes. La interacción entre el dominio del contenido y la pedagogía es crucial para lograr un aprendizaje significativo (Prieto, 2019).

La organización secuencial y lógica del contenido también es fundamental para facilitar el aprendizaje progresivo (Prieto, 2019). La mayoría de los autores coinciden en que el contenido debe ser estructurado de manera lógica y secuencial, permitiendo a los estudiantes construir su conocimiento de manera acumulativa. Por otro lado, John Hattie (2018) enfatiza la importancia de la "organización jerárquica" del contenido. Según este autor, el contenido debe ser presentado de manera que los estudiantes puedan relacionar la nueva información con el conocimiento previo, facilitando así un aprendizaje significativo. La organización jerárquica permite que los conceptos sean anclados en estructuras cognitivas preexistentes, mejorando la retención y la comprensión. Las estrategias de comunicación son esenciales para el tratamiento efectivo del contenido. Richard (2020) en su teoría del aprendizaje multimedia, sugiere que la comunicación del contenido debe ser multimodal para optimizar la comprensión y la retención. Mayer argumenta que el uso de combinaciones de texto, imágenes y audio puede mejorar significativamente la efectividad de la enseñanza al alinear la presentación del contenido con los procesos cognitivos de los estudiantes.

Tratar el
contenido



El tratamiento del contenido en educación superior abarca varios aspectos clave, incluyendo el dominio del contenido por parte del educador, la organización secuencial y lógica del material, y las estrategias de comunicación utilizadas para presentar la información. Cada uno de estos aspectos juega un papel crucial en la efectividad del proceso educativo. Mientras que autores

como John Hattie (2018) y Dylan Wiliam (2016) destacan la importancia del conocimiento y la organización del contenido, otros como Richard (2020) y Freire (1970) ofrecen perspectivas valiosas sobre cómo la comunicación y la interacción pueden mejorar el aprendizaje. La combinación de estas proporciona una visión integral de cómo abordar el contenido educativo para maximizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Tipos de Contenido

El contenido se diversifica en tres tipos principales: conceptual, procedimental y actitudinal (Prieto, 2019; Gimeno, 2018; Santos, 2006). Cada tipo tiene un rol específico en el proceso educativo y contribuye de manera diferente al desarrollo integral del estudiante.

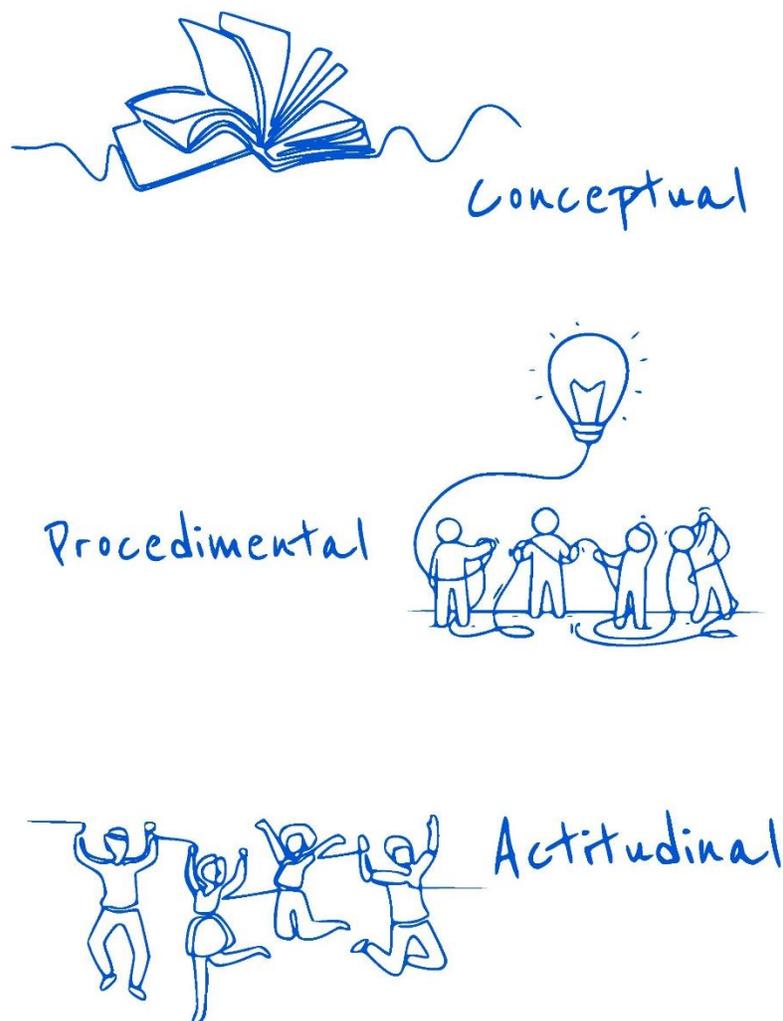
El contenido conceptual se refiere a los conceptos, principios y teorías que constituyen el núcleo del conocimiento en una disciplina particular. Este tipo de contenido incluye ideas abstractas y generalizaciones que forman la base para la comprensión y aplicación de los otros tipos de contenido (Márquez et al., 2015). Benjamin Bloo en su texto *Taxonomía* (1956, citado por Churches, 2009) destaca la importancia de los contenidos conceptuales al categorizar los niveles de conocimiento que los estudiantes deben alcanzar, desde recordar información básica hasta comprender y aplicar conceptos complejos.

Gimeno (2018) también aborda el contenido conceptual en su trabajo sobre el diseño curricular y destaca que el contenido conceptual debe ser estructurado de manera que permita a los estudiantes construir un conocimiento sólido y fundamentado en las áreas temáticas correspondientes.

El contenido procedimental se enfoca en los procesos y habilidades que los estudiantes deben adquirir para realizar tareas específicas. Este tipo de contenido incluye procedimientos, técnicas y métodos que son necesarios para aplicar el conocimiento en contextos prácticos. Espinoza (2021) enfatizan la importancia del aprendizaje procedimental al argumentar que los estudiantes deben aprender no solo los conceptos, sino también cómo aplicarlos mediante procedimientos y técnicas.

Santos (2006) aporta al debate sobre el contenido procedimental al destacar la necesidad de que el currículo incluya actividades prácticas y problemas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades operativas y de resolución de problemas. El autor argumenta que el contenido procedimental debe ser parte integral del currículo para preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos reales.

El contenido actitudinal hace referencia a las actitudes, valores y disposiciones que los estudiantes deben desarrollar en la vida profesional o la cotidianidad misma (Rodríguez, 2003). Este tipo de contenido está relacionado con el desarrollo personal y social de los estudiantes, promoviendo actitudes positivas, proactivas, críticas, curiosas y éticas (Ortega et al., 2008). Silva e Infante (2006) enfatizan la importancia del contenido actitudinal en su enfoque educativo, destacando que la educación debe fomentar la reflexión crítica y la conciencia social. Sostiene que el contenido actitudinal es crucial para empoderar a los estudiantes y prepararlos para participar activamente en el mundo.



García (2003) también hace alusión al contenido actitudinal al sugerir que la educación debe abordar no solo el conocimiento y las habilidades, sino también el desarrollo de actitudes y valores que apoyen el crecimiento integral del estudiante. Finalmente, Tedesco (2001) discute

el papel del contenido actitudinal en la educación, señalando que el currículo debe incluir aspectos que promuevan la formación de ciudadanos responsables y comprometidos y argumenta que este debe ser explícitamente integrado en el proceso educativo para desarrollar valores que contribuyan al bienestar social y personal de los estudiantes.

Estrategias de tratamiento del contenido

Las estrategias de tratamiento del contenido son métodos y enfoques utilizados por los docentes para presentar, organizar y profundizar en el contenido educativo durante una clase (Tedesco, 2001). Entre ellas están las estrategias de entrada, desarrollo y cierre son elementos cruciales de la ejecución de una clase efectiva (Prieto, 2019).

Desde la perspectiva de Ralph W. Tyler (1973, citado por Madaus y Stufflebeam, 2012) una introducción eficaz debe conectar el nuevo contenido con el conocimiento previo de los estudiantes, presentando el material de manera que despierte curiosidad e interés. Tyler argumenta que una estrategia de entrada bien diseñada establece el tono para la lección y facilita el compromiso activo de los estudiantes.

David Ausubel (1968) también subraya la importancia de estas estrategias, sugiriendo que deben activar el conocimiento previo de los estudiantes para facilitar la asimilación del nuevo contenido. Ausubel recomienda el uso de preguntas abiertas o discusiones breves que permitan a los estudiantes conectar la nueva información con lo que ya conocen. Por su parte, Gimeno (2018) enfatiza que las estrategias de entrada deben ser adaptativas y contextualizadas para conectar con la realidad y el interés de los estudiantes, proponiendo iniciar la clase con problemas reales o situaciones pertinentes que capten la atención y despierten la curiosidad de los alumnos.

En el desarrollo de la clase, en lugar de seguir un enfoque lineal y acumulativo, es crucial aplicar estrategias que faciliten la integración y profundización del conocimiento. Prieto (2019) aboga por el tratamiento recurrente, que implica revisar y explorar los temas desde diferentes perspectivas a lo largo del curso, permitiendo a los estudiantes enfrentarse a los contenidos con un nivel de comprensión progresivo.

Cabrera y Fariñas (2019) describen este enfoque como una espiral de aprendizaje donde los temas se retoman con mayor profundidad. Además, abordar un tema desde múltiples ángulos de mira enriquece el proceso educativo al proporcionar una visión más completa y matizada del contenido. Este enfoque permite a los estudiantes relacionar la información con diversos

aspectos de su vida y de la sociedad, favoreciendo la conexión entre la teoría y la práctica (Cabrera y Fariñas, 2019). Las preguntas también juegan un papel central en el desarrollo temático, estimulando el pensamiento crítico y guiando a los estudiantes hacia una comprensión más profunda del tema (Peralta, 2018).



Finalmente, las estrategias de cierre se utilizan para consolidar el aprendizaje y reflexionar sobre el contenido tratado. Mayer (2001) sugiere que las estrategias de cierre deben resumir los puntos clave de la lección y proporcionar oportunidades para que los estudiantes integren y refuercen lo aprendido. Un buen cierre ayuda a consolidar el conocimiento y facilita la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones. Santos (2006) destaca la importancia de utilizar el cierre para evaluar la comprensión de los estudiantes y proporcionar

retroalimentación, recomendando técnicas como resúmenes, reflexiones grupales o evaluaciones rápidas.

Las estrategias de salida se utilizan para gestionar la transición final de la clase y preparar a los estudiantes para el próximo periodo de aprendizaje (Peralta, 2018). John Hattie (2009) indica que estas estrategias deben proporcionar un cierre efectivo y motivar a los estudiantes a pensar sobre cómo aplicar lo aprendido en futuras actividades. Tedesco (2001) propone que las estrategias de salida deben ser diseñadas para asegurar que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre el contenido antes de finalizar la clase, recomendando actividades que faciliten la integración de lo aprendido y preparen a los estudiantes para el aprendizaje continuo.

Las estrategias de lenguaje en el aula son parte del tratamiento del contenido y facilitan la comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes. Estas estrategias incluyen el uso de un estilo coloquial, la relación dialógica, la personalización, la claridad y sencillez, así como la belleza de la expresión (Prieto, 2019). El estilo coloquial implica el uso de un lenguaje cercano y accesible que facilita una comunicación horizontal. Torres (2011) añade que el lenguaje familiar y cotidiano puede reducir la intimidación y fomentar una mayor participación y comprensión. Morales (2003) sostiene que el uso del lenguaje coloquial también es fundamental para construir una relación de confianza con los estudiantes, facilitando una interacción más fluida y un intercambio de ideas más enriquecedor.

La relación dialógica en el aula debe ser entendida como un proceso colaborativo en el que tanto docentes como estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. García (2003) resalta que un diálogo abierto y respetuoso es crucial para desarrollar el pensamiento crítico y promover una participación democrática. Según Pérez (2018) el diálogo en el aula no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también ayuda a los estudiantes a construir habilidades de comunicación efectiva.

La personalización del lenguaje y del contenido se refiere a adaptar la enseñanza a las características y necesidades individuales de los estudiantes. Pérez (2018) subraya la importancia de esta adaptación para atender a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje y capacidades, lo que favorece un aprendizaje más efectivo. Gimeno (2018) también enfatiza que la personalización puede mantener la motivación y el interés de los estudiantes, así como facilitar una comprensión más profunda del material. Santos (2012)

añade que adaptar el lenguaje y el contenido para responder a la diversidad en el aula promueve una educación más inclusiva y equitativa.

La claridad y sencillez en el lenguaje son fundamentales para hacer que el contenido sea comprensible y accesible y debe ser adaptado al nivel cognitivo de los estudiantes para facilitar su comprensión. Santos (2006) destaca que presentar el contenido de manera estructurada y directa evita ambigüedades y complicaciones innecesarias, lo que previene malentendidos y facilita la asimilación del material. Gimeno (2018) propone que los docentes deben utilizar un lenguaje claro y accesible, evitando tecnicismos innecesarios, para asegurar que todos los estudiantes puedan seguir el ritmo de la clase.

Por último, la belleza de la expresión se refiere al uso estético y expresivo del lenguaje para captar el interés de los estudiantes y fomentar una apreciación por el idioma. Moreno Castillo (2015) enfatiza que un lenguaje rico y estéticamente elaborado no solo mejora la comunicación, sino que también inspira a los estudiantes y estimula su creatividad y sugiere que el uso de un lenguaje bien elaborado y estéticamente agradable puede tener un impacto positivo en la motivación y el interés de los estudiantes, enriqueciendo así la experiencia educativa.

Nuevos trazos

Como se mencionó en la introducción, el desarrollo de este tema contiene la planificación de una clase de arquitectura del paisaje y las retroalimentaciones recibidas después de haberla impartido a cuatro participantes. El objetivo de la clase fue que los participantes comprendan los conceptos de diseño del paisaje en jardines residenciales, arrancando por reflexionar su belleza e importancia a través de fragmentos literarios, posteriormente en el desarrollo durante la presentación de los conceptos y ejemplos y finalmente a través un diseño colaborativo utilizando técnicas de collage para aplicar lo aprendido (Tabla 2).

Tabla 2

Diseño de clase con estrategias de entrada, desarrollo y cierre.

Tema de la Clase: Diseño del Paisaje, Espacios Verdes y Jardines en la Vivienda

Carrera: Arquitectura

Materia: Arquitectura del Paisaje

Nivel: 3

Resultado de Aprendizaje: Aplicar principios de diseño paisajístico para crear espacios verdes funcionales y estéticamente adecuados en el contexto residencial.

Tipo de conocimiento:

- Conceptuales: Principios del diseño del paisaje, elementos del paisaje, estilos de jardines.
 - Actitudinales: Valoración del entorno natural, conciencia ambiental, creatividad y sensibilidad estética, colaboración y trabajo en equipo.
 - Procedimentales: Pasos de diseño, técnicas de diseño, herramientas de diseño, evaluación de proyectos.
-

1. Estrategia de Entrada: Fragmento Literario

Duración: 15 minutos

Actividades:

1. Lectura a la Clase: Se inicia la sesión con la lectura de un fragmento literario que evoque la relación entre el ser humano y el entorno natural. El fragmento seleccionado es de *El jardín secreto* de Frances Hodgson Burnett, y describe la transformación de un jardín descuidado en un espacio de belleza y renovación.
 2. Diálogo: Se abre una breve conversación sobre cómo los fragmentos reflejan la relación entre el espacio y el bienestar de los personajes del texto.
 3. Pregunta de Apertura: ¿Qué elementos del jardín parecen más significativos en el contexto de la narrativa?
-

2. Estrategia de Desarrollo: Conceptualización, Ejemplificación y Discusión

Duración: 90 minutos

Actividades:

1. Importancia y pertinencia del tema: Se explica la relevancia de trabajar en el diseño paisajístico, destacando la colaboración como un elemento clave en el proceso creativo.
 2. Explicación de los Conceptos de Diseño: Se presentan los principios de diseño paisajístico, como la integración con el entorno, la sostenibilidad y la funcionalidad, utilizando ayudas visuales y gráficas.
 3. Presentación de Casos de Estudio: Se muestran imágenes y planos de ejemplos que ilustran los conceptos discutidos, facilitando así la comprensión de los principios teóricos.
-

-
4. **Diseño Colaborativo en Collage:** Los estudiantes se dividen en equipos y cada grupo recibe un lienzo y materiales para crear un collage que represente el diseño de un jardín residencial. Deben incluir en su collage los elementos discutidos en clase, como el estilo de jardín (minimalista, vertical, ecológico), la funcionalidad y la estética.

3. Estrategia de Cierre: Síntesis y Presentación del Proyecto Colaborativo

Duración: 15 minutos

Actividades:

-
1. **Presentación de Collages:** Cada grupo presenta su collage a la clase, explicando cómo integraron los principios de diseño aprendidos y cómo el jardín refleja las necesidades del usuario.
 2. **Síntesis y Diálogo Final:** Se resumen los principales conceptos discutidos durante la clase, incluyendo los principios del diseño del paisaje, la importancia de la integración con el entorno y los ejemplos estudiados. Se facilita una breve discusión sobre las lecciones aprendidas y su aplicación en futuros proyectos.

Nota: Esta tabla resume una clase diseñada en tres etapas pensadas para acompañar y consolidar el aprendizaje.

Retroalimentación

Los cuatro participantes coincidieron en que la estrategia de entrada, basada en la presentación de citas literarias, fue altamente efectiva e identificable. Todos ellos encontraron la cita literaria motivadora, valiosa e inspiradora, ya que estableció un vínculo significativo entre el arte y la arquitectura. Esta aproximación inicial no solo captó su interés, sino que también les permitió reflexionar sobre el diseño del paisaje desde una perspectiva emocional.

En cuanto al desarrollo, solo dos de los cuatro estudiantes identificaron claramente la estrategia de ejemplificación, los otros dos reportaron que no leerla con claridad. Los cuatro resaltaron la importancia de los ejemplos y referentes visuales presentados. Estos ejemplos, que incluyen estudios de caso y materiales gráficos, fueron considerados cruciales para la comprensión del contenido. Los estudiantes valoraron la ayuda visual y gráfica como elementos que facilitaron una mejor asimilación de los conceptos teóricos.

Finalmente, los cuatro identificaron el collage como una estrategia de cierre y la posibilidad de realizarlo fue muy apreciada. La actividad práctica, que incluyó la colocación de texturas, vegetación y plantas en un espacio en planta, proporcionó una experiencia tangible que permitió a los estudiantes aplicar y visualizar los conceptos aprendidos de manera concreta. Esta actividad fue vista como una forma ideal de cerrar la clase, permitiendo una integración efectiva de los conocimientos y habilidades adquiridos. Una persona sugirió disminuir el tiempo asignado a la actividad.

En conclusión, los participantes destacaron que la realización del collage no sólo consolidó su aprendizaje, sino que también les permitió expresar de manera creativa y práctica lo aprendido

En términos de tipos de contenido, los estudiantes diferencian adecuadamente entre el contenido conceptual y procedimental, reconociendo la importancia de ambos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no lograron identificar el contenido actitudinal, lo que sugiere una posible área de mejora en la comunicación y explicación de los objetivos del curso. El lenguaje utilizado durante la clase fue percibido como adecuado y amigable, lo cual facilitó una buena comunicación entre el docente y los estudiantes. La estrategia de escucha y diálogo fue especialmente valorada, ya que se percibió como una herramienta enriquecedora que fomentó la participación activa y la reflexión crítica. Esta interacción abierta permitió a los estudiantes expresar sus ideas y recibir retroalimentación, mejorando su comprensión y experiencia en la clase.

Reflexiones finales

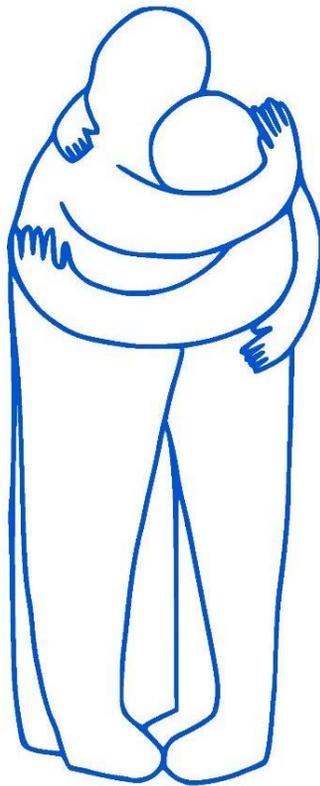
Un tratamiento adecuado del contenido es esencial para asegurar que los estudiantes comprendan tanto los conceptos fundamentales como las conexiones subyacentes del material. La organización lógica y secuencial del contenido facilita una construcción sólida del conocimiento, permitiendo a los estudiantes integrar y aplicar la información de manera coherente. Al conectar el nuevo material con el conocimiento previo, se fomenta un aprendizaje significativo que es más duradero y efectivo.

Además, estructurar el contenido en unidades temáticas claras y organizadas mejora la eficiencia del proceso de aprendizaje, proporcionando una ruta clara para la adquisición de conocimientos. Esta organización gradual ayuda a los estudiantes a asimilar la información sin sentirse abrumados, lo que contribuye a una mejor retención y comprensión del material. Una

presentación estructurada del contenido facilita la comunicación entre docentes y estudiantes, promoviendo un diálogo más efectivo y una interacción más rica en el aula.

Finalmente, un enfoque bien planificado en el tratamiento del contenido permite adaptar el material a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. La presentación de contenido de manera relevante y atractiva no solo incrementa la motivación y el interés de los estudiantes, sino que también facilita una evaluación precisa del progreso y áreas de mejora. En definitiva, un tratamiento estratégico y consciente del contenido enriquece la experiencia educativa, preparando a los estudiantes para aplicar y transferir sus conocimientos en situaciones reales.

1.8 La inclusión en la universidad



Tema 1.8

La inclusión en la Universidad

Según Skliar (2012) investigador, docente y escritor argentino, el debate sobre la educación inclusiva ha sido frecuentemente superficial y se ha centrado en vano en leyes y fórmulas olvidando profundizar en su verdadera dimensión transformadora. En otras palabras, ha sido reducida a un conjunto de normas (Santos, 2012) cuando debe ser entendida como un enfoque dinámico que desafíe nuestras concepciones sobre pluralidad, diversidad humana y enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito universitario, la inclusión debe entenderse como un tema profundamente social y político que va más allá de la mera presencia de estudiantes históricamente excluidos en las aulas (Santos, 2012). De hecho, asociar la inclusión con un modelo simplificado ha generado una visión reduccionista que considera suficiente la integración de estudiantes con características "especiales" en las aulas (Guevara et al., 2024) ignorando la complejidad de crear un entorno en el que todas las voces sean escuchadas y las diferencias se valoren de manera equitativa. La inclusión auténtica exige un compromiso con la igualdad de oportunidades, reconociendo que la integración física por sí sola no garantiza una participación plena y significativa de todos los estudiantes (Gentili, 2001).

En esta sección, se propone analizar la educación inclusiva universitaria a partir de experiencias concretas y un análisis crítico, reflexionando sobre casos en los que personas en el aula han sido percibidas de manera excluyente por ser "diferentes". El objetivo es identificar barreras y oportunidades en las prácticas actuales para desarrollar estrategias inclusivas más efectivas. Finalmente, se presentan propuestas específicas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes desde un enfoque inclusivo, recordando que este proceso no solo implica reconocer las diferencias individuales, sino también formular estrategias que promuevan una integración auténtica en las aulas.

Marco teórico

Alteridad e inclusión

En la educación inclusiva universitaria, la alteridad es un principio que por sí solo transforma la comprensión y manejo de las diferencias (Santos, 2012). Este enfoque desafía los paradigmas

tradicionales de homogeneidad y comprenderlo puede enriquecer las prácticas educativas al valorar la pluralidad como una riqueza (Lévinas, 1999).

Teóricamente, la alteridad se basa en reconocer y valorar las características individuales y culturales del otro evitando reducirlas a una norma uniforme. Esta perspectiva se refleja en varias teorías contemporáneas educativas, como en el caso de la desarrollada por Merleau-Ponty (1962) quien desde un enfoque fenomenológico resalta la importancia de la experiencia corporal y perceptiva en la comprensión del otro y sostiene que la alteridad se manifiesta a través de nuestras percepciones y experiencias compartidas. En el contexto educativo, esto significa considerar no sólo las características visibles de los estudiantes, sino también cómo nuestras interacciones y experiencias sensoriales afectan la percepción de la diferencia.

Jacques Derrida (1989) introduce el concepto de "diferencia" para explorar cómo la identidad del otro siempre está marcada por una alteridad que no puede ser completamente capturada. El autor sugiere que la alteridad del otro debe ser aceptada en su irreductibilidad, sin intentar encajar en categorías preexistentes.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Julia Kristeva (1986) explora la alteridad a través del concepto de "lo abyecto" y analiza cómo nuestras identidades están moldeadas por lo que rechazamos y excluimos. En el ámbito educativo, esto sugiere que la alteridad implica enfrentar y aceptar las partes marginadas de nosotros mismos, promoviendo un entorno donde los estudiantes puedan confrontar y reconciliarse con sus percepciones de la diferencia comúnmente estigmatizadas (Kristeva, 1986).

En el contexto latinoamericano, Enrique Dussel (2002) aborda la alteridad mediante su concepto de "ética de la liberación" y afirma que la alteridad se basa en el reconocimiento del otro como un sujeto con dignidad y derechos propios, que deben ser respetados en sus diferencias. En la universidad, esto implica diseñar prácticas educativas que no solo acepten la presencia de estudiantes diversos, sino que también valoren y fomenten sus aportaciones únicas al proceso de aprendizaje (Guevara, Arciniegas y Tapia, 2024). La ética de la liberación sostiene que la verdadera inclusión se logra cuando se construyen relaciones de igualdad y respeto mutuo.

Barbero (2002) explora la alteridad en el ámbito de la comunicación y la cultura, destacando la importancia de la "interculturalidad" y sostiene que se manifiesta en la interacción y el diálogo entre diferentes culturas y saberes y la creación de espacios de aprendizaje que fomenten el

intercambio de experiencias y perspectivas diversas, enriquece el proceso educativo y promueve una inclusión genuina.

La verdadera inclusión se logra cuando se valora la diversidad como una riqueza que enriquece el proceso educativo, desafiando las normas y estructuras que perpetúan la exclusión y promoviendo una cultura académica basada en el respeto y la equidad (García, 2010).

Otredad e inclusión

El concepto de otredad es clave para entender cómo se configuran y gestionan las relaciones entre estudiantes, docentes y la institución y hace referencia al cómo las diferencias entre los individuos son percibidas y tratadas en un entorno académico, abarcando aspectos como la identidad, el poder y el reconocimiento (Vargas, 2016).

Guevara et al. (2024) examinan la otredad a través de la relación entre el yo y el otro en contextos educativos y señala que el encuentro entre puede tener dimensiones de diálogo, dominación o indiferencia. En la educación superior, la otredad no debe limitarse a la coexistencia de diferencias, sino que requiere una identidad que permita al yo reconocer y valorar al otro en sus particularidades (Vargas, 2016). Guevara et al. (2024) también sugieren que para establecer relaciones equitativas y respetuosas, es fundamental que el yo construya una identidad que facilite el diálogo y evite la imposición de poder o la indiferencia hacia el otro.

En la misma línea de pensamiento Castells (2009) en su estudio sobre la sociedad de la información, ofrece una perspectiva sobre cómo la globalización impacta la construcción de identidades en el contexto académico y sostiene que la identidad se forma en relación con la diferencia y que la globalización ha intensificado las tensiones entre identidades locales y globales. En la educación superior, esto implica que las instituciones deben gestionar la diversidad no solo aceptándola, sino integrándola activamente en un entorno que refleje y valore estas interacciones complejas (Castells, 2009).

Por otro lado, Sánchez (2008) explora la otredad desde el enfoque de la educación intercultural, destacando la necesidad de ir más allá de la aceptación de la diversidad para lograr una inclusión real. Este autor sostiene que la integración de la otredad debe ser un proceso dinámico que promueva el diálogo intercultural y permita a todos los estudiantes participar plenamente. Esto implica adoptar enfoques que faciliten la interacción y el entendimiento entre diversas culturas y perspectivas, transformando la práctica educativa para reflejar una auténtica integración de la diferencia (Sánchez, 2008).

Finalmente de Miguel (2012) examina la relación entre identidad y otredad desde una perspectiva feminista, enfocándose en cómo las dinámicas de género influyen en la construcción de identidades en el ámbito académico. La autora afirma que las normas de género impactan significativamente la forma en que se perciben y gestionan las diferencias en la educación superior y la otredad, según la misma debe considerar cómo estas normas afectan la inclusión y la equidad, promoviendo un entorno educativo que desafíe las normas de género restrictivas y favorezca una mayor justicia de género.

Diversidad

El concepto de diversidad no debe ser abordado como un conjunto de categorías o etiquetas que buscan clasificar a los estudiantes en función de sus características distintivas; la verdadera comprensión de la diversidad requiere un enfoque más profundo, que reconozca la multiplicidad de singularidades y las complejas interacciones que configuran la experiencia educativa (Gimeno, 2018).



Guevara et al. (2024) declaran que la sustitución de términos como "deficientes" o "diversos" no resuelve el problema fundamental de cómo se percibe y se relaciona con la otredad en la educación superior. De acuerdo a los autores, los cambios en la terminología no necesariamente inauguran nuevas miradas o ideas sobre quién es el otro y cómo deben ser las

relaciones construidas en torno a la diversidad. En lugar de simplemente cambiar las etiquetas, es crucial entender que la diversidad implica múltiples singularidades que constituyen la condición humana. Este enfoque exige un movimiento dentro de la comunidad educativa para otorgar sentidos y sensibilidades nuevas que realmente transformen las prácticas y actitudes hacia la diversidad.

En esta línea, Ocampo (2018) enfatiza que para lograr un cambio educativo significativo es necesario ir más allá de las categorías tradicionales y reconocer la riqueza de las singularidades individuales. El autor sugiere que las diferencias no deben ser vistas como barreras que dividen, sino como elementos constitutivos de la experiencia humana que enriquecen el entorno académico. La diversidad, en lugar de ser un obstáculo o una fuente de exclusión, debe ser comprendida como una característica fundamental que debe ser celebrada y valorizada en la educación superior.

Desde una perspectiva crítica, Pardo (2011) examina cómo la cultura educativa tradicional puede perpetuar la exclusión a través de prácticas y normas que no reconocen adecuadamente la diversidad. El autor opina que para enfrentar efectivamente las barreras a la inclusión, es necesario revisar y reformar las prácticas educativas y las estructuras institucionales que refuerzan la homogeneidad y aboga por una educación que reconozca la diversidad como un principio fundamental que fomente un entorno en el que todos los estudiantes puedan participar plenamente, sin ser relegados o marginados.

También, en el ámbito latinoamericano, Dussel (2002) ofrece una visión crítica sobre cómo la diversidad se relaciona con la justicia social en la educación. El autor argumenta que la inclusión de la diversidad debe ser entendida en términos de justicia y equidad, y no simplemente como una cuestión de representación o visibilidad. En su enfoque, la diversidad implica un compromiso con la justicia social que transforma la educación en un espacio de igualdad de oportunidades, donde se reconocen y valoran las diferencias de manera equitativa.

Finalmente, Santos (2012) propone un enfoque pedagógico que se basa en la idea de que la diversidad debe ser integrada en el proceso educativo de manera que no solo se reconozca, sino que se utilice como una herramienta para el aprendizaje y el crecimiento mutuo. La autora sugiere que las prácticas educativas deben estar diseñadas para incluir y valorar las diferentes perspectivas y experiencias que los estudiantes aportan, fomentando así un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Interseccionalidad

Este concepto hace referencia a la interacción de diversas capas de diversidad, como el género, raza, clase social y otras características, que pueden generar distintos niveles de vulnerabilidad y segregación y es crucial para abordar las disparidades y desafíos que enfrentan los estudiantes en el ámbito académico, así como para diseñar prácticas y políticas que promuevan una verdadera equidad (Santos, 2012).

María Lugones (2008) ha investigado cómo dimensiones de identidad como género, raza y clase se entrelazan para crear formas específicas de opresión y exclusión. En el ámbito educativo, esto implica que las universidades deben reconocer cómo estas interacciones afectan a los estudiantes, especialmente a aquellos que se encuentran en múltiples márgenes de exclusión. La interseccionalidad permite identificar cómo estas capas de desigualdad se combinan para generar experiencias educativas desiguales, y resalta la necesidad de políticas que aborden estas complejidades de manera integral.

Fraser (2009) aunque su obra es más general, ofrece una perspectiva valiosa sobre la justicia social y la redistribución que ha influido en el ámbito hispano. La autora sostiene que la justicia no debe centrarse únicamente en las desigualdades económicas, sino también en el reconocimiento y la representación. En el contexto educativo, esto significa que las instituciones deben tener en cuenta las múltiples formas de desigualdad que enfrentan los estudiantes debido a sus identidades interseccionales. La interseccionalidad proporciona una visión matizada de cómo la falta de reconocimiento y la exclusión se manifiestan en la experiencia académica, exigiendo un enfoque más inclusivo.

Por otra parte, de Miguel (2012) ofrece una perspectiva feminista sobre la interseccionalidad, destacando cómo diversas formas de opresión, como el género, la raza y la clase, afectan a las mujeres en el ámbito educativo. La autora sostiene que las universidades deben considerar estas intersecciones para desarrollar políticas que aborden las desigualdades estructurales. En lugar de aplicar soluciones generales, es esencial que las prácticas educativas respondan a las formas complejas en que la opresión y la exclusión se combinan, garantizando una verdadera equidad.

Parrilla (2002) proporciona una perspectiva pedagógica sobre la interseccionalidad, subrayando la necesidad de que la educación aborde estas intersecciones para asegurar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Este autor argumenta que las prácticas pedagógicas

deben diseñarse para responder a las necesidades específicas de los estudiantes que enfrentan múltiples formas de discriminación. Este enfoque promueve un entorno educativo en el que la diversidad no solo se reconozca, sino que también se valore activamente, permitiendo una inclusión genuina.

Finalmente, Sánchez (2008) explora cómo la interseccionalidad puede informar las políticas educativas para crear entornos más inclusivos. Este autor destaca que al considerar las múltiples dimensiones de identidad, como etnicidad, género y clase social, las políticas educativas pueden ser más efectivas en abordar las barreras que enfrentan los estudiantes diversos. La interseccionalidad proporciona una base sólida para desarrollar estrategias que promuevan una inclusión verdadera en la educación superior, reconociendo y abordando las formas complejas en que las desigualdades se entrecruzan.

Educación inclusiva

La diversidad se manifiesta cada día en las aulas universitarias de manera interseccional, pero a pesar de su reconocimiento, las universidades tienden a implementar un tratamiento homogeneizante de la diversidad en aras de una supuesta efectividad y rentabilidad (Berruezo, 2006). Esta aproximación puede derivar en prácticas excluyentes, es decir, en procesos que impiden o limitan la participación de ciertos grupos de personas en determinadas situaciones, como las minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con pocos recursos económicos, personas mayores y mujeres (Moliner, 2013).

La educación inclusiva, en contraposición, defiende el derecho de todos los estudiantes a compartir un entorno educativo común donde todos sean valorados por igual, sin importar las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. Según Armstrong (1999, citado por Moliner, 2013) este enfoque no solo es una manera más justa de vivir y educar, sino que también es lo opuesto a la segregación y el "apartheid". La inclusión no solo trata de dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos, sino que también implica un cambio profundo en nuestros corazones y valores (Pearpoint y Forest, 1999).

Es importante no confundir la educación inclusiva con la simple "inclusión". Mientras que la inclusión implica adaptar el currículo para acomodar a aquellos percibidos como "diferentes", la educación inclusiva se centra en la diversidad de todos los estudiantes en el aula (Guevara et al., 2024). En la inclusión, se ajustan los conocimientos y evaluaciones para adaptarse a la

persona; en la educación inclusiva, por otro lado, se reconoce que todos somos diversos y que cada alumno aprende de manera diferente (Moliner, 2013). Esta distinción es crucial para evitar prácticas que, bajo la apariencia de inclusión, perpetúan la segregación dentro del sistema educativo.

Educación inclusiva



Se sabe que la tendencia a centrar la atención en determinados estudiantes de manera individualizada ha llevado a la división del alumnado dentro del propio sistema ordinario en diferentes grupos, cada uno con contenidos, recursos y estrategias diferentes, e incluso con maestros distintos (Guevara et al., 2024). Para contrarrestar esta fragmentación, la Unesco (2006) propone soluciones como la enseñanza cooperativa, donde los profesores cooperan con distintos colegas y profesionales tanto dentro como fuera del centro educativo, o, el aprendizaje cooperativo, incluyendo la tutoría en parejas, que ha demostrado ser efectivo tanto en áreas cognitivas como afectivas del aprendizaje y desarrollo del alumno. En este sistema, los alumnos que se ayudan entre sí dentro de un marco flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.

Nuevos trazos

En la práctica actual aún se observan dinámicas de exclusión y segregación que perpetúan desigualdades y erosionan la riqueza que ofrece la diversidad, limitando el potencial de crecimiento tanto individual como colectivo en las aulas. Por ello, en el desarrollo de este tema,

se realiza un ejercicio de recuperación de memoria en el que relato una experiencia personal en la que fui testigo de cómo un compañero fue tratado de manera distinta por no ajustarse a las expectativas sociales predominantes. Además, se propone una serie de acciones que, como docentes, podemos implementar para construir una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, donde cada estudiante, sin importar su origen o características, pueda desarrollarse plenamente.

Exclusión en la universidad

Durante mi experiencia universitaria, viví una situación significativa de exclusión y maltrato vinculada al regionalismo, un problema de segregación muy marcado en Ecuador. En una ocasión, una compañera de clase fue objeto de discriminación debido a su origen regional. Provenía de una zona rural diferente a la región en la que se encuentra la universidad, y su acento y costumbres no eran bien recibidos por algunos docentes y compañeros.

A pesar de sus esfuerzos por integrarse y participar activamente en las clases, se enfrentó a comentarios y actitudes despectivas que afectaron su experiencia académica. Algunos docentes, en lugar de fomentar un entorno inclusivo, a veces hicieron comentarios que reforzaban estereotipos negativos asociados con su origen. Esto no solo marginó a la estudiante, sino que también creó un ambiente hostil en el aula, impactando la dinámica grupal y el bienestar de todos los estudiantes.

Este caso de exclusión resalta la necesidad urgente de abordar el regionalismo en el contexto universitario y de implementar estrategias que promuevan la inclusión y la igualdad. Es esencial reconocer y superar las barreras que impiden una verdadera integración y equidad en el entorno académico, garantizando que todos los estudiantes, sin importar su origen, sean valorados y respetados por su diversidad.

Acciones propuestas

1. Distribución de los espacios arquitectónicos en el aula en función de la equidad y la horizontalidad

Uno de los factores menos evidentes de la exclusión dentro del aula es la distribución del espacio arquitectónico. A menudo se cree que los estudiantes que se sientan en la parte trasera del aula son menos interesados o comprometidos, pero en realidad, muchos de ellos son personas que, por diversas razones, se sienten excluidas o se retraen a un sector poco

visibilizado del aula. Esta disposición física puede perpetuar la desigualdad y la falta de participación activa. Para contrarrestar esta dinámica, es esencial rediseñar el aula de manera que todos los estudiantes tengan acceso equitativo y puedan interactuar de manera igualitaria. Una forma efectiva de hacerlo es disponer los escritorios en círculos o grupos, lo que fomenta un ambiente de igualdad. Este enfoque evita la segregación dentro del aula, promoviendo una distribución más horizontal del poder y la visibilidad, lo que facilita que todos los estudiantes participen activamente en las discusiones y actividades.

Además, esta disposición arquitectónica puede tener un impacto positivo en la dinámica social del grupo, ya que permite una mayor interacción entre estudiantes que, de otro modo, podrían no relacionarse. Al eliminar las barreras físicas que separan a los estudiantes, se fomenta un ambiente de inclusión donde cada voz tiene el mismo peso, lo que contribuye a una experiencia educativa más equitativa y colaborativa. Esta redistribución del espacio no solo mejora la participación en el aula, sino que también ayuda a romper los patrones de exclusión que pueden haberse establecido previamente.

2. Formación e intercomunicación de grupos diversos

Tradicionalmente la formación de grupos de trabajo en el aula suele basarse en habilidades académicas o ritmos de aprendizaje, lo que puede reforzar la segregación entre estudiantes de diferentes orígenes o niveles, sin embargo, una estrategia más inclusiva es agrupar a los estudiantes según sus intereses y puntos de vista diversos.

Esta práctica no solo ayuda a superar barreras culturales y regionales, sino que también promueve un ambiente de colaboración y comprensión mutua. Al trabajar juntos en proyectos conjuntos, los estudiantes pueden aprender a valorar las perspectivas únicas que cada uno aporta, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y fomenta una mayor cohesión social en el aula.

Este enfoque también tiene el potencial de dismantelar los estereotipos y prejuicios que pueden existir entre los estudiantes. Al interactuar y colaborar con compañeros de diferentes regiones y contextos, los estudiantes desarrollan una mayor empatía y comprensión de las realidades ajenas a las suyas. Además, esta diversidad de perspectivas puede conducir a soluciones más creativas e innovadoras en los proyectos, ya que los estudiantes aprenden a combinar y apreciar diferentes enfoques. En última instancia, la formación de agrupamientos

diversos no solo beneficia a los individuos involucrados, sino que también contribuye a la creación de un entorno universitario más inclusivo y equitativo.

3. Evaluación flexible con libre elección de presentación

En un entorno inclusivo, es fundamental reconocer que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender y expresarse. Por ello, ofrecer opciones variadas para la presentación de trabajos y proyectos es una práctica clave. Al permitir que los estudiantes elijan entre presentaciones orales, informes escritos, o proyectos multimedia, se les da la oportunidad de mostrar sus conocimientos de la manera que mejor se adapte a sus habilidades y estilos de aprendizaje. Esta flexibilidad no solo asegura una evaluación más justa, sino que también empodera a los estudiantes, dándoles un mayor control sobre su proceso educativo.

Además, esta práctica promueve la equidad en el aula al reconocer y respetar las diferencias individuales. Algunos estudiantes pueden sentirse más cómodos y seguros al expresar sus ideas de manera oral, mientras que otros prefieren el formato escrito o visual. Al brindar estas opciones, se reduce la presión de ajustarse a un único modelo de evaluación, lo que puede ser particularmente beneficioso para aquellos estudiantes que, debido a su origen o contexto, pueden tener dificultades para adaptarse a las formas tradicionales de evaluación. En última instancia, flexibilizar la evaluación fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo y accesible para todos.

4. Trabajos desde las experiencias de aprendizaje

Iniciar proyectos y actividades desde las experiencias y contextos de cada estudiante es una estrategia poderosa para promover la inclusión y el interés en el aula. Al conectar el material de estudio con temas relevantes para las regiones y realidades personales de los estudiantes, se aumenta significativamente el interés y la relevancia de los contenidos. Esta práctica no solo valida las experiencias de los estudiantes, sino que también celebra la diversidad que cada uno aporta, creando un ambiente donde todas las voces son escuchadas y valoradas.

Además, este enfoque pedagógico tiene el potencial de hacer que el aprendizaje sea más significativo y profundo. Cuando los estudiantes ven que sus propias experiencias y contextos son considerados en el aula, se sienten más motivados y comprometidos con el proceso educativo. Esto también les permite aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos a sus propias vidas, lo que puede mejorar la retención y comprensión de los conceptos.

5. Metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es una metodología que, cuando se implementa correctamente, puede transformar el ambiente de aprendizaje en uno de apoyo mutuo y respeto. Al promover la colaboración entre los estudiantes, se crean oportunidades para que todos participen activamente y aprendan unos de otros, independientemente de sus diferencias culturales, regionales o académicas. En un entorno de trabajo cooperativo, cada estudiante tiene un papel activo, lo que ayuda a construir un sentido de pertenencia y comunidad dentro del aula.

Además, el trabajo cooperativo enseña a los estudiantes habilidades esenciales como la comunicación, la resolución de conflictos y la cooperación, que son fundamentales no solo en el ámbito académico, sino también en la vida diaria. Estas dinámicas no solo benefician a los estudiantes individualmente, sino que también contribuyen al desarrollo colectivo del grupo, creando un ambiente donde el éxito de uno es el éxito de todos. Implementar metodologías basadas en el trabajo cooperativo es una manera efectiva de fomentar la inclusión y el respeto en el aula, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de contribuir y beneficiarse del aprendizaje grupal.

6. Recursos didácticos y medios de expresión basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Es una estrategia didáctica que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades, tengan acceso equitativo a la educación. Al utilizar recursos y materiales didácticos adaptados a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales, se asegura que cada estudiante pueda participar plenamente en el proceso educativo. Esto incluye ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, lo que permite a los estudiantes interactuar con los contenidos de maneras que se ajusten mejor a sus preferencias y capacidades.

Implementar el DUA no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece el aprendizaje de todos los estudiantes al ofrecer diversas formas de interactuar con el material. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden aprender mejor a través de medios visuales, mientras que otros prefieren el aprendizaje auditivo o kinestésico. Al proporcionar recursos que abarcan una variedad de formatos, se crea un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. En última instancia, el DUA promueve una participación equitativa en el proceso educativo, permitiendo que todos los estudiantes

desarrollen su máximo potencial. Implementar estas estrategias puede contribuir significativamente a la creación de un entorno universitario más inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes, independientemente de su origen, realidad económica, género u otra situación, se sientan valorados y apoyados en su experiencia académica.

Reflexiones finales

En las múltiples capas que conforman a cada persona, se encuentra una riqueza que desafía cualquier intento de homogeneización. Cada aula está compuesta por un mosaico de personas diversas, con diferentes orígenes, capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias de vida. Intentar dividir a los estudiantes entre aquellos que se ajustan a la norma y aquellos que no lo hacen es no sólo incorrecto, sino también perjudicial. La educación inclusiva se presenta, por tanto, como una necesidad imperante.

A pesar de esta clara justificación persisten barreras que dificultan su implementación efectiva. Según Kochhar, West y Taymans (2000) estas barreras se pueden clasificar en tres categorías principales: barreras de organización, de actitud y de conocimiento. Las barreras de organización se relacionan con las diferencias en las maneras de enseñar, la provisión de personal y la gestión de las clases y las escuelas. Las barreras de actitud y conocimiento, especialmente entre los maestros, se refieren al desconocimiento sobre la educación inclusiva y sobre el deber ético y normativo que respalda y exige su desarrollo en nuestras instituciones educativas.

Superar estas barreras es posible desde las prácticas cotidianas de los docentes, quienes, en lugar de segregar, deben abrazar la pluralidad y la diversidad de sus estudiantes. Las acciones concretas pueden ser la redistribución equitativa del espacio, la formación de grupos diversos, la evaluación flexible, la integración de experiencias individuales, la colaboración y el uso de recursos adaptados o en definitiva toda acción que motive la participación de todos y la celebre.

La educación inclusiva no es solo un ideal, sino un objetivo alcanzable a través del compromiso y la acción concreta en las aulas. Es a través de la inclusión que podemos construir una educación que no solo respete, sino que también celebre las diferencias, permitiendo que cada estudiante alcance su máximo potencial en un entorno que valora la diversidad y promueve el aprendizaje para todos.

1.9 Práctica de prácticas



Tema 1.9

Práctica de prácticas

En las últimas décadas se ha producido un cambio en el enfoque de las prácticas propuestas por el maestro, impulsado por autores e investigadores que subrayan la necesidad de romper los modelos tradicionales basados en la repetición y la memorización (Prieto, 2019). Hoy, se cree que lejos de ser simples actividades planteadas para seguir instrucciones, las prácticas son ejercicios diseñados por el docente para facilitar la construcción conjunta del saber desde la diversidad de pensamientos y experiencias de los estudiantes (Gairín, 2011) y son reconocidas como un medio para generar aprendizajes significativos donde el alumno es un actor activo capaz de reflexionar, interpretar y transformar los conceptos que adquiere.

Desde perspectivas constructivistas y críticas, se plantea que las prácticas deben promover la autonomía, la reflexión, la innovación y la adaptación al contexto cambiante (Montero, 2006). Estos enfoques reconocen que los estudiantes llegan al aula con experiencias previas y una diversidad de contextos que influyen en su proceso de aprendizaje, por lo tanto, las prácticas deben ser inclusivas y estar diseñadas para responder a esta pluralidad, facilitando la participación equitativa de todos en el aula (Santos, 2012).

En este apartado, se explora el concepto de práctica educativa en el contexto actual de la educación superior y su relevancia en el proceso formativo. A lo largo del encuadre, se examinan diversas perspectivas sobre las y su potencial para fomentar el desarrollo de estudiantes analíticos y autónomos, más adelante, se presentan ocho ejemplos de prácticas diseñadas para que los estudiantes puedan cuestionar, crear y aportar soluciones en un mundo cada vez más complejo y globalizado y finalmente, se concluyen ideas clave sobre los aspectos discutidos y reflexiona sobre la importancia del diseño de prácticas para el docente y el grupo.

Marco teórico

Las prácticas en la educación superior

Las prácticas educativas pueden definirse como el conjunto de actividades diseñadas y propuestas por el docente con el fin de consolidar el aprendizaje del grupo (García y Pérez, 2018). Estas no se limitan al seguimiento de instrucciones, sino que abarcan un espectro amplio de interacciones pedagógicas que invitan a los estudiantes a construir, reflexionar y aplicar el saber (Ramos et al., 2020). En palabras de Coll (2014) las prácticas son el escenario

en el que los alumnos se apropian del aprendizaje y donde desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, vitales para el futuro profesional.

La importancia de las prácticas, entre otras cosas, es su capacidad de promover el aprendizaje significativo (Torres, 2018) ya que permiten contextualizar los conceptos tratados en clase y resultan en una formación más profunda y también, su potencial de desarrollar aptitudes como la expresión oral y escrita y la resolución efectiva de conflictos. Las prácticas que estimulan la reflexión y la resolución de problemas permiten a los estudiantes desarrollar habilidades únicas como la toma de decisiones, fundamental en la formación integral (Imbernón, 2017).

Más allá de los contenidos, las prácticas educativas están orientadas a la adquisición de competencias, es decir, la capacidad de los estudiantes para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diversos (García y Pérez, 2018). Esta perspectiva es central en los trabajos de autores como Carlos M. García (2010) quien plantea que las prácticas educativas deben estar diseñadas para fomentar la interacción entre los estudiantes, el entorno y el docente, con el fin de construir conocimiento de manera conjunta.

En la misma línea de pensamiento, Santos (2012) afirma que es a través de las prácticas que se desarrollan procesos de aprendizaje significativo, donde el estudiante puede relacionar lo que aprende con su vida cotidiana, sus experiencias previas y su contexto cultural. El autor también argumenta que las prácticas educativas son importantes porque permiten a los estudiantes reflexionar sobre su entorno social, cultural y económico, desarrollando una conciencia crítica y comprometiéndose con la transformación de la realidad.

Finalmente, Dussel (2002) subraya la importancia de las prácticas en la creación de espacios inclusivos, donde todos los estudiantes, independientemente de su origen o situación socioeconómica, puedan participar de manera equitativa. Para ella, las prácticas educativas permiten que el conocimiento sea algo vivido y experimentado, lo que contribuye a su apropiación y transformación por parte de los estudiantes. Las prácticas bien diseñadas pueden ser una herramienta para la inclusión educativa, ya que permiten adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y contextos sociales, asegurando que todos los estudiantes tengan oportunidades de participación justas y valoradas.

Tipos de prácticas

Existen diversos tipos de prácticas de aprendizaje, cada una adaptada a los objetivos pedagógicos, estilos de enseñanza y características específicas del grupo (Agudelo y García,

2010). La eficacia de estas prácticas puede variar según la modalidad de la clase y la disponibilidad de recursos, pero a continuación se presentan algunas que buscan ir más allá de la memorización y repetición, promoviendo un aprendizaje colaborativo y orientado a la creatividad y la reflexión (Prieto, 2019).

En primer lugar, están las prácticas de significación, las cuales son diseñadas para ayudar a los estudiantes a encontrar un sentido personal y colectivo en lo que aprenden, conectando los conceptos con sus contextos personales o sociales (Agudelo y García, 2010). Esta conexión asegura que el conocimiento sea relevante y, por ende, promueve un aprendizaje real y valioso (Guevara et al., 2024).

Por otro lado, están las prácticas de prospección, las cuales incentivan a los estudiantes a explorar posibles futuros a partir del aprendizaje actual. Este enfoque los anima a reflexionar sobre el impacto y las consecuencias de los conocimientos adquiridos, proyectándose en escenarios futuros y posibles (Campo, 2010).

Están también las prácticas de observación, las cuales se enfocan en el análisis y comprensión del entorno, fenómenos o situaciones mediante la observación directa (Guevara et al., 2024) las cuales permiten a los estudiantes identificar y comprender patrones o problemas reales de primera mano (Leal y Urbina, 2014). Las prácticas de interacción, en cambio, fomentan el diálogo, la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes y su entorno. Este enfoque resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar su capacidad de aprender y su espíritu crítico (Torres, 2022).

Las prácticas de reflexión sobre el contexto invitan a los estudiantes a analizar el presente social, cultural o económico en el que se encuentran, comprendiendo cómo este influye en el aprendizaje y la aplicación del conocimiento (Pérez et al., 2020). Mientras que las prácticas de aplicación ofrecen a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos en situaciones concretas o simulaciones, permitiéndoles experimentar cómo los conceptos funcionan en la realidad (Leal y Urbina, 2014).

Las prácticas de inventiva, por su parte, estimulan la creatividad y la innovación, desafiando a los estudiantes a encontrar soluciones originales y explorar enfoques alternativos (Alvarez y Maldonado, 2007).

Para algunas corrientes pedagógicas, el aprendizaje ocurre principalmente por descubrimiento. Por ello, las prácticas de inventiva también permiten a los estudiantes aprender aquello que

descubren por sí mismos (Piaget, 1981). La educación debe ser, en esencia, una invitación a explorar y estimular la actitud investigadora y crítica, demostrando cómo la humanidad ha construido conocimientos, desechando algunas “verdades” y creando otras nuevas, siempre provisionales y sujetas a revisión y debate.

Finalmente, las prácticas para superar la inhibición discursiva buscan liberar a los estudiantes de bloqueos que les impiden expresarse o participar activamente. Estas prácticas crean un entorno donde los estudiantes pueden desarrollar su discurso con confianza y sin temor al error (Torres, 2022).

Mapa de prácticas

El mapa de prácticas es una herramienta conceptual y visual que proporciona una visión integral de las actividades de aprendizaje realizadas en el desarrollo de una asignatura o a lo largo de un ciclo académico. Este enfoque permite tanto a docentes como a estudiantes planificar y analizar el proceso educativo de manera más efectiva, facilitando la comprensión y la organización de las prácticas de aprendizaje involucradas (Sánchez, 2020).

Según Martínez (2023) el mapa de prácticas ayuda a los educadores a organizar y distribuir diversas actividades de aprendizaje durante el curso, asegurando que las prácticas sean variadas y equilibradas. Esto contribuye al desarrollo de las competencias que se desean alcanzar en los estudiantes. Además, el mapa de prácticas facilita la identificación de posibles sobrecargas en un tipo de práctica, como la excesiva concentración en actividades de aplicación o repetición, y permite detectar la falta de diversidad en las actividades propuestas, como las prácticas de reflexión, significación o inventiva (García, 2019).

En términos de planificación, el mapa de prácticas resulta útil al proporcionar una visión clara y completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite a los docentes coordinarse para evitar solapamientos excesivos de tareas o la sobrecarga de un tipo específico de práctica (García, 2019). Esta herramienta también fomenta la inclusión al diversificar las prácticas, lo que ayuda a atender a diferentes estilos de aprendizaje y promover un ambiente educativo más inclusivo (Pérez et al., 2020).

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) destaca la importancia de organizar los contenidos de manera que los conceptos relevantes se integren en la estructura cognitiva de los estudiantes. El mapa de prácticas contribuye a este objetivo al permitir una planificación estratégica y con un propósito claro, facilitando así el aprendizaje significativo.

Finalmente, el uso del mapa de prácticas no solo mejora la planificación, sino que también permite identificar patrones en el uso de prácticas y evaluar qué tipos están siendo más o menos atendidos. Esto proporciona una visión global y balanceada del proceso educativo, facilitando tanto la planificación como el análisis del mismo (Prieto, 2019).

Nuevos trazos

A continuación se exponen ocho prácticas innovadoras adaptadas a la malla curricular de este año para la carrera de arquitectura (Tabla 3 a 11). Cada práctica está diseñada para impulsar habilidades críticas y creativas en los estudiantes, abordando aspectos clave del campo arquitectónico con un enfoque actualizado y relevante para el contexto actual.

Tabla 3

Datos generales y contenidos.

Institución	Universidad del Azuay
Facultad	Arquitectura, diseño y arte
Carrera	Arquitectura
Docente	Michelle Pesántez
Nivel	8
Asignatura	Estudios urbanos 4

Contenidos

1. Movilidad urbana
2. Espacio Público
3. Áreas de vulnerabilidad urbana
4. Áreas patrimoniales
5. Infraestructura verde
6. Vivienda digna y accesible en la ciudad
7. Participación ciudadana en la planificación urbana
8. Gentrificación y desplazamiento

Tabla 4

Práctica propuesta 1.

Tema	Movilidad urbana
Resultado del Aprendizaje	Analiza las tendencias actuales y futuras en la movilidad urbana, considerando los impactos en la equidad, sostenibilidad y calidad de vida en las ciudades.
Tipo de práctica	Prospectiva
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con los materiales y la tecnología: Uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) para explorar y visualizar escenarios futuros de movilidad urbana.</p> <p>Aprendizaje con el grupo: Colaboración entre los estudiantes para desarrollar análisis prospectivos sobre movilidad y equidad.</p>
Contenidos	<p>Conceptual: Problemas de la movilidad urbana actual, tendencias de movilidad sostenible y equitativa.</p> <p>Procedimental: Análisis crítico de las tendencias de movilidad.</p> <p>Actitudinal: Equidad, justicia, actitud crítica.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> La docente plantea una pregunta inicial para despertar el interés de los estudiantes, como: "¿Cómo imaginan la movilidad en las ciudades del futuro? ¿Qué medios de transporte creen que predominarán y cómo afectarán nuestras vidas?" Los estudiantes, con ayuda del docente, visualizan estas ideas creativas utilizando aplicaciones de IA accesibles. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> La docente presenta los contenidos conceptuales apoyándose en imágenes que ilustran los problemas

actuales de movilidad en las ciudades y explica el impacto de las tendencias en la movilidad futura.

- Posteriormente, los estudiantes, guiados por la docente, analizan las tendencias clave que influyen en la movilidad urbana del futuro, evaluando los desafíos relacionados con la equidad y accesibilidad.
- En equipos, los estudiantes elaboran una lista de acciones para mejorar la movilidad urbana, considerando los impactos en la equidad, sostenibilidad y calidad de vida.

Cierre:

- Cada grupo presenta sus escenarios prospectivos de movilidad al resto de la clase, seguidos por una discusión crítica sobre los impactos, viabilidad y desafíos de las propuestas.
- La docente y los estudiantes reflexionan colectivamente sobre cómo las tendencias de planificación de la movilidad pueden contribuir a mejorar la equidad y sostenibilidad en las ciudades, integrando lo aprendido durante la clase y en el análisis prospectivo.

Materiales y Recursos

Humanos: Alumno, docente.

Tecnológicos: Computador, aplicaciones IA.

Nota: Tabla de una propuesta de práctica prospectiva con tecnología.

Tabla 5

Práctica propuesta 2.

Tema	Espacio público
Resultado del Aprendizaje	Comprende las dinámicas de ocupación y uso del espacio público, identificando cómo los diferentes factores de diseño influyen en el comportamiento de los usuarios y en la funcionalidad del espacio.

Tipo de práctica	Observación
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes exploran y analizan el espacio público en su contexto real, observando las dinámicas de uso y ocupación.</p> <p>Aprendizaje con el grupo: Reflexión y discusión en equipo sobre los factores de diseño que afectan la funcionalidad del espacio público.</p>
Contenidos	<p>Conceptual: Definición de espacio público, factores de diseño que influyen en el uso y ocupación del espacio público (accesibilidad, mobiliario, vegetación, circulación, seguridad).</p> <p>Procedimental: Análisis y evaluación del diseño del espacio público.</p> <p>Actitudinal: Reflexión y creatividad.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none">• La docente comienza mostrando un video ilustrativo que ejemplifica diferentes dinámicas de ocupación y uso del espacio público en diversas ciudades. El objetivo es estimular la curiosidad y la reflexión inicial sobre cómo el diseño urbano afecta a los usuarios.• A continuación, la docente explica los conceptos fundamentales del espacio público y los factores de diseño que influyen en su funcionalidad y uso. Se aborda la accesibilidad, circulación, seguridad, mobiliario urbano y su relación con las dinámicas sociales usando bibliografía y casos de estudio en una presentación. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Después de la explicación conceptual, los estudiantes visitan un espacio público en el centro histórico. Durante la visita, deben observar de manera crítica cómo el diseño influye en el comportamiento de los usuarios y cómo las

personas ocupan el espacio (circulación peatonal, usos recreativos, áreas de descanso).

- Los estudiantes realizan un análisis in situ, identificando tanto los factores positivos como las problemáticas relacionadas con el diseño del espacio.
- La docente asigna la tarea de recopilar datos visuales y escritos (fotografías, notas) para poder presentar sus hallazgos.

Cierre:

- Cada grupo presenta su análisis del espacio público visitado, enfocándose en cómo los factores de diseño observados influyen en las dinámicas de ocupación y en la funcionalidad del espacio.
- La docente fomenta una discusión crítica entre los grupos, promoviendo la reflexión sobre posibles mejoras de diseño.
- La docente y los estudiantes reflexionan sobre el impacto de los factores de diseño en la calidad de vida de los usuarios del espacio público y sobre cómo el diseño urbano puede fomentar la inclusión y la interacción social.

Materiales y Recursos

Humanos: Estudiantes y docente.

Materiales: Cámara, cuaderno de notas.

Tecnológicos: Proyector para el video.

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de observación en el contexto.

Tabla 6

Práctica propuesta 3.

Tema	Áreas de vulnerabilidad urbana
Resultado del Aprendizaje	Caracteriza un área urbana vulnerable y comprende el proceso de intervención en ella.

Tipo de práctica	De reflexión sobre el contexto
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes reconocen un espacio urbano vulnerable de la ciudad en su contexto real, mapeando su situación con datos relevantes antes de su intervención.
Contenidos	Conceptual: Áreas urbanas vulnerables, factores de vulnerabilidad y medición, proceso de intervención urbana en áreas vulnerables, Procedimental: Reconocimiento y mapeo de áreas vulnerables, diseño de intervención urbana. Actitudinal: Reflexión, actitud crítica y colaborativa.
Estrategias	Entrada: <ul style="list-style-type: none">• La docente inicia mostrando tres fotografías de diferentes áreas urbanas: un río urbano con infraestructura precaria, un barrio con altos índices de violencia y el centro histórico de la ciudad.• Se solicita a los estudiantes observar y describir las imágenes, buscando similitudes en cuanto a las condiciones de vulnerabilidad de cada área.• Luego, el docente explica que estas son áreas vulnerables de la ciudad, introduciendo el concepto de vulnerabilidad urbana, y presenta ejemplos adicionales de otras zonas con características similares. Esto ayuda a los estudiantes a identificar qué factores determinan la vulnerabilidad. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">• La docente explica los pasos básicos para intervenir en zonas urbanas vulnerables, como la evaluación de riesgos, planificación de soluciones, y la participación comunitaria.• Luego, los estudiantes, organizados en grupos, eligen una zona vulnerable en la ciudad, la cual mapean y en ella identifican factores como:

- Zonas propensas a inundaciones cercanas a ríos urbanos.
- Cantidad de viviendas autoconstruidas sin permisos en áreas de expansión urbana.
- Índices de actos delictivos registrados en un barrio.
- Utilizando mapas de la ciudad y datos disponibles, los estudiantes marcan los niveles de vulnerabilidad y explican sus observaciones.

Cierre:

- Cada grupo expone los resultados de su análisis, mostrando sus mapas y discutiendo las características de la zona vulnerable identificada.
- A continuación, se fomenta una discusión sobre posibles intervenciones, basándose en los pasos explicados previamente por la docente. Las ideas incluyen estrategias para mitigar riesgos de inundaciones, programas de vivienda social, políticas de protección patrimonial, y planes de seguridad urbana.
- Para finalizar, la docente guía una reflexión grupal sobre la importancia de intervenir de manera integral y equitativa en áreas vulnerables, asegurando que el proceso esté basado en un conocimiento profundo del contexto local.

Humanos: Alumno, docente.

Materiales y

Recursos

Materiales: Mapas urbanos, datos de vulnerabilidad (estadísticas de violencia, inundaciones, etc.), fotografías.

Tecnológicos: Proyector, computadoras para mapeo y búsqueda de información.

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de reflexión sobre el contexto.

Tabla 7*Práctica propuesta 4.*

Tema	Áreas patrimoniales
Resultado del Aprendizaje	Aplica los principios de intervención en áreas patrimoniales, respetando su valor cultural y arquitectónico mediante una propuesta de diseño adecuada.
Tipo de práctica	De aplicación
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes trabajan en un entorno real, en una zona patrimonial seleccionada por el docente. Esto les permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en un escenario tangible, comprendiendo los desafíos y las posibilidades que plantea la intervención en un espacio urbano con valor histórico.</p> <p>Aprendizaje con los materiales: Los estudiantes utilizan herramientas y recursos concretos, como planos, imágenes históricas, maquetas y láminas arquitectónicas, para representar de manera visual y práctica su propuesta de intervención, aplicando los principios de diseño y conservación.</p>
Contenidos	<p>Conceptual: Áreas patrimoniales, principios de conservación y rehabilitación urbana, criterios de intervención en espacios con valor histórico.</p> <p>Procedimental: Análisis de un área patrimonial, diseño de propuestas de intervención arquitectónica.</p> <p>Actitudinal: Respeto hacia el valor histórico y cultural, responsabilidad y actitud crítica.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente inicia la clase mostrando fotografías de distintas zonas del centro histórico de la ciudad, explicando el

concepto de patrimonio urbano y su importancia para la identidad cultural y arquitectónica de las ciudades.

- A continuación, la docente explica los pasos fundamentales para intervenir en áreas patrimoniales, destacando la necesidad de preservar su valor mientras se integra funcionalmente a las necesidades contemporáneas. Los ejemplos utilizados permiten a los estudiantes visualizar cómo los principios de intervención pueden aplicarse en distintos contextos de estas zonas de la ciudad.

Desarrollo:

- La docente guía a los estudiantes en el análisis virtual de un espacio público patrimonial previamente seleccionado y los estudiantes identifican los elementos arquitectónicos y urbanos del lugar, leyendo tanto sus valores patrimoniales como los problemas y oportunidades de intervención.
- A partir de esta actividad, los estudiantes trabajan en equipos para desarrollar una propuesta de diseño aplicando lo aprendido y procurando que respete los principios de conservación del patrimonio urbano. Esta propuesta se representa en láminas arquitectónicas, en las cuales plasman sus ideas a través de planos, cortes y fachadas, y en una maqueta que refleja su visión tridimensional del proyecto.
- La docente acompaña cada fase del proceso, asegurándose de que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos y mantengan una actitud de respeto hacia el valor histórico del espacio intervenido.

Cierre:

- De manera individual, cada estudiante expone el proceso de diseño de su propuesta frente al grupo, explicando cómo aplicaron los principios de intervención patrimonial y
-

	<p>justificando las decisiones tomadas en cuanto a diseño, materiales y funcionalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta una discusión en la que el grupo y la docente reflexionan sobre la importancia de respetar y revitalizar las áreas patrimoniales, y cómo estas intervenciones pueden contribuir tanto a la preservación del valor histórico como a la mejora del entorno urbano contemporáneo. <p>Humanos: Alumno, docente.</p>
Materiales y Recursos	<p>Materiales: Láminas arquitectónicas, maquetas, fotografías del centro histórico, planos urbanos.</p> <p>Tecnológicos: Computadoras con software de diseño arquitectónico, proyector.</p>

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de aplicación en el contexto.

Tabla 8

Práctica propuesta 5.

Tema	Infraestructura verde
Resultado del Aprendizaje	Propone soluciones creativas para revitalizar y conectar áreas verdes públicas en la ciudad, elaborando circuitos urbanos que integren espacios existentes y nuevos.
Tipo de práctica	Inventiva
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con el grupo: Los estudiantes trabajan en grupos para proponer y discutir ideas.</p> <p>Aprendizaje con los materiales: Los estudiantes usan herramientas tecnológicas y materiales para desarrollar y presentar propuestas.</p>

Contenidos

Conceptual: Definición de infraestructura verde, beneficios de los espacios verdes urbanos, diseño de circuitos verdes.

Procedimental: Identificación de áreas verdes, propuesta de revitalización y conexión, elaboración de bocetos y planos.

Actitudinal: Creatividad, proacción.

Estrategias**Entrada:**

- La docente inicia la clase presentando mapas de la ciudad, destacando áreas verdes existentes y espacios que podrían beneficiarse de una revitalización.
- Se explica el concepto de infraestructura verde y la importancia de crear circuitos verdes urbanos para mejorar la sostenibilidad y la calidad de vida en la ciudad.
- Se introduce el desafío de la clase: diseñar soluciones innovadoras para conectar y potenciar áreas verdes mediante la creación de circuitos verdes.

Desarrollo:

- Los estudiantes se dividen en grupos de cuatro y realizan una lluvia de ideas sobre posibles soluciones para recuperar y conectar áreas verdes en la ciudad.
 - Utilizando mapas de la ciudad proporcionados por el docente, los grupos identifican zonas existentes que pueden ser revitalizadas y proponen nuevas áreas para formar circuitos verdes.
 - Cada grupo elabora bocetos y planos en los que se muestran sus propuestas de diseño, destacando cómo integrar y potenciar las áreas verdes existentes y cómo conectar estos espacios en circuitos verdes.
-

- La docente alienta a los estudiantes a ser creativos y considerar soluciones innovadoras que puedan ser prácticas y sostenibles a largo plazo.

Cierre:

- Cada grupo presenta sus bocetos y planos a la clase, explicando sus propuestas y cómo las soluciones propuestas podrían mejorar la infraestructura verde urbana.
- La docente fomenta una discusión crítica sobre las propuestas presentadas, considerando la viabilidad, los beneficios ambientales y sociales, y las posibles dificultades de implementación.
- La docente guía una reflexión grupal sobre la importancia de la infraestructura verde en las ciudades y cómo las propuestas presentadas pueden contribuir a un entorno urbano más sostenible y saludable.

Materiales y Recursos

Humanos: Alumno, docente.

Materiales: Mapas urbanos, fotografías de áreas verdes, herramientas para dibujo y diseño (papel, lápices, marcadores).

Tecnológicos: Computadoras, software de diseño (opcional).

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de inventiva con el grupo.

Tabla 9

Práctica propuesta 6.

Tema	Vivienda digna y accesible en la ciudad
Resultado del Aprendizaje	Reconoce las condiciones que definen una vivienda digna en la ciudad y reflexiona sobre la realidad habitacional actual en el contexto.

Tipo de práctica	Para salir de la inhibición discursiva
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con el contexto: El estudiante explora las condiciones que afectan la dignidad y accesibilidad de la vivienda en diferentes contextos urbanos.</p> <p>Aprendizaje con el grupo: Los estudiantes debaten sobre este tema de interés social.</p>
Contenidos	<p>Conceptual: Definición de vivienda digna y accesible, factores que influyen en la calidad de la vivienda.</p> <p>Procedimental: Análisis sobre las condiciones que hacen que una vivienda sea digna y accesible.</p> <p>Actitudinal: Actitud crítica, participativa y reflexiva.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none">• La docente inicia la clase planteando la siguiente pregunta abierta: "¿Qué condiciones consideras que son esenciales para que una vivienda sea considerada digna y accesible? ¿Por qué son importantes estos factores?"• Se solicita a los estudiantes reflexionar sobre esta pregunta de forma individual durante unos minutos antes de compartir sus ideas en grupo. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes participan en un debate guiado por el docente, abordando las condiciones que contribuyen a una vivienda digna y accesible. Los factores a discutir incluyen:<ul style="list-style-type: none">• Ubicación de la vivienda.• Acceso a transporte público.• Disponibilidad de servicios básicos (agua, electricidad, saneamiento).

- Proximidad a escuelas y centros de salud.
- Seguridad y calidad del entorno.
- Durante el debate, se fomenta que los estudiantes expresen sus opiniones y experiencias, y se les anima a escuchar y considerar las perspectivas de sus compañeros.
- La docente facilita la discusión, asegurándose de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y expresar sus ideas.

Cierre:

- Se realiza una reflexión grupal sobre los puntos discutidos durante el debate, destacando las ideas clave sobre lo que hace que una vivienda sea digna y accesible.
- Cada estudiante escribe una breve reflexión sobre lo aprendido en el debate y cómo sus perspectivas sobre la vivienda digna y accesible pueden influir en su futura práctica profesional.
- La docente concluye la clase resumiendo las principales conclusiones del debate y subrayando la importancia de considerar estos factores.

Humanos: Alumno, docente.

**Materiales y
Recursos**

Materiales: Hojas de papel, bolígrafos para notas.

Tecnológicos: Proyector para mostrar preguntas y conceptos clave (opcional).

Nota: Tabla de una propuesta de práctica para salir de la inhibición discursiva.

Tabla 10

Práctica propuesta 7.

Tema

Participación ciudadana en la planificación urbana

Resultado del Aprendizaje Identifica la importancia de la participación ciudadana en el proceso de diseño urbano.

Tipo de práctica Interacción

Instancias del aprendizaje Aprendizaje con el contexto: Conversación y recolección de información a nivel barrial sobre problemas urbanos.

Contenidos

Conceptual: Participación ciudadana en la planificación urbana, importancia de la inclusión de la comunidad en el diseño urbano.

Procedimental: Recolección de información a través de entrevistas y encuestas, análisis de necesidades comunitarias.

Actitudinal: Escucha activa, empatía, apertura al diálogo y respeto hacia las opiniones de los ciudadanos.

Estrategias

Entrada:

- El docente organiza un encuentro con los habitantes de un barrio específico, donde se coordina una reunión presencial en el lugar de encuentro.
- Antes del encuentro, el docente introduce el concepto de participación ciudadana y explica cómo la inclusión de las voces de la comunidad puede impactar positivamente en la planificación urbana.

Desarrollo:

- Durante la visita al barrio, los estudiantes se dividen en grupos y participan en conversaciones con los habitantes sobre los problemas detectados en la comunidad.
- Se plantean preguntas clave sobre aspectos como la calidad del entorno, necesidades de infraestructura, y

propuestas de mejora que los residentes consideran importantes.

- Los estudiantes documentan las respuestas y opiniones de los vecinos, utilizando notas y grabaciones para capturar la información relevante.

Cierre:

- Al regresar al aula, cada grupo presenta un resumen de las conversaciones mantenidas con los habitantes del barrio, destacando las principales preocupaciones y propuestas planteadas por la comunidad.
- Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la participación ciudadana en el proceso de diseño urbano y discuten cómo las ideas y sugerencias de los residentes pueden integrarse en la planificación.
- Se realiza una discusión final sobre cómo la interacción directa con la comunidad contribuye a un diseño urbano más inclusivo y eficaz, y se exploran estrategias para fomentar la participación ciudadana en futuros proyectos.

Materiales y Recursos

Humanos: Estudiantes, docente, habitantes del barrio.

Materiales: Notas, grabadoras, cámaras para documentación, cuestionarios.

Tecnológicos: Dispositivos móviles para tomar notas y grabar conversaciones.

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de interacción con el contexto.

Tabla 11

Práctica propuesta 8.

Tema

Gentrificación y desplazamiento

Resultado del Aprendizaje	Comprende las dinámicas de ocupación y uso del espacio público, identificando cómo los diferentes factores influyen en el comportamiento de los usuarios y en la funcionalidad del espacio.
Tipo de práctica	De significación
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con uno mismo: Los estudiantes investigarán y reflexionarán sobre el tema de manera individual, conectando la información con su conocimiento previo y experiencias personales.
Contenidos	<p>Conceptual: Gentrificación, procesos de gentrificación, impactos del desplazamiento.</p> <p>Procedimental: Investigación, análisis de casos de estudio, elaboración de textos.</p> <p>Actitudinal: Reflexivo, analítico, empático.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none">● El docente inicia dando una orden concreta: “Dado el término gentrificación, buscar cuál es su significado”.● Los estudiantes realizan una investigación en clase sobre el tema, buscando definiciones, casos de estudio y situaciones similares en su propia ciudad. Cada estudiante escribe un texto que aborde sus hallazgos, analice el impacto de la gentrificación y relata ejemplos locales si es posible.● Los textos se leen en voz alta durante la clase para compartir y discutir las diferentes perspectivas y enfoques sobre la gentrificación y el desplazamiento. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">● El docente acompaña y refuerza la comprensión de cada estudiante desde un enfoque inclusivo, proporcionando comentarios y clarificaciones sobre los conceptos y casos presentados.

- Se realizan discusiones grupales y análisis en profundidad sobre cómo la gentrificación afecta a las comunidades, examinando los ejemplos locales mencionados por los estudiantes y conectándose con la teoría aprendida.
- El docente facilita el diálogo entre los estudiantes para fomentar la reflexión crítica y personal sobre el impacto social y cultural de la gentrificación.

Cierre:

- El docente realiza una síntesis de lo aprendido durante la clase, destacando los puntos clave discutidos, los casos de estudio analizados y las implicaciones de la gentrificación en el contexto local.
- Se promueve una reflexión final en la que los estudiantes consideran cómo los conocimientos adquiridos pueden influir en su comprensión de las dinámicas urbanas y en su futura práctica profesional.
- Los estudiantes comparten sus pensamientos finales y reflexionan sobre cómo pueden aplicar lo aprendido para abordar cuestiones similares en su entorno profesional o personal.

Materiales y

Humanos: Alumno, docente.

Recursos

Materiales: Artículos sobre gentrificación, videos explicativos, definiciones clave, ejemplos locales de gentrificación.

Tecnológicos: Computadoras o tabletas para investigación, proyector para presentar información.

Nota: Tabla de una propuesta de práctica de significación con uno mismo.

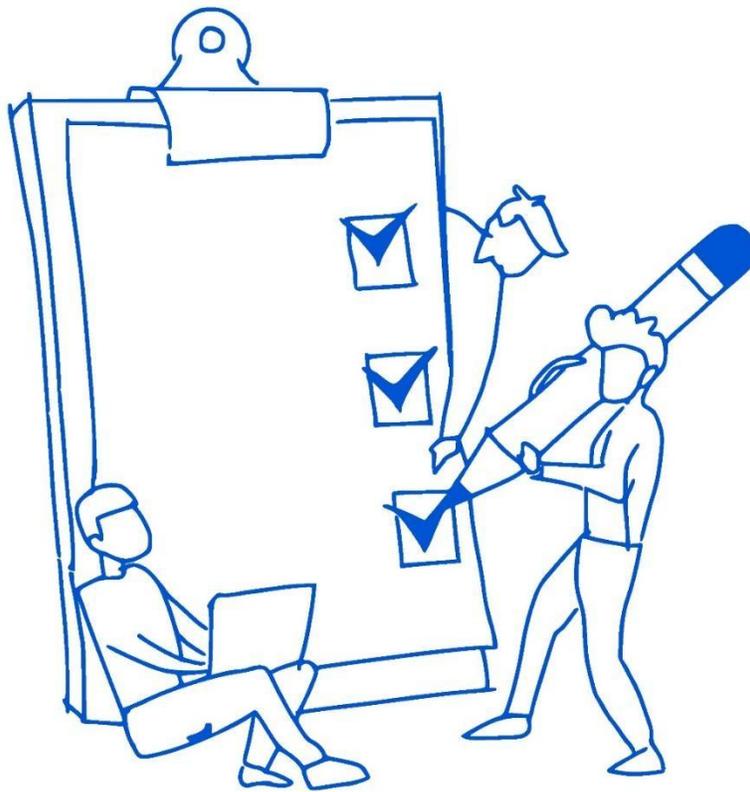
Reflexiones finales

Aunque las prácticas tradicionales, centradas en la repetición y la memorización, siguen presentes en muchos contextos, es crucial integrar enfoques que promuevan la creatividad y el pensamiento crítico. Las prácticas propuestas, orientadas hacia la reflexión, la aplicación práctica y la construcción activa del conocimiento, ofrecen alternativas que enriquecen la experiencia educativa y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real de manera efectiva.

Estas prácticas educativas, al estar centradas en resultados de aprendizaje específicos, no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también permiten a los estudiantes ser protagonistas activos en su proceso de aprendizaje. La implementación de estrategias innovadoras y conscientes en el diseño pedagógico puede transformar profundamente la experiencia educativa, desarrollando competencias críticas y fomentando la autonomía.

Además, es esencial que estas prácticas se diseñen de manera inclusiva, considerando las necesidades y recursos de cada estudiante para asegurar una participación equitativa y efectiva. De esta manera, se promueve un entorno de aprendizaje más justo y adaptado a la realidad del estudiante, contribuyendo a su formación integral y preparándolos para contribuir de manera significativa en el ámbito urbano y arquitectónico.

1.10. La evaluación



Tema 1.10

La evaluación

Desde el inicio de la educación tradicional y hasta la actualidad, una de las prioridades de la agenda escolar es desarrollar métodos cada vez más sofisticados y eficientes para puntuar exámenes y pruebas válidas y confiables (Lazo, 2015) y, aunque las puntuaciones exactas son importantes, queda sin respuesta una pregunta crucial:

¿Cómo maximizar el impacto positivo de estas puntuaciones en los alumnos? O, en palabras de Moreno (2016) ¿cómo estar seguros de que las evaluaciones ayudan a los estudiantes a querer aprender y a sentirse capaces de hacerlo? El problema de las pruebas estandarizadas según Stiggins (1992) es que, aunque fueron desarrolladas con el objetivo de que "ningún alumno se quede atrás", en realidad están causando que amplios sectores de la población escolar se rezaguen.

Estas pruebas, en lugar de motivar, generan desesperanza, logrando el efecto opuesto al que inicialmente proponían (Stiggins, 1992). Se sabe por ejemplo que el rendimiento académico de los alumnos disminuye porque las pruebas, aplicadas habitualmente una o dos veces al año, no proporcionan a los docentes la información continua que necesitan para tomar decisiones pedagógicas clave (Medina, 2013). Además, los docentes, debido a la falta de recursos y al uso excesivo de estas pruebas, a menudo no pueden obtener ni utilizar de manera efectiva información confiable sobre el desempeño de los estudiantes (Moreno, 2016).

Ante esta realidad, en esta sección se aborda el concepto de evaluación, pero desde una perspectiva teórica contemporánea que considera a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos e inseparables. Se introduce así el concepto de "evaluación **para** el aprendizaje", que no se trata solo de un cambio semántico de la tradicional evaluación **del** aprendizaje, sino de una transformación profunda en la manera de concebir la educación (Moreno, 2016; Prieto, 2018).

Para ello, en primera instancia se exploran las definiciones, tipos y elementos de la evaluación, más adelante se proponen estrategias de evaluación aplicables a una clase de arquitectura con el objetivo de consolidar el proceso educativo que inicia con la definición de objetivos o resultados del aprendizaje y finalmente se concluyen los aspectos más importantes de toda la práctica.

Marco teórico

La evaluación *para* el aprendizaje

Es indiscutible que la rendición de cuentas sobre el aprendizaje de los alumnos es importante, al igual que las pruebas de alto impacto para evaluar la calidad de las instituciones educativas (Ruz, 2018) pero, antes de preocuparse por las puntuaciones, es necesario plantear más cuestiones fundamentales: ¿Los enfoques actuales de evaluación están mejorando realmente el aprendizaje de los estudiantes? ¿Podrían otros métodos de evaluación generar un impacto mayor? ¿Es posible diseñar sistemas de evaluación que motiven a los alumnos a querer aprender?

Ante esta última pregunta, Moreno (2016) sostiene que sí, pero que si se desea que la evaluación contribuya de manera significativa a la mejora de la universidad, es imprescindible mirarla desde una nueva perspectiva. Para Santos (2012) un cambio en el enfoque evaluativo solo puede darse si se modifican el contexto y las condiciones en las que se realiza la evaluación, además de cuestionar la manera en que se entienden las instituciones educativas y la evaluación centrada en la competitividad.

Cambiar requiere que los docentes transformen sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como sus actitudes personales y prácticas profesionales. De no hacerlo, corremos el riesgo de convertir las instituciones de educación superior en espacios obsesionados con la idea de que la mejora escolar se logra mediante pruebas estandarizadas más frecuentes, rigurosas y exigentes (Lazo, 2015).

Por ello y en respuesta a esta problemática, surge el concepto de "evaluación *para* el aprendizaje", que plantea la evaluación como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje real de los estudiantes, siempre y cuando se creen las condiciones necesarias para convertirla en una experiencia educativa enriquecedora (Lazo, 2015).

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuyo propósito principal, tanto en su diseño como en su aplicación, sea promover el aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2016). A diferencia de las evaluaciones tradicionales que tienen como objetivo la rendición de cuentas, la clasificación o la acreditación de competencias (Prieto, 2019) este tipo de evaluación busca proporcionar información que tanto profesores como estudiantes puedan utilizar como retroalimentación (Prieto, 2019) y esta información es clave para evaluarse a sí mismos y a los

demás, así como para ajustar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan.

Mientras que las evaluaciones del aprendizaje se centran en generar evidencia del rendimiento para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a aprender más. La distinción crucial radica en que una evaluación puede medir el estado del aprendizaje, pero una evaluación para el aprendizaje está diseñada para promover un aprendizaje más profundo y significativo (Moreno, 2016).

Tipos de evaluación

Existen diversos tipos de evaluación y pueden clasificarse por el objetivo de la evaluación y por el agente evaluador del proceso.

Por objetivo:

Autoevaluación

Este es un tipo de evaluación en el que el propio estudiante reflexiona sobre su desempeño y aprendizaje. Según Calatayud (2008) esta fomenta la autorregulación y la responsabilidad, permitiéndole ser consciente de sus fortalezas y áreas de mejora. La autoevaluación ayuda a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje más autónomo y crítico, pero también debería ser desarrollada por el docente con los mismos objetivos (Pastor, 2012).

Coevaluación

La coevaluación es la evaluación entre pares, donde los estudiantes evalúan a sus compañeros o los docentes se evalúan entre sí en pro de mejorar los procesos de enseñanza (Moreno, 2016). Este tipo de evaluación promueve el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades de análisis crítico. Para Rodríguez e Ibarra (2011) la coevaluación favorece una mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, ya que debe emitir juicios evaluativos fundamentados sobre el trabajo de sus pares; y para los docentes es un proceso fundamental de construcción mutua que en teoría debería ser promovido por la institución.

Por sujeto evaluador:

Evaluación diagnóstica

Se utiliza al inicio del proceso educativo para identificar conocimientos, habilidades y actitudes previas y según Villa y Poblete (2007) a partir de evaluación que detecta las fortalezas y otras

características del alumnado, el docente debe ajustar la enseñanza a sus necesidades. Es importante recalcar que su objetivo no es calificar, sino informar al docente sobre el punto de partida o el umbral de conocimiento de cada persona del grupo (Prieto, 2019).

Evaluación formativa

Este tipo de evaluación es un proceso continuo que tiene lugar durante el desarrollo de la enseñanza y busca fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2016). Tal y como destacan Rodríguez e Ibarra (2011) este tipo de evaluación no se limita a medir los resultados, sino que proporciona retroalimentación constante, permitiendo al estudiante tomar conciencia de su progreso y ajustar el acompañamiento docente en consecuencia. Además, permite al docente modificar su enfoque pedagógico para atender mejor las necesidades de los alumnos.

Evaluación sumativa

Como su nombre lo sugiere, esta evaluación tiene lugar al final de un proceso de aprendizaje y su objetivo es medir los resultados alcanzados por el estudiante en relación con los objetivos educativos establecidos (Herrera, 2018). Pastor (2012) indican que este tipo de evaluación es comúnmente utilizada para asignar calificaciones, y aunque puede tener un carácter menos formativo, ya que se realiza una vez finalizado el proceso de aprendizaje es importante que sea diseñado para acompañar y promover al estudiante al siguiente nivel de manera exitosa.

Elementos del sistema de evaluación

Los elementos del sistema de evaluación son componentes clave para medir el logro de los objetivos de aprendizaje en cualquier contexto educativo. Incluyen la definición de criterios claros, el uso de instrumentos adecuados y la aplicación de técnicas que permiten obtener información precisa sobre el desempeño de los estudiantes (Moreno, 2016). Estos elementos, combinados con la retroalimentación, garantizan un proceso de evaluación justo, objetivo y orientado al mejoramiento continuo del aprendizaje.

Criterios

Los **criterios de evaluación** son las normas o estándares que se utilizan para juzgar el desempeño de los estudiantes y responden a la pregunta "**¿qué evalúo?**" (Lazo, 2015). Estos criterios están directamente relacionados con los objetivos o resultados de aprendizaje y según Rodríguez e Ibarra (2011) de tal manera que tanto el docente como los estudiantes comprendan qué se espera del desempeño en cada actividad evaluativa. Esto permite

establecer una base común para juzgar el nivel de calidad de los trabajos o habilidades mostradas.

Técnicas

Las **técnicas** son los métodos que se utilizan para llevar a cabo la evaluación y responden a la pregunta "**¿cómo evalúo?**". Estas técnicas incluyen observación directa, cuestionarios, entrevistas, análisis de productos elaborados por los estudiantes o simulaciones. Lazo (2015) señalan que la elección de la técnica adecuada es crucial para asegurar que el proceso de evaluación sea eficaz y refleje de manera precisa los avances del estudiante. La técnica seleccionada debe ajustarse a los objetivos de aprendizaje y al tipo de evaluación que se quiera realizar, garantizando que el proceso sea pertinente y significativo.

Instrumento de evaluación

El **instrumento** es la herramienta concreta que se utiliza para recoger la evidencia del aprendizaje y comúnmente responde a la pregunta "**¿con qué evalúo?**" (Lazo, 2015). Los instrumentos pueden variar dependiendo del contexto y del tipo de evaluación que se realice e incluyen herramientas como rúbricas, listas de cotejo, portafolios, pruebas escritas o proyectos. Villa y Poblete (2007) destacan la importancia de seleccionar instrumentos adecuados que permitan medir con precisión los criterios de aprendizaje, asegurando que se recoja la información necesaria para una evaluación justa y objetiva.

Resultados de aprendizaje

Finalmente, los **resultados de aprendizaje** son parámetros observables que permiten medir el grado en que los estudiantes han logrado los objetivos o resultados de aprendizaje (Moreno, 2016). En otras palabras, responden a la pregunta "**¿en qué medida?**" se ha alcanzado el objetivo. Estos deben estar vinculados a los aprendizajes esperados y describen el nivel de logro o desarrollo de competencias en un área específica. Según Pastor (2012) los indicadores proporcionan información detallada sobre el progreso de los estudiantes y permiten identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora.

Nuevos trazos

A continuación se muestran las evaluaciones propuestas de acuerdo a las características y objetivos de cada práctica (Tabla 12 a 20).

Tabla 12*Datos generales y contenidos*

Institución	Universidad del Azuay
Facultad	Arquitectura, diseño y arte
Carrera	Arquitectura
Docente	Michelle Pesántez
Nivel	8
Asignatura	Estudios urbanos 4

Contenidos

1. Movilidad urbana
2. Espacio Público
3. Áreas de vulnerabilidad urbana
4. Áreas patrimoniales
5. Infraestructura verde
6. Vivienda digna y accesible en la ciudad
7. Participación ciudadana en la planificación urbana
8. Gentrificación y desplazamiento

Tabla 13*Evaluación propuesta 1*

Tema	Movilidad urbana
Resultado del Aprendizaje	Analiza las tendencias actuales y futuras en la movilidad urbana, considerando los impactos en la equidad, sostenibilidad y calidad de vida en las ciudades.
Tipo de práctica	Prospectiva

Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con los materiales y la tecnología: Uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) para explorar y visualizar escenarios futuros de movilidad urbana.
Contenidos	Conceptual: Problemas de la movilidad urbana actual, tendencias de movilidad sostenible y equitativa. Procedimental: Análisis crítico de las tendencias de movilidad. Actitudinal: Equidad, justicia, actitud crítica.
Estrategias	Entrada: <ul style="list-style-type: none">● La docente plantea una pregunta inicial para despertar el interés de los estudiantes, como: "¿Cómo imaginan la movilidad en las ciudades del futuro? ¿Qué medios de transporte creen que predominarán y cómo afectarán nuestras vidas?"● Los estudiantes, con ayuda del docente, visualizan estas ideas creativas utilizando aplicaciones de IA accesibles para generar escenarios de movilidad futura a partir de los <i>prompts</i>. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">● La docente presenta los contenidos conceptuales apoyándose en imágenes que ilustran los problemas actuales de movilidad en las ciudades y explica el impacto de las tendencias en la movilidad futura.● Posteriormente, los estudiantes, guiados por la docente, analizan las tendencias clave que influyen en la movilidad urbana, evaluando los desafíos relacionados con la equidad y accesibilidad mediante la revisión de imágenes y planos de casos de estudio.● En equipos, los estudiantes elaboran una lista de acciones para mejorar la movilidad urbana, considerando los impactos en la equidad, sostenibilidad y calidad de vida.

Cierre:

- Cada grupo presenta sus escenarios prospectivos de movilidad al resto de la clase, seguidos por una discusión crítica sobre los impactos, viabilidad y desafíos de las propuestas.
- La docente y los estudiantes reflexionan colectivamente sobre cómo las tendencias de planificación de la movilidad pueden contribuir a mejorar la equidad y sostenibilidad en las ciudades, integrando lo aprendido durante la clase y en el análisis prospectivo.

Materiales y Recursos

Humanos: Alumno, docente.

Tecnológicos: Computador, aplicaciones IA.

Evaluación para el aprendizaje

Técnica: Análisis de la producción del estudiante

Criterios:

1. Comprensión y uso de conceptos clave.
2. Análisis crítico de las tendencias de movilidad.
3. Integración de impactos en equidad, sostenibilidad y calidad de vida.
4. Claridad y cohesión en la presentación del análisis.
5. Propuestas y reflexión sobre el futuro.

Instrumentos: Rúbrica

Nota: Evaluación propuesta para práctica prospectiva con tecnología usando una rúbrica.

Tabla 14

Evaluación propuesta 2.

Tema	Espacio público
------	-----------------

Resultado del Aprendizaje	Comprende las dinámicas de ocupación y uso del espacio público, identificando cómo los diferentes factores de diseño influyen en el comportamiento de los usuarios y en la funcionalidad del espacio.
Tipo de práctica	Observación
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes exploran y analizan el espacio público en su contexto real, observando las dinámicas de uso y ocupación. Aprendizaje con el grupo: Reflexión y discusión en equipo sobre los factores de diseño que afectan la funcionalidad del espacio público.
Contenidos	Conceptual: Definición de espacio público, factores de diseño que influyen en el uso y ocupación del espacio público (accesibilidad, mobiliario, vegetación, circulación, seguridad). Procedimental: Análisis y evaluación del diseño del espacio público. Actitudinal: Reflexión y creatividad.
Estrategias	Entrada: <ul style="list-style-type: none">● La docente comienza mostrando un video ilustrativo que ejemplifica diferentes dinámicas de ocupación y uso del espacio público en diversas ciudades. El objetivo es estimular la curiosidad y la reflexión inicial sobre cómo el diseño urbano afecta a los usuarios.● A continuación, la docente explica los conceptos fundamentales del espacio público y los factores de diseño que influyen en su funcionalidad y uso. Se aborda la accesibilidad, circulación, seguridad, mobiliario urbano y su relación con las dinámicas sociales usando bibliografía y casos de estudio en una presentación.

Desarrollo:

- Después de la explicación conceptual, los estudiantes visitan un espacio público en el centro histórico. Durante la visita, deben observar de manera crítica cómo el diseño influye en el comportamiento de los usuarios y cómo las personas ocupan el espacio (circulación peatonal, usos recreativos, áreas de descanso).
- Los estudiantes realizan un análisis in situ, identificando tanto los factores positivos como las problemáticas relacionadas con el diseño del espacio. Cada equipo de estudiantes evalúa elementos como la accesibilidad, la calidad del mobiliario urbano, las áreas verdes, el flujo de circulación y la interacción social.
- La docente asigna la tarea de recopilar datos visuales y escritos (fotografías, notas) para poder presentar sus hallazgos.

Cierre:

- Cada grupo presenta su análisis del espacio público visitado, enfocándose en cómo los factores de diseño observados influyen en las dinámicas de ocupación y en la funcionalidad del espacio.
 - La docente fomenta una discusión crítica entre los grupos, promoviendo la reflexión sobre posibles mejoras de diseño que puedan optimizar el uso y la equidad en el espacio público.
 - Finalmente, la docente y los estudiantes reflexionan sobre el impacto de los factores de diseño en la calidad de vida de los usuarios del espacio público y sobre cómo el diseño urbano puede fomentar la inclusión y la interacción social.
-

Materiales y Recursos	Humanos: Estudiantes y docente. Materiales: Cámara, cuaderno de notas. Tecnológicos: Proyector para el video.
Evaluación para el aprendizaje	Técnica: Observación y escucha de la discusión crítica Criterios: 1. Comprensión de las dinámicas de ocupación y uso del espacio público. 2. Análisis crítico del diseño del espacio público. 3. Identificación de factores de diseño influyen en el comportamiento de los usuarios y en la funcionalidad del espacio. Instrumentos: Lista de cotejo

Nota: Evaluación propuesta para práctica de observación en el contexto usando una lista de cotejo.

Tabla 15

Evaluación propuesta 3.

Tema	Áreas de vulnerabilidad urbana
Resultado del Aprendizaje	Caracteriza un área urbana vulnerable y comprende el proceso de intervención en ella.
Tipo de práctica	De reflexión sobre el contexto
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes reconocen un espacio urbano vulnerable de la ciudad en su contexto real, mapeando su situación con datos relevantes antes de su intervención.
Contenidos	Conceptual: Áreas urbanas vulnerables, factores de vulnerabilidad y medición, proceso de intervención urbana en áreas vulnerables, Procedimental: Reconocimiento y mapeo de áreas vulnerables, diseño de intervención urbana. Actitudinal: Reflexión, actitud crítica y colaborativa.

Estrategias**Entrada:**

- La docente inicia mostrando tres fotografías de diferentes áreas urbanas: un río urbano con infraestructura precaria, un barrio con altos índices de violencia y el centro histórico de la ciudad.
- Se solicita a los estudiantes observar y describir las imágenes, buscando similitudes en cuanto a las condiciones de vulnerabilidad de cada área.
- Luego, el docente explica que estas son áreas vulnerables de la ciudad, introduciendo el concepto de vulnerabilidad urbana, y presenta ejemplos adicionales de otras zonas con características similares. Esto ayuda a los estudiantes a identificar qué factores determinan la vulnerabilidad, como condiciones físicas, sociales y económicas.

Desarrollo:

- La docente explica los pasos básicos para intervenir en zonas urbanas vulnerables, como la evaluación de riesgos, planificación de soluciones, y la participación comunitaria.
 - Luego, los estudiantes, organizados en grupos, eligen una zona vulnerable en la ciudad, la cual mapean en términos de sus niveles de vulnerabilidad. Para ello, identifican factores como:
 - Zonas propensas a inundaciones cercanas a ríos urbanos.
 - Cantidad de viviendas autoconstruidas sin permisos en áreas de expansión urbana.
 - Niveles de gentrificación en áreas históricas.
 - Índices de actos delictivos registrados en un barrio.
-

- Utilizando mapas de la ciudad y datos disponibles, los estudiantes marcan los niveles de vulnerabilidad en las zonas seleccionadas y explican sus observaciones.

Cierre:

- Cada grupo expone los resultados de su análisis, mostrando sus mapas y discutiendo las características de la zona vulnerable identificada.
- A continuación, se fomenta una discusión sobre posibles intervenciones, basándose en los pasos explicados previamente por la docente. Las ideas incluyen estrategias para mitigar riesgos de inundaciones, programas de vivienda social, políticas de protección patrimonial, y planes de seguridad urbana.
- Para finalizar, la docente guía una reflexión grupal sobre la importancia de intervenir de manera integral y equitativa en áreas vulnerables, asegurando que el proceso esté basado en un conocimiento profundo del contexto local.

Humanos: Alumno, docente.

Materiales y

Recursos

Materiales: Mapas urbanos, datos de vulnerabilidad (estadísticas de violencia, inundaciones, etc.), fotografías de las zonas seleccionadas.

Tecnológicos: Proyector, computadoras para mapeo y búsqueda de información.

Evaluación para el aprendizaje

Técnica: Análisis de la producción del estudiante

Criterios:

1. Calidad de la información recolectada.
2. Calidad del mapeo resultante.
3. Caracterización adecuada del área urbana vulnerable.

 4. Actitud reflexiva del proceso de intervención.

 Instrumentos: Rúbrica

Nota: Evaluación propuesta para práctica de reflexión sobre el contexto usando una rúbrica.

Tabla 16
Evaluación propuesta 4.

Tema	Áreas patrimoniales
Resultado del Aprendizaje	Aplica los principios de intervención en áreas patrimoniales, respetando su valor cultural y arquitectónico mediante una propuesta de diseño adecuada.
Tipo de práctica	De aplicación
Instancias del aprendizaje	<p>Aprendizaje con el contexto: Los estudiantes trabajan en un entorno real, en una zona patrimonial seleccionada por el docente. Esto les permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en un escenario tangible, comprendiendo los desafíos y las posibilidades que plantea la intervención en un espacio urbano con valor histórico.</p> <p>Aprendizaje con los materiales: Los estudiantes utilizan herramientas y recursos concretos, como planos, imágenes históricas, maquetas y láminas arquitectónicas, para representar de manera visual y práctica su propuesta de intervención, aplicando los principios de diseño y conservación.</p>
Contenidos	<p>Conceptual: Áreas patrimoniales, principios de conservación y rehabilitación urbana, criterios de intervención en espacios con valor histórico.</p> <p>Procedimental: Análisis de un área patrimonial, diseño de propuestas de intervención arquitectónica.</p>

Actitudinal: Respeto hacia el valor histórico y cultural, responsabilidad y actitud crítica.

Estrategias

Entrada:

- La docente inicia la clase mostrando fotografías de distintas zonas del centro histórico de la ciudad, explicando el concepto de patrimonio urbano y su importancia para la identidad cultural y arquitectónica de las ciudades.
- A continuación, la docente explica los pasos fundamentales para intervenir en áreas patrimoniales, destacando la necesidad de preservar su valor mientras se integra funcionalmente a las necesidades contemporáneas. Los ejemplos utilizados permiten a los estudiantes visualizar cómo los principios de intervención pueden aplicarse en distintos contextos de estas zonas de la ciudad.

Desarrollo:

- La docente guía a los estudiantes en el análisis virtual de un espacio público patrimonial previamente seleccionado y los estudiantes identifican los elementos arquitectónicos y urbanos del lugar, leyendo tanto sus valores patrimoniales como los problemas y oportunidades de intervención.
 - A partir de esta actividad, los estudiantes trabajan en equipos para desarrollar una propuesta de diseño aplicando lo aprendido y procurando que respete los principios de conservación del patrimonio urbano. Esta propuesta se representa en láminas arquitectónicas, en las cuales plasman sus ideas a través de planos, cortes y fachadas, y en una maqueta que refleja su visión tridimensional del proyecto.
-

- La docente acompaña cada fase del proceso, asegurándose de que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos y mantengan una actitud de respeto hacia el valor histórico del espacio intervenido.

Cierre:

- De manera individual, cada estudiante expone el proceso de diseño de su propuesta frente al grupo, explicando cómo aplicaron los principios de intervención patrimonial y justificando las decisiones tomadas en cuanto a diseño, materiales y funcionalidad.
- Se fomenta una discusión en la que el grupo y la docente reflexionan sobre la importancia de respetar y revitalizar las áreas patrimoniales, y cómo estas intervenciones pueden contribuir tanto a la preservación del valor histórico como a la mejora del entorno urbano contemporáneo.

Humanos: Alumno, docente.

Materiales y

Recursos

Materiales: Láminas arquitectónicas, maquetas, fotografías del centro histórico, planos urbanos.

Tecnológicos: Computadoras con software de diseño arquitectónico, proyector.

Evaluación para el aprendizaje

Técnica: Análisis de la producción del estudiante

Criterios:

1. Calidad arquitectónica de la propuesta.
2. Aplicación de los principios de intervención.
3. Respeto al valor cultural y arquitectónico.
4. Calidad gráfica.
5. Capacidad reflexiva.

Instrumentos: Escala de valoración

Nota: Evaluación propuesta para práctica de aplicación en el contexto usando una escala de valoración.

Tabla 17

Evaluación propuesta 5.

Tema	Infraestructura verde
Resultado del Aprendizaje	Propone soluciones creativas para revitalizar y conectar áreas verdes públicas en la ciudad, elaborando circuitos urbanos que integren espacios existentes y nuevos.
Tipo de práctica	Inventiva
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el grupo: Los estudiantes trabajan en grupos para proponer y discutir ideas. Aprendizaje con los materiales: Los estudiantes usan herramientas tecnológicas y materiales para desarrollar y presentar propuestas.
Contenidos	Conceptual: Definición de infraestructura verde, beneficios de los espacios verdes urbanos, diseño de circuitos verdes. Procedimental: Identificación de áreas verdes, propuesta de revitalización y conexión, elaboración de bocetos y planos. Actitudinal: Creatividad, proacción.
Estrategias	Entrada: <ul style="list-style-type: none"> ● La docente inicia la clase presentando mapas de la ciudad, destacando áreas verdes existentes y espacios que podrían beneficiarse de una revitalización. ● Se explica el concepto de infraestructura verde y la importancia de crear circuitos verdes urbanos para mejorar la sostenibilidad y la calidad de vida en la ciudad.

- Se introduce el desafío de la clase: diseñar soluciones innovadoras para conectar y potenciar áreas verdes mediante la creación de circuitos verdes.

Desarrollo:

- Los estudiantes se dividen en grupos de cuatro y realizan una lluvia de ideas sobre posibles soluciones para recuperar y conectar áreas verdes en la ciudad.
- Utilizando mapas de la ciudad proporcionados por el docente, los grupos identifican zonas existentes que pueden ser revitalizadas y proponen nuevas áreas para formar circuitos verdes.
- Cada grupo elabora bocetos y planos en los que se muestran sus propuestas de diseño, destacando cómo integrar y potenciar las áreas verdes existentes y cómo conectar estos espacios en circuitos verdes.
- La docente alienta a los estudiantes a ser creativos y considerar soluciones innovadoras que puedan ser prácticas y sostenibles a largo plazo.

Cierre:

- Cada grupo presenta sus bocetos y planos a la clase, explicando sus propuestas y cómo las soluciones propuestas podrían mejorar la infraestructura verde urbana.
 - La docente fomenta una discusión crítica sobre las propuestas presentadas, considerando la viabilidad, los beneficios ambientales y sociales, y las posibles dificultades de implementación.
 - La docente guía una reflexión grupal sobre la importancia de la infraestructura verde en las ciudades y cómo las propuestas presentadas pueden contribuir a un entorno urbano más sostenible y saludable.
-

Materiales y Recursos	Humanos: Alumno, docente. Materiales: Mapas urbanos, fotografías de áreas verdes, herramientas para dibujo y diseño (papel, lápices, marcadores). Tecnológicos: Computadoras, software de diseño (opcional).
Evaluación para el aprendizaje	Técnica: Análisis de la producción del estudiante Criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad. 2. Pertinencia de la propuesta. 3. Capacidad resolutoria para revitalizar y conectar áreas verdes públicas en la ciudad. 4. Integración de espacios existentes y nuevos. Instrumentos: Escala de valoración

Nota: Evaluación propuesta para práctica de inventiva con el grupo usando una escala de valoración.

Tabla 18

Evaluación propuesta 6.

Tema	Vivienda digna y accesible en la ciudad
Resultado del Aprendizaje	Reconoce las condiciones que definen una vivienda digna en la ciudad y reflexiona sobre la realidad habitacional actual en el contexto.
Tipo de práctica	Para salir de la inhibición discursiva
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el contexto: El estudiante explora las condiciones que afectan la dignidad y accesibilidad de la vivienda en diferentes contextos urbanos.

Aprendizaje con el grupo: Los estudiantes debaten sobre este tema de interés social.

Contenidos

Conceptual: Definición de vivienda digna y accesible, factores que influyen en la calidad de la vivienda.

Procedimental: Análisis sobre las condiciones que hacen que una vivienda sea digna y accesible.

Actitudinal: Actitud crítica, participativa y reflexiva.

Estrategias**Entrada:**

- La docente inicia la clase planteando la siguiente pregunta abierta: "¿Qué condiciones consideras que son esenciales para que una vivienda sea considerada digna y accesible? ¿Por qué son importantes estos factores?"
- Se solicita a los estudiantes reflexionar sobre esta pregunta de forma individual durante unos minutos antes de compartir sus ideas en grupo.

Desarrollo:

- Los estudiantes participan en un debate guiado por el docente, abordando las condiciones que contribuyen a una vivienda digna y accesible. Los factores a discutir incluyen:
 - Ubicación de la vivienda.
 - Acceso a transporte público.
 - Disponibilidad de servicios básicos (agua, electricidad, saneamiento).
 - Proximidad a escuelas y centros de salud.
 - Seguridad y calidad del entorno.
 - Durante el debate, se fomenta que los estudiantes expresen sus opiniones y experiencias, y se les anima a escuchar y considerar las perspectivas de sus compañeros.
-

-
- La docente facilita la discusión, asegurándose de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y expresar sus ideas, y que se mantenga un ambiente respetuoso y constructivo.

Cierre:

- Se realiza una reflexión grupal sobre los puntos discutidos durante el debate, destacando las ideas clave sobre lo que hace que una vivienda sea digna y accesible.
- Cada estudiante escribe una breve reflexión sobre lo aprendido en el debate y cómo sus perspectivas sobre la vivienda digna y accesible pueden influir en su futura práctica profesional.
- La docente concluye la clase resumiendo las principales conclusiones del debate y subrayando la importancia de considerar estos factores en el diseño y la planificación.

Humanos: Alumno, docente.

Materiales y**Recursos**

Materiales: Hojas de papel, bolígrafos para notas.

Tecnológicos: Proyector para mostrar preguntas y conceptos clave (opcional).

Evaluación para el aprendizaje

Técnica: Observación directa

Criterios:

1. Reconocimiento de las condiciones que definen una vivienda.
2. Participación activa durante el debate.
3. Capacidad reflexiva.

Instrumentos: Diario de registro de aprendizaje

Nota: Evaluación propuesta para práctica para salir de la inhibición discursiva usando un diario de registro.

Tabla 19

Evaluación propuesta 7.

Tema	Participación ciudadana en la planificación urbana
Resultado del Aprendizaje	Identifica la importancia de la participación ciudadana en el proceso de diseño urbano.
Tipo de práctica	Interacción
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con el contexto: Conversación y recolección de información a nivel barrial sobre problemas urbanos.
Contenidos	<p>Conceptual: Participación ciudadana en la planificación urbana, importancia de la inclusión de la comunidad en el diseño urbano.</p> <p>Procedimental: Recolección de información a través de entrevistas y encuestas, análisis de necesidades comunitarias.</p> <p>Actitudinal: Escucha activa, empatía, apertura al diálogo y respeto hacia las opiniones de los ciudadanos.</p>
Estrategias	<p>Entrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El docente organiza un encuentro con los habitantes de un barrio específico, donde se coordina una reunión presencial en el lugar de encuentro. ● Antes del encuentro, el docente introduce el concepto de participación ciudadana y explica cómo la inclusión de las voces de la comunidad puede impactar positivamente en la planificación urbana. <p>Desarrollo:</p>

- Durante la visita al barrio, los estudiantes se dividen en grupos y participan en conversaciones con los habitantes sobre los problemas detectados en la comunidad.
- Se plantean preguntas clave sobre aspectos como la calidad del entorno, necesidades de infraestructura, y propuestas de mejora que los residentes consideran importantes.
- Los estudiantes documentan las respuestas y opiniones de los vecinos, utilizando notas y grabaciones para capturar la información relevante.

Cierre:

- Al regresar al aula, cada grupo presenta un resumen de las conversaciones mantenidas con los habitantes del barrio, destacando las principales preocupaciones y propuestas planteadas por la comunidad.
- Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la participación ciudadana en el proceso de diseño urbano y discuten cómo las ideas y sugerencias de los residentes pueden integrarse en la planificación.
- Se realiza una discusión final sobre cómo la interacción directa con la comunidad contribuye a un diseño urbano más inclusivo y eficaz, y se exploran estrategias para fomentar la participación ciudadana en futuros proyectos.

Materiales y**Recursos**

Humanos: Estudiantes, docente, habitantes del barrio.

Materiales: Notas, grabadoras, cámaras para documentación, cuestionarios.

Tecnológicos: Dispositivos móviles para tomar notas y grabar conversaciones.

Evaluación para el aprendizaje	<p>Técnica: Revisión de diarios de campo</p> <p>Criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la importancia de la participación ciudadana en el proceso de diseño urbano. 2. Participación activa durante las entrevistas. 3. Capacidad reflexiva a partir de los datos levantados. <p>Instrumentos: Escala de valoración</p>
---------------------------------------	--

Nota: Evaluación propuesta para práctica de interacción con el contexto usando una escala de valoración.

Tabla 20

Evaluación propuesta 8.

Tema	Gentrificación y desplazamiento
Resultado del Aprendizaje	Comprende las dinámicas de ocupación y uso del espacio público, identificando cómo los diferentes factores influyen en el comportamiento de los usuarios y en la funcionalidad del espacio.
Tipo de práctica	De significación
Instancias del aprendizaje	Aprendizaje con uno mismo: Los estudiantes investigarán y reflexionarán sobre el tema de manera individual, conectando la información con su conocimiento previo y experiencias personales.
Contenidos	<p>Conceptual: Gentrificación, procesos de gentrificación, impactos del desplazamiento.</p> <p>Procedimental: Investigación, análisis de casos de estudio, elaboración de textos.</p> <p>Actitudinal: Reflexivo, analítico, empático.</p>
Estrategias	Entrada:

- El docente inicia dando una orden concreta: “Dado el término gentrificación, buscar cuál es su significado”.
- Los estudiantes realizan una investigación en clase sobre el tema, buscando definiciones, casos de estudio y situaciones similares en su propia ciudad. Cada estudiante escribe un texto que aborde sus hallazgos, analice el impacto de la gentrificación y relata ejemplos locales si es posible.
- Los textos se leen en voz alta durante la clase para compartir y discutir las diferentes perspectivas y enfoques sobre la gentrificación y el desplazamiento.

Desarrollo:

- El docente acompaña y refuerza la comprensión de cada estudiante desde un enfoque inclusivo, proporcionando comentarios y clarificaciones sobre los conceptos y casos presentados.
- Se realizan discusiones grupales y análisis en profundidad sobre cómo la gentrificación afecta a las comunidades, examinando los ejemplos locales mencionados por los estudiantes y conectándose con la teoría aprendida.
- El docente facilita el diálogo entre los estudiantes para fomentar la reflexión crítica y personal sobre el impacto social y cultural de la gentrificación.

Cierre:

- El docente realiza una síntesis de lo aprendido durante la clase, destacando los puntos clave discutidos, los casos de estudio analizados y las implicaciones de la gentrificación en el contexto local.
 - Se promueve una reflexión final en la que los estudiantes consideran cómo los conocimientos adquiridos pueden
-

influir en su comprensión de las dinámicas urbanas y en su futura práctica profesional.

- Los estudiantes comparten sus pensamientos finales y reflexionan sobre cómo pueden aplicar lo aprendido para abordar cuestiones similares en su entorno profesional o personal.

Materiales y

Humanos: Alumno, docente.

Recursos

Materiales: Artículos sobre gentrificación, videos explicativos, definiciones clave, ejemplos locales de gentrificación.

Tecnológicos: Computadoras o tabletas para investigación, proyector para presentar información.

Evaluación para el aprendizaje

Técnica: Observación y escucha directa en discusiones grupales

Criterios:

1. Dominio de las dinámicas de ocupación y uso del espacio público.
2. Identificación de factores arquitectónicos que influyen en el comportamiento de los usuarios.
3. Participación activa durante el diálogo.

Instrumentos: Diario de registro de aprendizaje

Nota: Evaluación propuesta para práctica de significación con uno mismo usando un diario de registro.

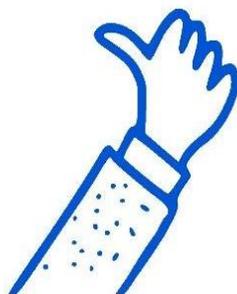
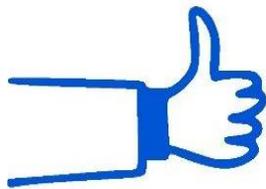
Reflexiones finales

La evaluación es un elemento clave para el aprendizaje, ya que no solo permite medir el progreso de los estudiantes, sino que también orienta el proceso educativo hacia la mejora continua. Una evaluación bien diseñada, que considere la variación de criterios e instrumentos, se adapta a los diferentes estilos de aprendizaje, habilidades y competencias que se buscan desarrollar. Esta diversidad en la evaluación es esencial para obtener una visión más completa

del aprendizaje de los estudiantes, permitiendo al docente ajustar su enfoque pedagógico y fomentar el desarrollo integral de los alumnos.

En el campo de la arquitectura, la evaluación adquiere una dimensión especial, ya que el proceso creativo y el análisis crítico son fundamentales. No basta con medir el resultado final; es crucial evaluar el proceso de diseño, la capacidad para resolver problemas y la innovación. Por ello, instrumentos como portafolios, proyectos, presentaciones orales, debates y coevaluaciones juegan un papel vital en la formación. Además, es imprescindible motivar a los estudiantes a reflexionar y mejorar continuamente, integrando tanto el rigor técnico como la sensibilidad creativa. Una evaluación variada y enriquecedora no solo impulsa el aprendizaje, sino que también promueve la pasión y el compromiso hacia el diseño arquitectónico.

1.11 La validación



Tema 1.11

La fundamental tarea de validar

La validación en la educación superior es un proceso que busca asegurar que los materiales, medios y recursos tecnológicos sean adecuados, comprensibles y efectivos para los estudiantes antes y durante su implementación generalizada (Cortés, 1993) y ha sido estudiada ampliamente porque la competencia docente es un componente básico en el proceso de enseñanza-

aprendizaje (Acevedo y Fernández, 2004). Sin embargo, a pesar de su relevancia, esta práctica ha sido frecuentemente subestimada o ignorada en la planificación docente, es común que los recursos se desarrollen y apliquen sin una evaluación previa con los destinatarios o pares académicos, lo que puede resultar en dificultades de comprensión, falta de adecuación a las necesidades de los estudiantes o ineficacia en los objetivos pedagógicos.

Según Ramos y Abad (2021) la ausencia de validación contribuye a la desconexión entre los recursos diseñados y la realidad de los estudiantes, limitando el impacto positivo que podrían tener en el proceso de aprendizaje. Por ello, en este tema se aborda la validación como un paso crítico en el diseño de recursos educativos en el ámbito universitario, enfatizando cómo su ausencia puede generar dificultades pedagógicas. Además, se busca ejemplificar la necesidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de validación, siguiendo experiencias que subrayan que solo al poner a prueba los materiales con los usuarios finales se puede garantizar que estos cumplen con los objetivos de aprendizaje planteados.

Marco teórico

La validación

Es un proceso esencial que permite probar y ajustar los materiales, medios y recursos tecnológicos antes o durante su implementación generalizada con los estudiantes (García y Cabero, 2011). A diferencia de la validación entendida en otros campos como el reconocimiento de aprendizajes previos, esta práctica se centra en evaluar la eficacia y la claridad de los recursos educativos diseñados para el aula (Cortés, 2008).

La importancia de la validación radica en su capacidad para adaptar el material educativo a los contextos y necesidades específicas de los estudiantes. Como plantean Galaz et al. (2019)

esta práctica permite obtener retroalimentación temprana sobre la claridad, pertinencia y accesibilidad del material, y así ajustar antes de su uso a gran escala.

A pesar de ser un proceso fundamental para mejorar la calidad educativa, la validación en la universidad a menudo se limita a revisiones entre colegas docentes, sin involucrar a los estudiantes en el proceso. Díaz (2005) destaca que este tipo de revisión es importante, pero insuficiente, ya que los destinatarios finales de los materiales son los estudiantes y sus perspectivas y experiencias deberían ser fundamentales en la validación de los recursos. En este sentido, la validación entre colegas puede asegurar aspectos técnicos y teóricos, pero deja de lado la perspectiva del usuario final, quien es el que debe interactuar directamente con el material y aprender de él.

¿Cuál es el sentido de la validación?

Como destaca Galaz et al. (2019) la validación en educación superior implica someter estos materiales a pruebas con pequeños grupos de estudiantes o a la revisión entre colegas docentes. Este proceso, subraya el autor, es crucial para asegurar que los recursos pedagógicos cumplen con los objetivos de aprendizaje y son adecuados para el perfil de los destinatarios.

Por otro lado, Chacón (2013) señala que la validación en las universidades ha sido históricamente limitada y se observa un rezago en comparación con otros sectores como la publicidad o la propaganda política, donde la práctica es común desde hace décadas. En estos campos, la validación se utiliza para evaluar la efectividad de los mensajes antes y durante su lanzamiento al público, utilizando técnicas como grupos focales y entrevistas.

Galaz et al. (2019) aborda un caso emblemático de validación en educación en Venezuela, a través de la experiencia del Banco del Libro. Este ejemplo pionero muestra cómo la validación de textos e imágenes fue realizada con un grupo de niños, lo que permitió la creación de un material educativo no sólo comprensible, sino también culturalmente relevante.

El relato fue revisado en cada detalle, desde las palabras hasta las imágenes, lo que resultó en un recurso validado y traducido a más de diez idiomas. Este enfoque participativo y colaborativo resalta la importancia de la validación no solo como un control de calidad, sino como un proceso de creación del conocimiento con los destinatarios.

El sentido de la validación radica en asegurar que los recursos educativos sean efectivos y apropiados para el contexto en el que se utilizan. Como señala Cortés (1993) la validación es

un proceso que contribuye a adaptar los materiales a las particularidades de los estudiantes, permitiendo ajustar los contenidos de manera que estos sean más comprensibles, accesibles y culturalmente relevantes. Este proceso, además de verificar la calidad técnica, garantiza que el material tenga el impacto pedagógico esperado.

¿Quién valida?

La validación puede involucrar tanto a docentes como a estudiantes. Según (Cortés, 2008) en las universidades, la validación a menudo se realiza entre colegas, quienes revisan los materiales antes de su implementación. Sin embargo, es esencial involucrar a los estudiantes durante el proceso, su retroalimentación ofrece una perspectiva única que los docentes, por sí solos, no pueden proporcionar y de esta forma, la validación no solo es técnica, sino también contextual y experiencial.

¿Qué validar?

La validación debe abarcar varios aspectos del recurso educativo, desde su contenido hasta su formato y accesibilidad. Ramos y Abad (2021) destacan que es importante validar no solo los aspectos teóricos o conceptuales del material, sino también su usabilidad, claridad y adecuación al nivel educativo de los estudiantes. Esto incluye evaluar el lenguaje, las imágenes, la estructura y la organización del contenido, asegurando que estos elementos faciliten el aprendizaje (Cortés, 2008).

¿Con qué validar?

Para llevar a cabo la validación, es necesario contar con herramientas y métodos adecuados, como pruebas piloto, grupos focales o cuestionarios. Según Torres (2018) estos instrumentos permiten obtener retroalimentación directa de los usuarios, proporcionando datos sobre la eficacia, claridad y pertinencia del material. Los métodos cualitativos, como las entrevistas o discusiones grupales, pueden complementar las técnicas cuantitativas y ofrecer una comprensión más profunda de cómo los estudiantes perciben y utilizan el material. Además, la inclusión de criterios de validación asegura que las observaciones sean objetivas y puedan ser utilizadas de manera concreta para mejorar el material evaluado, garantizando así su aplicabilidad y efectividad (Pimienta, 2014).

¿Cómo validar?

El proceso de validación debe seguir una serie de pasos que incluyan tanto la validación técnica como la de campo. Ramos y Abad (2021) proponen una validación inicial entre colegas,

donde se revisan aspectos conceptuales y técnicos del material, seguida de una validación de campo con los estudiantes, en la que se prueba el material en un contexto real de aprendizaje. Este proceso permite hacer ajustes antes de implementar el recurso a gran escala, garantizando que los materiales no solo sean correctos desde un punto de vista académico, sino también útiles y efectivos para los estudiantes.

Nuevos trazos

En esta práctica se llevó a cabo un ejercicio de validación de las actividades propuestas en mi mapa de prácticas diseñado para la cátedra de Urbanismo. En esta sección se comparte mi experiencia y los resultados más importantes.

En primer lugar, solicité a dos estudiantes que revisaran y validaran las actividades propuestas. Para ello, se realizó de manera presencial y en conjunto un análisis documental del mapa y posteriormente, de forma individual, los alumnos completaron una ficha con los criterios de validación establecidos. El proceso fue una oportunidad para obtener retroalimentación detallada sobre cada aspecto de las prácticas diseñadas y su alineación con los resultados de aprendizaje y en la siguiente tabla se presenta un resumen de los hallazgos obtenidos por criterio.

Tabla 21

Resultados del ejercicio validación.

Criterio	Descripción-análisis
Factibilidad del diseño de aprendizaje: las prácticas diseñadas son posibles de ejecución en educación superior.	Los estudiantes consideran que todas las prácticas son viables dentro del entorno universitario. Sin embargo, expresaron dudas concretas sobre la participación ciudadana en el proceso de diseño, particularmente en el uso de una sola sesión con preguntas abiertas. Este aspecto plantea un desafío, ya que la interacción con actores externos es clave en el aprendizaje de los estudiantes en Urbanismo. Los alumnos sugirieron la incorporación de una guía de preguntas estructuradas, con el fin de facilitar una mayor claridad y efectividad en la participación ciudadana. Esto muestra la necesidad de preparar herramientas más específicas para cada actividad.

El diseño de las prácticas favorece el alcance de los resultados de aprendizaje declarados.	En general, los estudiantes coincidieron en que el diseño de las prácticas favorece el logro de los resultados de aprendizaje declarados, sin embargo, señalaron que en la cátedra de Urbanismo, las prácticas suelen estar estructuradas de manera más tradicional (pruebas, exposiciones y lecciones), lo cual puede limitar la exploración de métodos más innovadores y participativos. Este hallazgo sugiere la necesidad de incorporar prácticas más dinámicas y flexibles que fomenten una mayor autonomía y creatividad por parte de los estudiantes. Además, esto refleja una oportunidad para revisar los métodos pedagógicos, con el fin de integrar estrategias más centradas en el estudiante y en la resolución de problemas urbanos reales.
Coherencia entre objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje	Los estudiantes destacaron que existe una sólida relación entre los objetivos planteados y los contenidos de las prácticas, lo que facilita la comprensión y el desarrollo de las actividades.
Coherencia entre tipo de práctica y las estrategias propuestas.	Asimismo, resaltaron la coherencia entre el tipo de práctica y las estrategias propuestas
Coherencia entre resultados /objetivos de aprendizaje con los criterios de evaluación	La rúbrica fue identificada como una herramienta clave para la evaluación objetiva, y los estudiantes consideraron que su uso ayuda a asegurar la transparencia en el proceso de calificación. No obstante, hicieron una sugerencia importante : socializar la rúbrica antes de enviar las tareas, con el fin de que los estudiantes comprendan completamente los criterios de evaluación. Esto apunta a la necesidad de una mayor claridad y comunicación en el uso de las rúbricas, asegurando que los estudiantes conozcan las expectativas antes de iniciar la tarea, lo que contribuirá a mejorar la calidad de las entregas y la autoevaluación.
Las actividades y recursos de las prácticas favorecen la construcción/adquisición del aprendizaje.	Los estudiantes comentaron que las actividades de discusión en foros y aquellas que requieren el uso de instrumentación técnica favorecen la construcción conjunta del aprendizaje . Esto sugiere que estas metodologías colaborativas ayudan a conectar mejor los contenidos con los resultados de aprendizaje, proporcionando un enfoque práctico que es fundamental en la enseñanza del Urbanismo. Sin embargo, este hallazgo también subraya la importancia de continuar utilizando y mejorando estas actividades, para garantizar que mantengan su relevancia pedagógica.

Integración de las instancias del aprendizaje en la propuesta.	Las instancias de aprendizaje planteadas son coherentes y se integran bien con las propuestas generales.
Claridad, concreción y comunicabilidad de la propuesta.	Aunque las propuestas de las prácticas fueron percibidas como claras y bien estructuradas, se identificaron algunas ocasiones en las que las instrucciones no son del todo precisas , lo cual puede generar confusión entre los estudiantes. Esto es particularmente relevante en actividades más complejas, donde la ambigüedad en las indicaciones puede afectar la comprensión del propósito o de las tareas a realizar. Este hallazgo sugiere la necesidad de revisar las instrucciones para garantizar que sean concisas, claras y directas , de modo que no haya lugar a malinterpretaciones o dudas que puedan afectar el desarrollo adecuado de las actividades.
Los recursos y experiencias resultan atractivos para el aprendizaje.	Los recursos didácticos utilizados fueron valorados positivamente por los estudiantes, quienes los describieron como atractivos, interesantes y variados . No obstante, recomendaron ampliar el uso de instrumentos tecnológicos , como mapas interactivos u otros recursos digitales, para enriquecer aún más las prácticas. Esto indica que, aunque los recursos actuales son efectivos, existe la posibilidad de integrar nuevas tecnologías que faciliten una mayor interacción y comprensión de los problemas urbanos. La sugerencia refuerza la importancia de adoptar herramientas modernas que no solo hagan las actividades más dinámicas, sino que también reflejen los avances tecnológicos aplicados al campo del Urbanismo.

Nota: Esta tabla es el resumen de la validación de dos estudiantes al mapa de prácticas propuesto en el tema 9.

Este ejercicio de validación fue profundamente valioso para mí, ya que proporcionó observaciones detalladas que permiten ajustar y mejorar mis propuestas. Si bien existen múltiples criterios para evaluar la práctica docente, como la interacción en el aula, el uso de recursos y la efectividad en la transmisión de conocimientos, comenzar por la validación del mapa de prácticas es un paso fundamental. Este proceso promueve que las actividades diseñadas sean consistentes y coherentes con los objetivos de aprendizaje y las necesidades del entorno académico. Establecer esta base sólida es crucial para avanzar en la mejora

continua de la práctica docente y garantizar que los estudiantes reciban una experiencia educativa integral y significativa. Las observaciones obtenidas no sólo fortalecerán el diseño de las prácticas, sino que también contribuirán a la formación de estudiantes más autónomos y comprometidos con su entorno urbano, facilitando un aprendizaje más profundo y aplicado.

Reflexiones finales

La validación es un proceso crucial en la educación superior pero para que sea efectiva es esencial que los instrumentos empleados sean fiables y adecuados al contexto y validador. Además, dichos instrumentos deben ser explicados claramente para asegurar que el par o estudiante comprenda su finalidad y su valor dentro de la universidad.

Es importante que la validación se lleve a cabo con honestidad y los criterios utilizados deben ser claros y consistentes para facilitar la obtención de resultados útiles para mejorar nuestras prácticas. Este proceso debe ser implementado de manera constante, ya que la mejora en la docencia es un camino continuo y dinámico, que nunca se acaba de recorrer. Sólo a través de la validación periódica, acompañada de instrumentos bien diseñados, capacidad de escucha, mejora y reflexión se puede garantizar una evolución en la calidad de la enseñanza.

Capítulo II
El aprendizaje en la universidad

2.1 ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?



Tema 2.1

¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

Existen dos principales enfoques teóricos para abordar la definición de juventud. El primero entiende a la juventud como una etapa transitoria hacia la adultez, cuyo propósito es alcanzar la autonomía y la emancipación (Magistris, 2012). Desde esta perspectiva, la juventud se concibe como un proceso lineal de desarrollo personal que culmina al asumir plenamente el rol de adulto.

En contraste, el segundo enfoque interpreta a la juventud como un fenómeno cultural, definido por las manifestaciones y estilos de vida que cobraron protagonismo especialmente a partir de los años cincuenta. Esta visión describe a los jóvenes como actores clave en la configuración de dinámicas sociales y culturales propias de su tiempo (Zarzuri, 2018) y desde esta postura las "juventudes" no son universales ni inmutables, sino complejas construcciones sociales que adquieren significado dentro de un contexto cultural específico.



La juventud

En línea con esta segunda definición, acompañar el aprendizaje en la universidad implica comprender esa complejidad, ya que solo desde una perspectiva holística de la juventud se puede generar un conocimiento significativo. Cuando el profesor desconoce al estudiante, es fácil que sus actitudes y conductas le resulten incomprensibles (Prieto, 2019). En lugar de generar un ambiente de confianza, la falta de conocimiento causa un distanciamiento que finalmente se traduce en un aula fría e impersonal. Sin una conexión genuina, las experiencias de aprendizaje se reducen a simples transacciones de información y se vuelve imposible tener interacciones transformadoras.

Cuando el estudiante se percibe desconocido, como un número en la lista, como uno más en las cientos de aulas universitarias, su interés por el aprendizaje disminuye y el docente en su afán de retenerlo alimenta la idea de una educación impuesta, autoritaria y violenta, en vez de una experiencia constructiva y compartida (Prieto, 2019).

En este fragmento se habla de los jóvenes en las aulas y fuera de ellas, como generación con desafíos, retos y sueños y porqué conocerlos es parte de nuestra labor. Al comprender su realidad, el aprendizaje puede convertirse en una experiencia de crecimiento, donde docentes y estudiantes labren un mejor presente y futuro por y para ellos.

Nuevos trazos

Los jóvenes de hoy, nuestros estudiantes, pertenecen a una generación compleja, profundamente influida por el contexto digital en el que han crecido. Una generación conectada con la tecnología y las redes sociales, lo que les ha permitido acceder a una cantidad masiva de información y volverse creativos en la creación de contenidos, aunque también presas de riesgos como la sobreexposición, la presión por proyectar una imagen ideal y la dependencia de la validación social.

La forma en que se relacionan entre ellos tiende a ser diversa e inclusiva, lo que fomenta la aceptación de distintas identidades y la búsqueda de conexiones genuinas, sin embargo, las redes sociales también han transformado las relaciones personales, a veces promoviendo interacciones superficiales y comparaciones que pueden erosionar la autoestima. Frente a valores como la igualdad, la justicia y la autenticidad, parte de los jóvenes muestran un compromiso fuerte, en parte impulsado por un deseo de promover cambios sociales y ambientales y un rechazo a las estructuras tradicionales que consideran opresivas, sin

embargo, otros perciben este compromiso como un sin sentido, dependiendo del interés personal y de la influencia de la cultura digital en la que se mueven.

Al mismo tiempo, esta generación percibe que se enfrenta una notable incertidumbre sobre el futuro, ya que factores como el cambio climático y la inestabilidad económica generan en ellos ansiedad y dudas sobre el porvenir. Esta sensación de inseguridad, sumada a la complejidad de su entorno, puede hacer que duden de las oportunidades a largo plazo y que tiendan a evitar compromisos o a buscar alternativas fuera de los caminos tradicionales.

La inteligencia artificial en particular suscita en ellos emociones mixtas. Aunque muchos aprovechan las herramientas de IA para estudiar, crear y agilizar sus tareas, también existe inquietud sobre los efectos de la automatización en el mercado laboral y sobre el desplazamiento de ciertas profesiones, lo que alimenta el escepticismo.

La dependencia de estas herramientas puede representar una amenaza para habilidades esenciales, como la resolución autónoma de problemas y el pensamiento crítico. Por otra parte, el uso intensivo de tecnología también ha transformado la forma en que los jóvenes desarrollan sus habilidades interpersonales, ya que la comunicación digital, aunque rápida y directa, limita algunas experiencias de interacción cara a cara, afectando su capacidad para gestionar conflictos y construir relaciones profundas.

En tanto estudiantes, esta generación es activa y autodidacta, favoreciendo experiencias de aprendizaje interactivas y prácticas por encima de los métodos tradicionales. No obstante, muchos docentes perciben en ellos una preferencia por la inmediatez y la gratificación rápida, lo que puede traducirse en una falta de compromiso en temas que requieren enfoque y esfuerzo prolongado.

La abundancia de distracciones digitales también puede contribuir a una disminución de la tolerancia a la frustración y a la capacidad de profundizar en cuestiones complejas. Aunque esta actitud puede interpretarse como un defecto, también refleja el contexto social y tecnológico que los rodea, que exige adaptabilidad y una redefinición de las habilidades necesarias para enfrentar un mundo cambiante.

Finalmente, en cuanto a sus formas de entretenimiento, los jóvenes actuales muestran una inclinación por actividades digitales como los videojuegos, las redes sociales, los *streamings* y las series, aunque también buscan experiencias compartidas al aire libre. Su enfoque en el

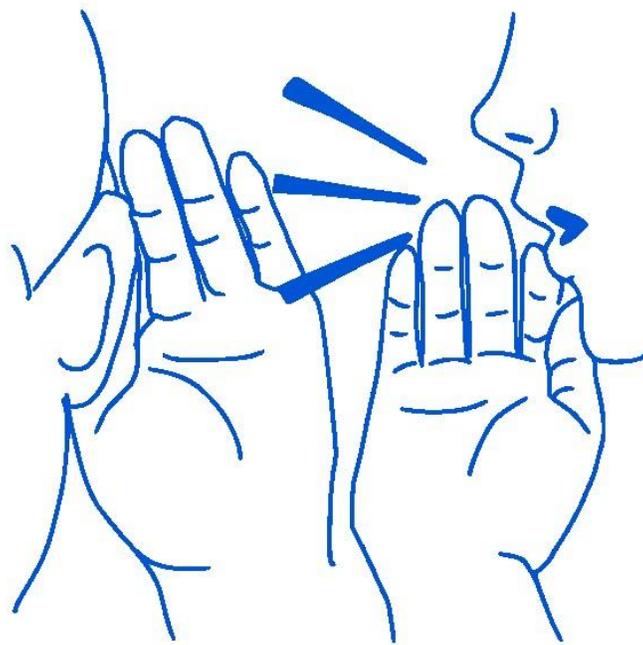
bienestar personal y en la salud mental es notable y ha contribuido a reducir el estigma en torno a estos temas.

Reflexiones finales

En conjunto, la percepción de los jóvenes de hoy oscila entre fortalezas como su adaptabilidad y compromiso con temas globales, y desafíos como la dependencia de la tecnología, el desinterés por temas que no perciben como relevantes, la necesidad inmediata de recompensas y la incertidumbre frente al futuro. Esta compleja combinación de factores influye en su modo de ver el mundo y enfrentar sus propias experiencias de crecimiento y a partir de ellas se puede afirmar que acompañar el aprendizaje de esta generación requiere comprender profundamente su contexto, intereses y desafíos.

Conocer al joven es esencial para establecer una conexión genuina que permita orientar su crecimiento personal y académico. Esto implica diseñar espacios educativos donde sus fortalezas sean impulsadas y donde sus desafíos se aborden desde una perspectiva empática. Solo al reconocer las experiencias y necesidades de los estudiantes es posible crear procesos de aprendizaje significativos que los empoderen para enfrentar los retos del presente y contribuir al cambio social.

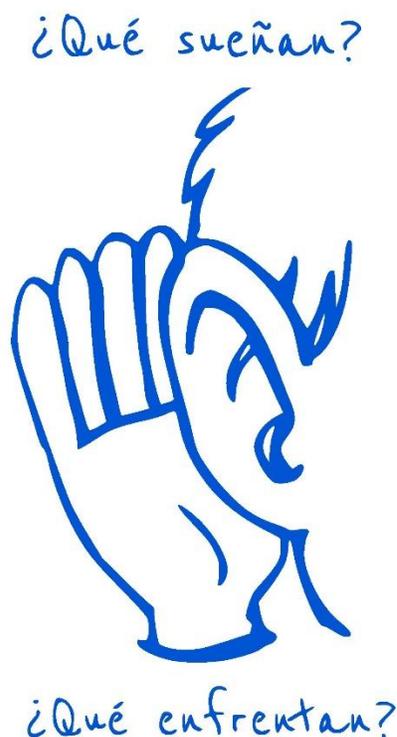
2.2 Escuchemos a las y los jóvenes



Tema 2.2

Escuchemos a las y los jóvenes

La sociedad ha definido a la juventud como una etapa de transición, un periodo de disfrute sin grandes responsabilidades o una fase de intensa confusión previa a la madurez (Charlot, 2009). Los adultos suelen evocar la juventud con nostalgia y añoranza, pero también sugieren que es un periodo que debe superarse rápidamente. No es fácil definir a la juventud, pero es imposible no hablar de ella en la educación universitaria. Más allá de las percepciones, en la universidad debemos preguntarnos: desde la perspectiva de los propios jóvenes, ¿qué significa realmente la juventud? ¿Qué representa para ellos esta etapa? ¿Qué desean, sueñan, esperan o enfrentan? Estas interrogantes no son menores pues no es posible enseñar a quien no se conoce o comprende, ni establecer un vínculo significativo con alguien en quien no se confía (Prieto, 2019).



Escuchar a los jóvenes, conocer quiénes son, qué piensan y cómo viven, así como reconocer sus fortalezas y sus debilidades, es imprescindible para cualquier proceso educativo que aspire a ser significativo. Acompañar su aprendizaje requiere verlos como actores centrales de su

desarrollo, fomentando su protagonismo a través del respeto y la confianza (Prieto, 2019). Ignorar esta dimensión conduce a desconexiones profundas, idealizaciones vacías o a otras formas de violencia que desvirtúan el propósito de nuestra labor.

En el contexto actual, los jóvenes enfrentan desafíos complejos en un mundo globalizado, marcado por la tecnología y el cambio constante. Su forma de aprender, relacionarse y construir su realidad está atravesada por múltiples influencias que los educadores debemos considerar. Desde esta perspectiva, este tema se enfoca en explorar las percepciones que los jóvenes universitarios tienen sobre sí mismos, utilizando un espacio de diálogo como herramienta principal. Este ejercicio busca conocer sus expectativas y necesidades, así como sentar las bases para un acompañamiento pedagógico más alineado con su realidad.

Marco teórico

La mediación pedagógica en relación con las y los jóvenes

Se sabe que es el acto de acompañar y promover el aprendizaje, la construcción de conocimientos y la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Prieto, 2019). La mediación se entiende también como un proceso interactivo y dialógico donde según Berkowitz (2007) el docente crea las condiciones para que el estudiante pueda avanzar en su comprensión, desarrollo y autonomía. Pero ¿cómo mediar específicamente con los jóvenes en la universidad?

El punto de partida de acuerdo a Charlot (2009) debe ser desmitificar las ideas y sesgos que hemos construido de la juventud. En la universidad el problema no radica en el joven, el "otro", sino la perspectiva desde la que se le observa (Prieto, 2019). Una mirada incapaz de reconocer al joven desde su cultura, sus razones, experiencias y emociones termina cayendo en un discurso que contempla exclusivamente la visión del observador (Gimeno, 2013). Este tipo de discurso, llamado por Prieto (2019) como discurso identitario, se caracteriza por valorar de manera excluyente la propia sociedad, cotidianidad, cultura, lengua, percepciones, razones y valores, mientras se niega o deslegitima la perspectiva de los jóvenes. Desmitificar significa abrirse a comprender la juventud desde su realidad, alejándonos de estereotipos y prejuicios para comenzar a acompañar su aprendizaje desde una postura más empática y respetuosa (Taguenca, 2016).

La mediación pedagógica debe abordar el contenido disciplinar (Sandoval et al., 2020). Según Vygotsky (1926) el mediador debe ser capaz de identificar el umbral y las zonas de desarrollo próximo de los jóvenes, ya que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante construye nuevos saberes a partir de sus conocimientos previos y avanza desde ellos. Sin embargo, para mediar, trascender la disciplina es igualmente crucial y de manera similar necesario trabajar desde la realidad de los jóvenes para guiar su aprendizaje hacia un futuro que haga sentido en su contexto personal y colectivo (Alzate y Castañeda, 2020).

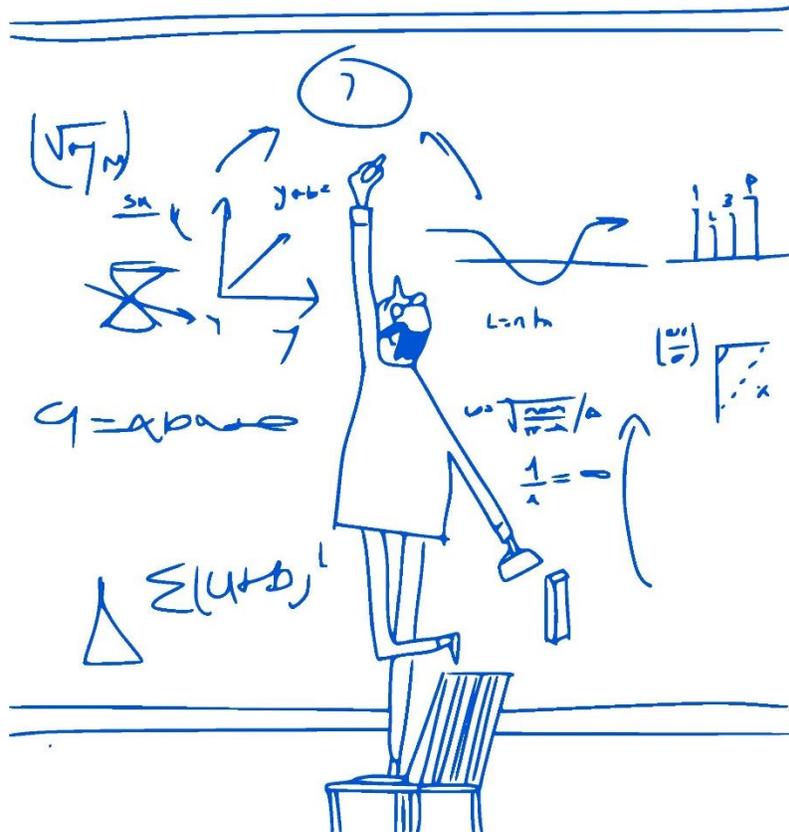
El contexto sociocultural es otro elemento esencial en la mediación pedagógica, los jóvenes provienen de diversos contextos, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben adaptarse a esta diversidad (Alzate y Castañeda, 2020). Bourdieu (1996) señala que el acceso al conocimiento está influenciado por el capital cultural, es decir, los recursos y experiencias previas con los que cada estudiante llega al aula. La mediación pedagógica debe ser inclusiva, reconociendo las diferencias socioculturales de los estudiantes y creando un espacio donde cada joven pueda relacionar los contenidos académicos con sus experiencias de vida (Charlot, 2009). Este enfoque fomenta un aprendizaje más significativo, pues se conecta directamente con las realidades e intereses de los jóvenes, lo que aumenta su motivación y compromiso.

La motivación es otro aspecto crucial en la mediación pedagógica. Los jóvenes pueden experimentar dificultades para involucrarse en el proceso educativo si no encuentran un vínculo entre lo que aprenden y sus propios intereses o necesidades (Charlot, 2009). Deci y Ryan (2000) proponen que la motivación intrínseca se fomenta cuando los jóvenes sienten que tienen control sobre su aprendizaje y que este es relevante para sus vidas. Así, la mediación pedagógica debe diseñar actividades y estrategias que permitan a los jóvenes sentirse involucrados y comprometidos con su proceso de aprendizaje, estimulando su curiosidad y su interés por descubrir (Charlot, 2009).

Además de la motivación, la mediación pedagógica debe fomentar una participación activa de los jóvenes, el aprendizaje debe ser un proceso colaborativo en el cual los estudiantes sean protagonistas de su propio conocimiento (Charlot, 2009). Este enfoque se alinea con la perspectiva de Freire (1970) quien afirma que la educación debe ser un acto de diálogo, en el que docentes y estudiantes se enriquecen mutuamente. De esta manera, la mediación pedagógica se convierte en un momento de intercambio, donde el mediador no sólo “dicta” clases, sino también escucha, responde y se adapta a las necesidades e inquietudes de los jóvenes.

La pedagogía en la universidad

Entendida epistemológicamente, es un campo de estudio que abarca los enfoques, teorías y prácticas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Laurillard, 2013). Este campo en teoría no solo se interesa por la transmisión de conocimientos, sino que también busca formar integralmente a los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo académico, personal, ético y social, pero la práctica suele diferir de esta idea (Herrera y Martínez, 2018).



En su origen y muchas veces hasta hoy, la pedagogía universitaria está fuertemente influenciada por los paradigmas tradicionales de enseñanza y, aunque con el tiempo se ha evolucionado hacia modelos más dinámicos que reconocen la importancia de la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, aún queda camino por recorrer (Barnett, 2000). Según Dewey (1916) la educación debe ser entendida como un proceso experiencial, donde el conocimiento no es algo que simplemente se recibe, sino que se construye a través de la interacción del estudiante con su entorno. Este último enfatiza la importancia de la

experiencia en la enseñanza, proponiendo que la educación universitaria debe fomentar una reflexión crítica, un análisis profundo y una conexión directa entre la teoría y la práctica.

En una línea similar, Freire (1970) introduce la idea de una pedagogía liberadora, que subraya la necesidad de transformar la relación tradicional entre docente y estudiante. Según el autor, la universidad debe ser un espacio donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también desarrollan su conciencia crítica y se preparan para ser agentes de cambio en la sociedad. Este enfoque también destaca la necesidad de una relación pedagógica dialógica, en la que se promueva la participación activa de los estudiantes, dándoles la posibilidad de cuestionar, reflexionar y transformar los saberes establecidos.

La pedagogía universitaria también ha sido abordada desde perspectivas más socioculturales, como las propuestas por Bourdieu (1996) quien argumenta que la educación superior no es un espacio neutral, sino que está marcado por relaciones de poder y estructuras sociales que reproducen desigualdades. Según el autor, el acceso a la universidad y la producción de conocimiento en ella están influenciados por factores sociales, culturales y económicos. Esto implica que la pedagogía universitaria debe ser vista también como un medio para cuestionar y transformar estas estructuras, permitiendo a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica de las dinámicas sociales que los rodean.

El enfoque pedagógico en la universidad debe reconocer, además, la diversidad de los estudiantes y la variedad de sus contextos socioculturales. Vygotsky (1926) aporta una perspectiva diferente en la que resalta la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, subrayando que los procesos de aprendizaje son fundamentalmente sociales y mediados por la interacción con otros.

En las últimas décadas, han surgido pedagogías emergentes que buscan responder a las demandas cambiantes de la educación superior. Según Prieto (2009) construir conocimiento en la universidad no solo es un proceso intelectual, sino también una experiencia de autodescubrimiento y autoconstrucción en la que los estudiantes aprenden a interactuar con el mundo y con los demás.

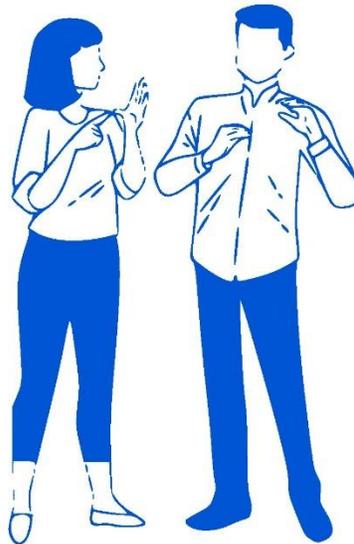
La pedagogía universitaria, entonces, debe ser entendida como un campo en constante transformación, que debe adaptarse a los desafíos del contexto social, cultural y tecnológico (Prieto, 2019). La labor del docente en la universidad debe centrarse en facilitar un ambiente de aprendizaje y la universidad, como espacio educativo, debe ser un lugar donde se fomente el

pensamiento crítico, la autonomía y el compromiso con los valores democráticos y sociales, y esto es tarea tanto de la institución como del docente (Córdova, 2018).

Comunicar para transformar

La comunicación es un proceso mucho más profundo de lo que comúnmente se considera, pues no solo involucra un intercambio de información o una transmisión de saberes, sino que se relaciona con un verdadero entendimiento con el otro y también con uno mismo, con el propio ser y con la historia personal (Prieto, 2019). En este sentido, la comunicación en la educación es una herramienta que nos acerca al otro, desde la manera en que me entiendo y me relaciono con los demás, como docente y como persona (Bobadilla et al., 2020).

Comunicar para
transformar



Cuando alguna de estas dimensiones de la comunicación falla, cuando se intenta construir sobre bases de desconfianza o en un ambiente de relaciones empobrecidas, la transformación educativa puede convertirse en una ilusión vacía (Gimeno, 2013). En este contexto, Prieto (2019) argumenta que la transformación sólo adquiere sentido cuando se apoya en una apropiación de la propia historia personal y en una autovaloración, es posible que se generen cambios superficiales que no tocan la raíz de los problemas, dejando todo como estaba antes o incluso empeorando la situación. La verdadera transformación educativa requiere que el

estudiante y el docente se reconozcan a sí mismos y entre sí, que se valoren y que se proyecten hacia un futuro posible, construyendo a partir de su propia experiencia y de los aprendizajes obtenidos a lo largo de su vida (Rodríguez, 2017).

En este marco, es importante destacar que lo que hace que el proceso educativo sea verdaderamente transformador no son los medios tecnológicos, los recursos audiovisuales o las herramientas más modernas (Prieto, 2019). Estos son solo instrumentos, medios que pueden facilitar el aprendizaje, pero no son el fundamento de la transformación. Como lo indica Prieto (2019) "el hecho educativo es profundamente, esencialmente comunicacional"; la verdadera transformación sólo se logra cuando los individuos interactúan de manera genuina con el otro, reconociéndose y construyendo juntos nuevos significados (Bobadilla et al., 2020).

Por tanto, la verdadera transformación educativa requiere una reflexión constante sobre la comunicación profunda y auténtica entre los educadores y los estudiantes y con ellos mismos. Solo a través de este tipo de comunicación será posible mediar (Prieto, 2019).

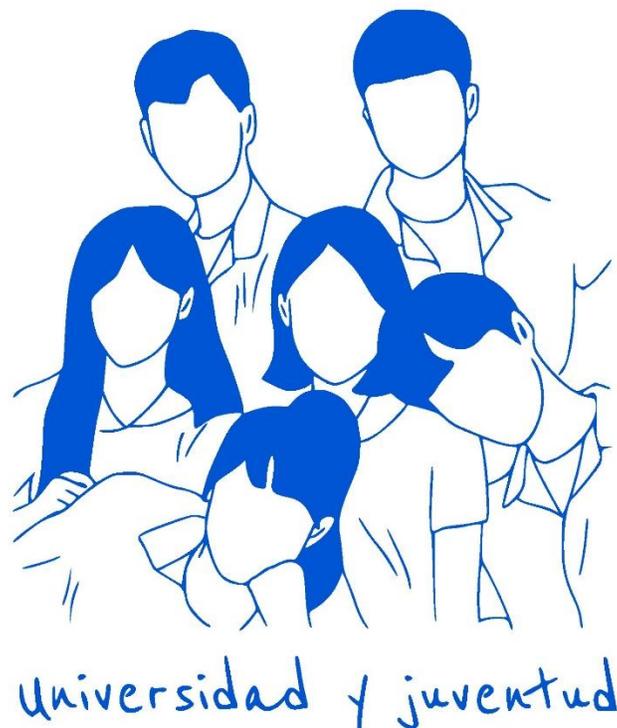
La universidad y la juventud

La relación entre la universidad y la juventud ha sido objeto de reflexión y estudio desde diversas perspectivas académicas y sociales. Cada año, millones de jóvenes ingresan a la educación superior, la mayoría de ellos recién egresados de la secundaria, en una franja etaria cercana a los 18 años (Prieto, 2019). Este tránsito marca el paso de la adolescencia a la adultez joven, un período crucial para la formación académica, pero también para la vida personal (Taguenca, 2016). A partir de este punto de partida, la universidad se enfrenta al desafío de acompañar a los jóvenes desde los procesos de acceso, durante sus estudios y hacia su promoción a nivel académico y personal.

La juventud es vista, en ocasiones, como el ideal de la sociedad, un grupo al que se le asigna el papel de motor de la innovación y el cambio social. Sin embargo, esta visión está marcada por una ambivalencia: por un lado, los jóvenes son exaltados, pero por otro, son abandonados. Según el enfoque propuesto por Prieto (2019) el abandono se entiende como dejar a los jóvenes a su suerte, sin ofrecerles las herramientas necesarias para afrontar los desafíos que enfrentan en el ámbito académico y social. Este no solo se refiere a las dificultades económicas, sino también a las carencias psicológicas y emocionales, a la falta de apoyo institucional y familiar (Bourdieu, 1996). La universidad, como espacio de formación y

acompañamiento, debe contrarrestar este abandono y ofrecer un soporte integral, permitiendo que los jóvenes se construyan y desarrollen en un entorno que fomente su autoafirmación.

Este abandono, tanto social como institucional, también está vinculado a una crítica común sobre la preparación previa de los estudiantes al ingresar a la universidad. En términos de capacidades académicas, los jóvenes a menudo son vistos como carentes de las habilidades mínimas necesarias para enfrentar los retos del estudio superior (Charlot, 2009). Las críticas apuntan a la mala formación en la secundaria y en la primaria, así como a la falta de autodisciplina y habilidades de esfuerzo. Sin embargo, tal como destaca Bourdieu (1996) estos jóvenes no son responsables del sistema educativo que los precede, sino que son el resultado de un contexto social que, en muchos casos, ha fallado en brindarles los apoyos necesarios para su desarrollo.



Prieto (2019) plantea también que existen dos extremos en la pedagogía universitaria frente a los jóvenes: la exclusión y el paternalismo. La exclusión se manifiesta cuando el sistema educativo coloca barreras conceptuales, metodológicas y administrativas que dificultan el acceso al conocimiento y, por ende, generan deserción (Gimeno, 2013). En muchos casos, el

estudiante se ve confrontado con "muros" en forma de conceptos y métodos complejos sin los "puentes" necesarios para conectarlos con lo que ya sabe y entiende (Vygotsky, 1926). Como señala Freire (1970) la educación debe ser un proceso de diálogo en el que el estudiante sea escuchado y comprendido, y no una imposición de conocimientos ajenos a su realidad. La exclusión, entonces, no solo afecta a los jóvenes en términos académicos, sino que también socava su confianza y su capacidad para interactuar con el conocimiento.

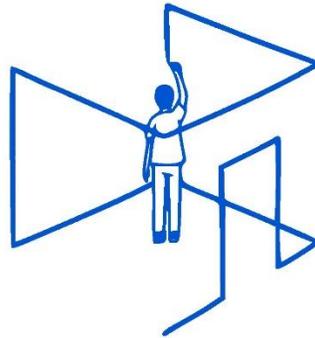
En el extremo opuesto, el paternalismo se presenta como una actitud de complacencia excesiva, donde no se espera esfuerzo alguno de los estudiantes y se les permite seguir sin mayores exigencias (Taguenca, 2016). Este enfoque, aunque menos traumático que la exclusión, también empobrece el proceso educativo, ya que no impulsa a los estudiantes a desafiar sus límites ni a asumir la responsabilidad de su aprendizaje (Prieto, 2019). La crítica al paternalismo, en la línea de Vygotsky (1926), radica en que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que debe implicar un esfuerzo activo del estudiante por apropiarse de los conocimientos. Por ello, el acompañamiento se propone como una alternativa pedagógica viable. Este consiste en ofrecer apoyo a los jóvenes para que puedan construir su propio conocimiento, respetando sus tiempos y capacidades, pero también confiando en sus capacidades para crecer y desarrollarse (Rodríguez, 2017).

La pedagogía del sentido

Es una respuesta a los vacíos y crisis que afectan las instituciones educativas en la actualidad, donde el "sinsentido" se manifiesta a través de prácticas deshumanizadas, excluyentes y burocráticas (Prieto, 2019). Este concepto no es unívoco, sino que se entrelaza con diversas experiencias que reflejan tanto las dificultades como las posibilidades de la educación, subrayando la necesidad de una pedagogía que apueste por el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la relación educativa (Gimeno, 2013). A continuación, se desarrolla este concepto en sus diversas dimensiones y se exploran las ideas de varios autores que lo respaldan.

La crítica al "sinsentido" en la educación se plantea como una denuncia a aquellos momentos en que las instituciones educativas pierden su dirección, convirtiéndose en sistemas burocráticos que excluyen a los estudiantes y los docentes de un proyecto educativo coherente (Gimeno, 2013). Este "sinsentido" no solo proviene de la falta de recursos o de la fragmentación de los conocimientos, sino que se encuentra en la incapacidad de las instituciones para hacerse cargo de su función educativa, abandonando tanto a estudiantes

como a profesores a su suerte, en un espacio donde las exigencias se tornan vacías y descontextualizadas (Motta, 2002). Tal como lo señala Prieto (2019) el sinsentido comienza cuando las instituciones pierden su norte y se transforman en un fin en sí mismas, en lugar de ser medios para el desarrollo integral de los individuos.



Pedagogía del sentido

Este "sinsentido" se materializa en prácticas pedagógicas que, lejos de ser significativas, carecen de propósito y relevancia para los estudiantes, quienes a menudo se ven atrapados en demandas académicas desconectadas de su experiencia personal y social (Motta, 2002). Las exigencias educativas se vuelven vacías cuando no hay un sentido profundo en lo que se enseña y se aprende. La imposición de contenidos sin conexión con la vida de los estudiantes, la falta de participación activa y el desinterés por la creatividad y la expresión individual son claros ejemplos de este vaciamiento del sentido (Nóvoa, 2009).

Por oposición al sinsentido, la pedagogía del sentido se define como un enfoque educativo que busca restablecer la humanidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la importancia de las experiencias, las emociones y las relaciones interpersonales (Gimeno, 2013). Este sentido se construye a través del logro personal, la autoafirmación, el desarrollo de la creatividad y la pasión por el aprendizaje. Prieto (2019) destaca que el sentido en la educación pasa por el respeto al ser humano como individuo en proceso de construcción,

donde la relación pedagógica se basa en la confianza mutua, el acompañamiento y el fomento de la curiosidad intelectual.

El sentido, para los estudiantes, implica la autoafirmación y el desarrollo de su identidad. En este proceso, los jóvenes deben ser capaces de interactuar con el mundo y consigo mismos, construir sus propios saberes y vivir un crecimiento libre de violencia, lleno de alegría y satisfacción (Nóvoa, 2009). El sentido también se encuentra en la posibilidad de ser escuchados y comprendidos, y en la construcción de un entorno educativo que fomente su autonomía, creatividad y sentido crítico (Prieto, 2019).

Además, el sentido se extiende a la pedagogía del docente, que debe ser consciente de su rol como mediador entre el conocimiento y el estudiante, siempre comprometido con la transmisión de valores, competencias y actitudes que favorezcan el desarrollo integral del joven (Gimeno, 2013). En lugar de adherirse a métodos autoritarios o vacíos, el docente debe estar dispuesto a promover una pedagogía significativa que inspire y motive a los estudiantes a descubrir, cuestionar y construir su propio saber.

Como señala Prieto (2019) la pedagogía del sentido también se nutre de una utopía: la humanización de la educación. Esto implica recuperar la libertad, la comunicación, la capacidad de sentir al otro y de reflexionar sobre la vida, las emociones, el pasado, el presente y el futuro. La pedagogía del sentido en definitiva se enmarca dentro de una concepción de la educación como un espacio no solo de transmisión de conocimiento, sino también de crecimiento personal y colectivo (Gimeno, 2013). Esta visión es profundamente crítica de las pedagogías tecnocráticas y deshumanizadas, que han diluido la belleza y la poesía de la relación educativa.

Nuevos trazos

Con el objetivo de comprender las perspectivas de los jóvenes, me reuní con un grupo focal de seis estudiantes de entre 19 y 21 años de edad. Durante la sesión, se emplearon preguntas abiertas en un formato de conversatorio que permitió la libre expresión de ideas. A medida que avanzaba el diálogo, se registraron las principales reflexiones compartidas, las cuales se analizan en contraste con mis percepciones previas.

Cómo generación, ellos se auto perciben como “más libres, sin ataduras y con una mentalidad más abierta en comparación con las anteriores”. Expresaron de manera enfática su rechazo

hacia los valores y comportamientos que asocian con la generación anterior, que entienden principalmente como sus padres o docentes. Además, se describen como más empáticos, tolerantes y comprometidos con causas sociales. En este aspecto, debo reconocer un sesgo en mi percepción previa, que los reducía a ser desinteresados y apáticos, aunque también los reconocía como personas que rechazan la violencia.

En cuanto a las relaciones entre ellos, mencionaron que, en general, juzgan poco las formas de pensar o de vestir de los demás, fomentando un ambiente inclusivo y diverso. Sin embargo, algunos expresaron tristeza ante la inestabilidad en las relaciones de pareja, caracterizadas por lo que denominaron como “amor desechable” y la facilidad con que las personas se alejan. Mi percepción previa sobre este tema no era errónea, pues también identificaba una tendencia hacia la diversidad y la búsqueda de conexiones genuinas.

Destacaron que las redes sociales han transformado estas interacciones, promoviendo en algunos casos relaciones superficiales y comparaciones que pueden afectar la autoestima. Los estudiantes manifestaron que las redes sociales se han convertido en su principal fuente de entretenimiento, aunque también admitieron que esto fomenta la procrastinación.

Con los cortes de luz recientes, se ha evidenciado aún más su dependencia hacia ellas. La tecnología es percibida como una gran ventaja frente a generaciones anteriores, ya que facilita el acceso a la información y, en general, es valorada de manera positiva. Particularmente, mencionaron que el uso de inteligencia artificial (IA) se ha vuelto imprescindible en su vida diaria, tanto para tareas simples, como escribir correos, hasta proyectos complejos, como investigaciones.

Una amenaza que señalaron con énfasis fue la incertidumbre respecto al futuro, el amplio abanico de posibilidades de vida, que podría parecer prometedor, les genera ansiedad. Este sentimiento de presión, mencionaron, es algo que las generaciones anteriores no enfrentaban de igual manera. Aunque algunos rechazan la estructura tradicional de vida, todos coincidieron en que parecía más sencilla en comparación con la multiplicidad de opciones actuales, como estudiar un posgrado, viajar, alcanzar estabilidad económica o compartir sus vidas en redes sociales.

Sobre la universidad y su elección de carrera, la mayoría expresó pasión por la arquitectura, aunque un par de ellos mencionaron que el trabajo en redes sociales parece económicamente más ventajoso, posicionando a la arquitectura como su segunda opción. Este testimonio resulta

revelador, ya que resalta cómo las nuevas dinámicas económicas y sociales influyen en sus decisiones vocacionales.

Los testimonios obtenidos no solo son profundos y reveladores, sino que también transformaron en gran medida mi percepción inicial sobre esta generación. Mi objetivo, a partir de este ejercicio, es acompañar estas realidades desde el absoluto respeto y compromiso, reconociendo sus retos, fortalezas y aspiraciones en un mundo tan dinámico y complejo.

Reflexiones finales

De esta experiencia se derivan conclusiones importantes sobre la necesidad de conocer y comprender a los jóvenes desde su propia perspectiva. Escuchar sus voces y reflexionar sobre sus realidades permite evitar tres errores comunes: imponer juicios que puedan violentarlos, reducirlos a estereotipos simplistas o idealizarlos. Reconocerlos como individuos con inquietudes y desafíos específicos facilita el establecimiento de relaciones más respetuosas y significativas.

La comunicación con los jóvenes, así como con nuestros colegas docentes y con nosotros mismos, resulta fundamental para construir un entorno educativo basado en el respeto y la comprensión. Hablar con ellos desde la honestidad, compartiendo nuestras historias y valores, nos permite acercarnos a sus experiencias y generar confianza. Esta interacción, además, nos invita a reflexionar sobre nuestras propias ideas y percepciones, promoviendo un entendimiento mutuo que enriquece tanto el proceso educativo como nuestras propias prácticas.

Comunicarse de manera transparente y comprometida no solo fortalece la relación con los jóvenes, sino que también contribuye a su formación integral, al brindarles un espacio donde se sientan valorados y comprendidos. De igual manera, fomenta la colaboración entre docentes, al compartir estrategias para afrontar los retos de una generación con características y necesidades particulares este enfoque nos ayuda a ser educadores más conscientes, comprometidos y abiertos al aprendizaje continuo.

2.3 Solución a la violencia cotidiana



Tema 2.3

Solución a la violencia cotidiana

La violencia en la universidad es una de las problemáticas más complejas y destructivas de la sociedad contemporánea, no solo por su impacto inmediato, sino también por sus efectos duraderos en la formación de las nuevas generaciones (Prieto, 2019). Las formas de violencia: verbal, psicológica, sexual y económica son agresiones devastadoras que afectan profundamente la integridad emocional, psicológica y social de los estudiantes y según Paniagua (2018) la violencia en el aula no es solo un hecho aislado, sino el reflejo de un malestar profundo que atraviesa las estructuras sociales y culturales en las que estamos inmersos. Esta violencia, manifestada en insultos, discriminación, acoso o estigmatización, deteriora el bienestar de los estudiantes y perpetúa dinámicas de poder y desigualdad (López et al., 2008).

Por ello, en este fragmento se recuerdan y relatan situaciones de violencia comunes y se plantean posibles soluciones basadas en la reflexión colectiva y el compromiso de todos los actores educativos para erradicar la violencia en el aula y crear un entorno educativo donde el aprendizaje y el bienestar sean la prioridad.

Marco teórico

Históricamente, el enfoque predominante ante la violencia escolar ha sido punitivo, basado en multas, sanciones y la imposición de normas rígidas, no obstante, esta perspectiva ha mostrado sus limitaciones, ya que no aborda las raíces del problema ni promueve un cambio duradero en los comportamientos (Cisneros, 2019). Como señala Rodríguez (2019) las sanciones no son suficientes para transformar las dinámicas de violencia; requieren ser acompañadas de una profunda reflexión educativa y emocional que permita a los individuos entender la violencia desde sus causas, no solo desde sus efectos. Este enfoque punitivo puede generar un ambiente de temor y alienación, en lugar de fomentar la comprensión y la reparación (Acosta et al., 2019).

Es necesario, por tanto, replantear las estrategias y pensar en soluciones alternativas centradas en la prevención, la educación en valores y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Fernández et al., (2022) enfatiza que la clave para erradicar la violencia escolar está en crear un entorno donde los estudiantes no solo conozcan las consecuencias de

sus acciones, sino que también desarrollen empatía y habilidades para la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, resulta fundamental implementar programas que promuevan el respeto mutuo, la inclusión, la comunicación asertiva y la gestión emocional.



El abordaje de la violencia en el aula debe sobrepasar las sanciones y las normativas restrictivas. Es urgente adoptar un enfoque integral que combine la sensibilización sobre las diversas formas de violencia, la formación en habilidades sociales y emocionales, y la construcción de espacios de diálogo en los que todos los miembros de la comunidad educativa puedan expresarse de manera libre y respetuosa (Acosta et al., 2019). Como afirma Rodríguez (2008) una verdadera solución a la violencia en el aula es aquella que promueve una cultura de paz, donde la comprensión y el respeto sean los pilares de la convivencia.

Violencia verbal

Según Ortega (2006) se define como una forma de agresión que, aunque no deja marcas físicas, tiene un impacto profundo en la autoestima y el equilibrio emocional de quienes la padecen, afectando su desarrollo personal y social. En el ámbito educativo, esta forma de violencia se caracteriza por el uso de palabras o expresiones destinadas a menospreciar, humillar, intimidar o ejercer control sobre los estudiantes, afectando negativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico. Mosquera et al., (2020) señalan que, dentro del aula,

las agresiones verbales a menudo se camuflan bajo bromas o comentarios aparentemente inofensivos, pero estas prácticas encubiertas perpetúan relaciones de poder desequilibradas entre docentes y estudiantes. Estas dinámicas, según el autor, crean un entorno hostil que obstaculiza tanto el aprendizaje como la autonomía de los estudiantes.

Por su parte, Rodríguez (2008) sostiene que la violencia verbal en contextos educativos, ya sea explícita o encubierta, desestabiliza el entorno educativo y dificulta la convivencia, afectando la experiencia académica de los estudiantes. Asimismo, Fernández et al., (2022) destaca que esta forma de agresión, especialmente frecuente durante la adolescencia, tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional y social, limitando la integración de los estudiantes y exacerbando las desigualdades inherentes a las dinámicas de poder en el aula. En este contexto, la violencia verbal no solo afecta directamente el bienestar del estudiante, sino que también refuerza estructuras jerárquicas que limitan el potencial formativo y la equidad dentro de las instituciones educativas.

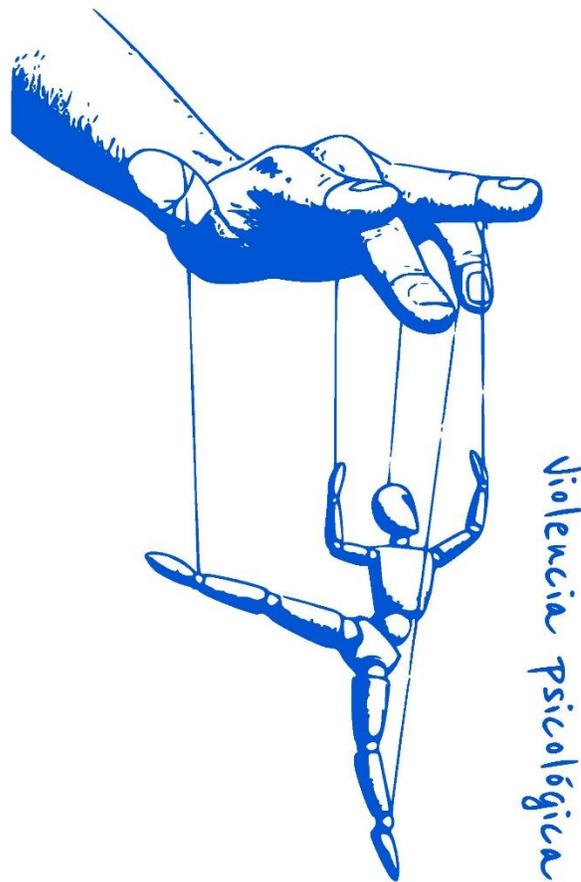
En todas sus manifestaciones, la violencia verbal resulta intolerable, ya que compromete los principios fundamentales de la educación, como el respeto, la igualdad y el desarrollo integral. Rodríguez (2008) enfatiza que “el uso del lenguaje en formas despectivas o autoritarias no solo excluye a los estudiantes, sino que perpetúa dinámicas de poder que son contrarias a los valores educativos”. Estas perspectivas subrayan la necesidad de abordar la violencia verbal en el aula desde un enfoque integral que promueva el respeto mutuo, la comunicación asertiva y la construcción de relaciones horizontales en el proceso educativo.

Violencia psicológica

La violencia psicológica se define como “un conjunto de conductas o actitudes que, de forma directa o sutil, buscan menoscabar la autoestima, la confianza y el bienestar emocional de una persona, generando daño en su psique y afectando su capacidad de desarrollo personal” (López et al., 2008, p.2). Según García-Romeu (2016) esta forma de violencia se manifiesta a través de patrones de abuso que incluyen el menosprecio, la humillación, la manipulación y el aislamiento, configurando relaciones de poder y sumisión que perpetúan desigualdades en diversos contextos, incluido el ámbito educativo.

En este sentido, la violencia psicológica en las universidades puede presentarse de manera encubierta, a través de comentarios despectivos, indiferencia, o actitudes de desprecio que generan un entorno hostil para los estudiantes (Acosta et al., 2019).

Meléndez (2017) subraya que la violencia psicológica, especialmente en las etapas formativas, tiene efectos duraderos sobre la salud mental y el bienestar emocional de los afectados. Según Acosta et al., (2019) la violencia psicológica ejercida por docentes universitarios hacia estudiantes no solo afecta su bienestar emocional inmediato, sino que también tiene repercusiones a largo plazo en su salud mental y vida laboral. Este tipo de violencia suelen estar vinculadas al desarrollo posterior de problemas como el estrés laboral y el *burnout*, ya que los estudiantes internalizan patrones de ansiedad y desvalorización que afectan su desempeño y relaciones profesionales en el futuro.



A pesar de su impacto significativo, esta forma de agresión suele pasar desapercibida debido a su naturaleza difícil de identificar, lo que permite que se normalice en las relaciones cotidianas dentro del aula. Esta invisibilidad, según la autora, no solo dificulta su reconocimiento, sino que también perpetúa dinámicas de poder asimétricas entre docentes y estudiantes (López et al., 2008).

En el contexto universitario, la violencia psicológica puede adoptar diversas formas, como la minimización de los logros académicos, la descalificación pública, la presión excesiva o el trato desigual, todas ellas intolerables porque impactan directamente en la capacidad del estudiante para participar activamente en su proceso formativo (López et al., 2008). Como señala García-Romeu (2016) la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto y la empatía es esencial para erradicar estas dinámicas de abuso y promover un entorno de aprendizaje saludable y equitativo.

Violencia sexual

El acoso sexual en el ámbito académico es una manifestación de violencia que implica la utilización de poder y jerarquía para imponer conductas indeseadas de connotación sexual (Alonso et al., 2021). Esta forma de violencia, profundamente arraigada en las construcciones socioculturales del sistema sexo/género, no solo afecta de manera traumática a las víctimas, sino que perpetúa dinámicas de desigualdad basadas en la jerarquización entre los géneros. Según Rodríguez (2008) el acoso sexual en las universidades se configura a partir de normas de género que privilegian la masculinidad hegemónica y la falta de educación sobre consentimiento, lo que contribuye a la reproducción de comportamientos abusivos en las aulas.

El sistema sexo/género, como organizador de las relaciones sociales, enmarca las violencias de género dentro de las relaciones de poder que construyen las categorías de "masculinidad" y "feminidad" como oposiciones jerárquicas. Gimeno (2019) señala que estas construcciones culturales sustentan las dinámicas de poder que favorecen el acoso sexual, ya que refuerzan comportamientos que naturalizan la violencia y subordinan a las mujeres. Este contexto patriarcal y sexista se refleja en las múltiples formas de acoso sexual: verbal, gestual, físico, visual, extorsivo e incluso digital, todas ellas con efectos devastadores en las víctimas (Alonso et al., 2021).

En el ámbito universitario, el acoso sexual se ve agravado por la coexistencia de jerarquías académicas y la falta de mecanismos eficaces para la denuncia y prevención. Fuentes (2019) examina cómo la violencia sexual en las universidades se naturaliza mediante prácticas culturales que minimizan el daño y silencian a las víctimas. Esta autora subraya la necesidad de reconocer el acoso sexual como un problema estructural que requiere intervenciones desde las políticas institucionales y una mayor claridad jurídica en la tipificación de estas conductas.

Además, el análisis del acoso sexual en el ámbito educativo debe considerar no solo las dinámicas de género, sino también las formas en que estas interactúan con otros factores de vulnerabilidad, como la edad, el estatus académico o la procedencia cultural (Alonso et al., 2021). Rodríguez (2008) destaca la importancia de políticas educativas que promuevan la igualdad de género, mientras que Gimeno (2019) aboga por programas de sensibilización que cuestionen las nociones tradicionales de masculinidad.

Violencia económica

La violencia económica en el ámbito universitario es una forma de abuso que busca segregar, restringir o condicionar el acceso en base a los recursos económicos de los estudiantes, impactando directamente en su autonomía y bienestar (Barbero, 2017). Este tipo de violencia puede manifestarse de múltiples formas: desde las exigencias económicas desproporcionadas por parte de las instituciones, hasta la exclusión social y la presión ejercida por compañeros o docentes, quienes pueden emplear la precariedad económica de los estudiantes como una herramienta de control (Cisneros, 2019). Según Giberti (2017) la violencia económica no se limita a relaciones de pareja, sino que también aparece en otros contextos sociales, como el educativo, donde el control sobre los recursos económicos o la segregación por falta de los mismos puede ser tan perjudicial como la violencia física o psicológica.



Violencia
económica

En el entorno universitario, la violencia económica puede originarse a partir de dinámicas jerárquicas entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, los docentes podrían condicionar la participación en ciertas actividades académicas al pago de materiales costosos o la adquisición de servicios específicos, ignorando la diversidad socioeconómica de los alumnos (Tlalolin, 2017). Estas prácticas no solo perpetúan la desigualdad, sino que también generan un clima de exclusión y discriminación. Giberti (2017) subraya que esta forma de violencia opera como un mecanismo de control que limita la autonomía de las personas y refuerza dinámicas de poder asimétricas.

Otra manifestación de la violencia económica se da entre los mismos estudiantes. Tlalolin (2017) señala que los abusos económicos no siempre son explícitos, pero pueden ser utilizados como herramienta de exclusión social, particularmente en actividades grupales o eventos que implican un gasto significativo.

A nivel institucional, la violencia económica se manifiesta en políticas y prácticas que imponen barreras económicas a los estudiantes (Barbero, 2017). Esto incluye, por ejemplo, el aumento desproporcionado de matrículas, la falta de becas o apoyos financieros adecuados, y la imposición de costos indirectos, como la obligatoriedad de realizar prácticas en contextos que exigen desplazamientos costosos (Cisneros, 2019). Estas políticas, según Giberti (2017) perpetúan las desigualdades estructurales y limitan las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior, especialmente para los estudiantes provenientes de contextos vulnerables.

Nuevos trazos

Desafortunadamente, todos hemos o casi todos hemos vivido violencia en nuestras aulas universitarias. En esta sección se describen algunas experiencias reales con las que aún muchos se familiarizan y posibles soluciones a estos problemas. La violencia verbal es una de las manifestaciones de violencia más comunes. Se presenta cuando un docente, en su afán por imponer disciplina o marcar su autoridad, utiliza un tono despectivo o humillante al dirigirse a los estudiantes. Recuerdo claramente una ocasión en la que un docente, con un tono sarcástico, le dijo a un compañero frente a toda la clase: “¿De verdad esperas aprobar con tan poco esfuerzo? ¿Qué te hace pensar que vas a pasar?”. Ese comentario, dirigido a un estudiante que claramente estaba luchando por entender el material, no solo lo avergonzó profundamente, sino que también generó una atmósfera de tensión en la clase. Al escuchar

esas palabras, me di cuenta de cómo este tipo de violencia verbal puede afectar la confianza y la motivación de los estudiantes.

Después de esa clase, mi compañero decidió anular la materia de ese ciclo, y me di cuenta de que, en lugar de darle el apoyo necesario, la agresión verbal de ese docente había destruido su motivación para seguir adelante con esa asignatura. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre cómo este tipo de violencia puede hacer que los estudiantes se sientan excluidos y desmotivados, llevándolos a abandonar sus estudios por la falta de empatía o comprensión en el aula.

Otro tipo de violencia que pude observar en la universidad estuvo relacionado con la constante presión ejercida durante los exámenes. En una ocasión, la docente, antes de iniciar un examen final, nos instruyó a colocar nuestras mochilas al frente del aula, de manera que quedáramos totalmente expuestos. A continuación, nos advirtió de forma tajante: "Si suena un teléfono, no solo me retiro, también retiraré el examen. Y no se les ocurra interrumpirme con preguntas, porque no voy a responder". Esta declaración, acompañada de una atmósfera cargada de tensión, estableció un ambiente de vigilancia constante. La docente no solo utilizó el lenguaje verbal como una forma de amenaza, sino que también su postura autoritaria y su control absoluto sobre el espacio físico y las interacciones dentro del aula, contribuyeron a generar un clima de miedo.

La constante amenaza de sanciones por los más mínimos errores hizo que muchos compañeros comenzaran a dudar de sí mismos, viviendo el examen como una prueba de su valía como estudiantes, más que como una oportunidad de evaluación académica. Yo misma experimenté una creciente ansiedad ante la posibilidad de cometer algún error, por trivial que fuera. El simple hecho de que mi teléfono vibrara accidentalmente me generaba un temor constante de que eso pudiera resultar en la anulación del examen. Este tipo de presión, que convertía el proceso evaluativo en un acto de tensión emocional, desvirtuaba su propósito académico, transformándolo en una vivencia angustiante y deshumanizante para los estudiantes.

En varias ocasiones, presencié situaciones de acoso durante salidas académicas. Recuerdo un viaje con un grupo de estudiantes y docentes en el que uno de los jóvenes docentes comenzó a hacer comentarios inapropiados hacia una estudiante. A pesar de que las palabras parecían ser bromas, las miradas insistentes y los gestos que no pasaban desapercibidos fueron

suficientes para incomodar a la joven. No solo se sintió atacada, sino que también su confianza comenzó a desmoronarse. Algunos compañeros intentaron intervenir, pero la atmósfera se había vuelto incómoda para todos. El acoso, incluso cuando no es explícito, puede crear un ambiente de inseguridad y vulnerabilidad que afecta profundamente la experiencia académica de los estudiantes.

Finalmente, la violencia económica es otra de las realidades que viví de cerca en la universidad. Un grupo de estudiantes planeaba un viaje académico que requería una inversión considerable. Muchos de mis compañeros, especialmente aquellos con menos recursos, no podían participar. La exclusión fue evidente: aquellos que no podían pagar no solo se sentían apartados, sino que también se perdían la oportunidad de vivir experiencias académicas y sociales enriquecedoras.

Algunos incluso expresaron cómo la falta de recursos para acceder a tecnología, como computadoras o ciertos programas que se utilizaban en las clases, les impedía competir en igualdad de condiciones. Ver cómo esta brecha económica afectaba el bienestar y el rendimiento de algunos de mis compañeros fue una experiencia reveladora de cómo la violencia económica puede generar un aislamiento que va mucho más allá de lo financiero.

Abordar la violencia psicológica en el aula universitaria requiere un enfoque integral que no solo visibilice esta problemática, sino que también fomente estrategias preventivas centradas en la educación emocional, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la creación de espacios de diálogo. La clave para combatir esta forma de violencia radica en reconocer su existencia y sus efectos, así como en implementar acciones que promuevan relaciones igualitarias y respetuosas en el ámbito académico.

Para combatir el acoso sexual en las universidades, resulta imprescindible generar espacios de formación y prevención que permitan identificar y desnaturalizar estas conductas. Asimismo se requiere un cambio cultural que visibilice la gravedad del problema y propicie una transformación de las relaciones de poder en las instituciones educativas. Esto incluye no solo sancionar los comportamientos abusivos, sino también abordar sus raíces estructurales y culturales.

Para abordar la violencia económica, es necesario promover políticas institucionales inclusivas que reconozcan las diversas realidades económicas de los estudiantes. Esto incluye la implementación de sistemas de becas y apoyos financieros más accesibles, así como la

sensibilización de docentes y estudiantes sobre la importancia de evitar prácticas que perpetúen la violencia económica. Reconocer y visibilizar estas dinámicas es un primer paso esencial para construir ambientes educativos más equitativos y justos, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, sin restricciones derivadas de su situación económica.

Reflexiones finales

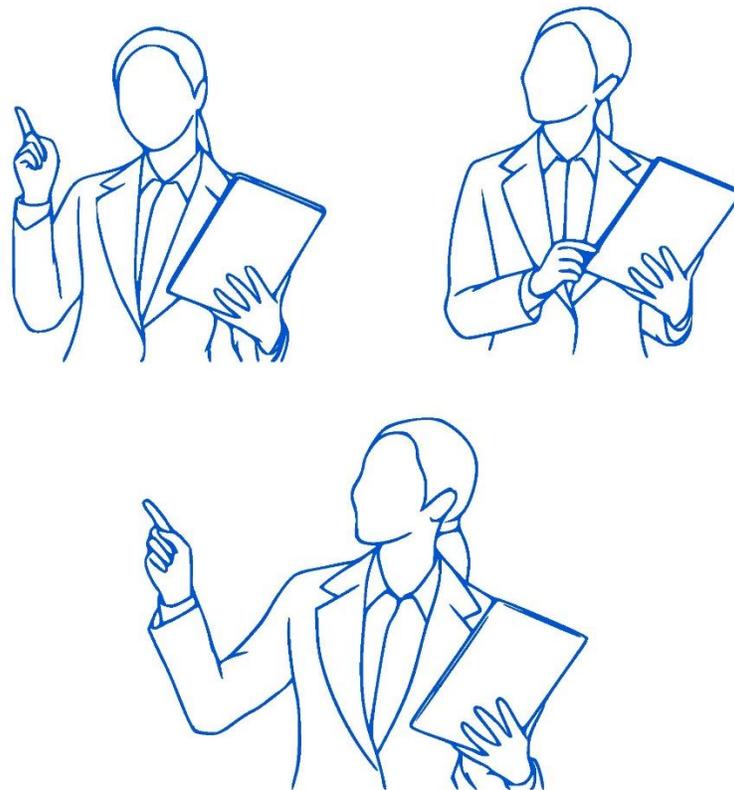
En estudios como *"Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar"* de Barbero (2017) y *"Estrés laboral, burnout, salud mental y su relación con violencia psicológica en docentes universitarios"* de Acosta et al. (2019) se señala que los problemas de violencia presentes en la sociedad, tales como el clasismo, la xenofobia, el machismo, el acoso laboral, entre otros, tienen sus orígenes en el entorno escolar.

Las dinámicas de poder, discriminación y agresión que se desarrollan en las aulas, tanto en estudiantes como en docentes, contribuyen a la perpetuación de estas problemáticas en la sociedad en general. En cuanto a las soluciones, los estudios coinciden en que es fundamental implementar políticas educativas que fomenten la inclusión, el respeto y la igualdad, así como capacitar a los docentes para que puedan reconocer y abordar estas situaciones de violencia desde una perspectiva preventiva y transformadora.

Otra solución esencial es desjerarquizar las aulas y transformar las dinámicas de poder tradicionales que a menudo reproducen relaciones de dominación y subordinación. El sistema educativo, en muchas ocasiones, refuerza estructuras jerárquicas donde los docentes tienen el control absoluto y los estudiantes permanecen en una posición pasiva. Esta jerarquización fomenta actitudes de autoritarismo y marginación que, a su vez, alimentan comportamientos violentos y discriminatorios.

Por tanto, es necesario promover una pedagogía más horizontal, en la que se reconozcan y valoren las voces de todos los participantes, permitiendo que tanto docentes como estudiantes compartan el poder y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Esta transformación de las dinámicas de poder no solo favorece una mejor convivencia, sino que también permitiría la construcción de relaciones más equitativas, inclusivas y respetuosas, esenciales para la prevención de las formas de violencia en el aula y, por ende, en la sociedad.

2.4 La forma educa



Tema 2.4

La forma educa

La educación no solo se define por los contenidos que se imparten, sino también por la forma en que estos se presentan. La forma, entendida como el modo en que organizamos, estructuramos y expresamos lo que queremos comunicar, tiene un impacto determinante en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Prieto, 2019).

A lo largo de la historia, disciplinas como la filosofía, la política, el arte y la religión han reconocido que la forma no es un simple accesorio del mensaje, sino una parte integral que facilita la comprensión, la persuasión y la apropiación del contenido. Este fenómeno cobra especial relevancia en el contexto educativo, donde la manera en que los docentes interactúan con los estudiantes puede marcar la diferencia entre un conocimiento transmitido de forma superficial y uno que genera una verdadera comprensión.

En esta parte del texto, se abordará la importancia de la forma en la educación, analizando su relación con los lenguajes empleados, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje. Se explorarán, además, experiencias personales y profesionales que evidencian cómo una adecuada elección de forma y discurso puede transformar radicalmente la recepción de los contenidos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

La reflexión aquí expuesta no solo busca destacar la relevancia de la forma como herramienta pedagógica, sino también examinar cómo esta puede facilitar una comunicación más efectiva, capaz de adaptarse a las necesidades y contextos de los estudiantes de hoy.

Marco teórico

El discurso pedagógico

Es un concepto central en la educación, pues hace referencia al conjunto de prácticas comunicativas que los actores educativos, docentes y estudiantes, utilizan para construir conocimientos dentro del aula (Leal, 2009). Este tipo de discurso no es simplemente una forma de hablar, sino que está cargado de ideologías, normas y relaciones de poder que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el discurso pedagógico refleja las estructuras sociales y culturales que prevalecen en un contexto determinado, así como las formas en las que se organizan las prácticas educativas (Sanjurjo, 2019).

Desde el enfoque estructuralista, el discurso pedagógico se ha estudiado como una construcción simbólica en la que los signos y las estructuras lingüísticas tienen un papel fundamental en la transmisión del conocimiento (Bernstein y Díaz, 1985). Para Barthes (1989) el análisis del discurso implica desentrañar los códigos y significados subyacentes en las palabras utilizadas por los docentes y cómo estas estructuras organizan la forma en que los contenidos son enseñados y comprendidos. En este contexto, el discurso no sólo transmite información, sino que también refleja y refuerza ciertos valores y creencias normativas sobre lo que debe ser aprendido (Bernstein y Díaz, 1985).



El discurso pedagógico

Por otro lado, el enfoque sociocultural, influido por las ideas de Vygotsky (1926) resalta que el aprendizaje es un fenómeno socialmente mediado, el discurso pedagógico, desde esta perspectiva, no es solo el intercambio de palabras entre profesor y alumno, sino una interacción que involucra el contexto cultural y social. El conocimiento se construye colectivamente a través de la colaboración y el lenguaje, y el maestro desempeña un rol de guía que facilita el acceso de los estudiantes a los saberes de la comunidad en la que viven (Prieto, 2019).

El enfoque postmoderno critica las grandes narrativas que han dominado el discurso pedagógico tradicional, abogando por una visión más plural y diversa del conocimiento. Lyotard (2001) sostiene que, en la era postmoderna, no existe una única forma de conocimiento, ni una

única manera de aprender. El discurso pedagógico, entonces, debe ser flexible y abierto a la diversidad de perspectivas y enfoques (Prieto, 2019). En lugar de una educación que impone un conocimiento fijo, el discurso debe fomentar la exploración y el cuestionamiento, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus propias formas de entender el mundo.

Lenguajes juveniles

El análisis de los lenguajes juveniles ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas, reconociendo que estos no son simples jergas o modismos, sino herramientas a través de las cuales los jóvenes negocian su identidad, su pertenencia social y cultural (Prieto, 2019). Bakhtin (1970, citado por Hirschkop, 2021) propone que el lenguaje es un campo de tensiones y contradicciones, donde las formas de hablar de los grupos sociales, como los jóvenes, reflejan sus luchas por el reconocimiento y la construcción de significado. En este sentido, el lenguaje juvenil actúa como una herramienta de apropiación de la cultura dominante, pero también como una forma de resistencia frente a ella.

Por otra parte, Crystal (2011) destaca la influencia de la tecnología y las redes sociales en el lenguaje juvenil. Los jóvenes, inmersos en un entorno digitalizado, adoptan nuevas formas de interacción lingüística, como acrónimos, emoticonos y otros recursos propios de la comunicación escrita en plataformas como las redes sociales. Estas formas de lenguaje son producto de una adaptación a los nuevos medios, lo que a su vez provoca una reconfiguración de las normas lingüísticas tradicionales, influenciando la manera en que los jóvenes se comunican y se expresan en su día a día.

Desde el análisis crítico del discurso, Fairclough (1992) subraya que el lenguaje refleja y reproduce las estructuras de poder en la sociedad. Los lenguajes juveniles, en este contexto, no son solo formas de comunicación, sino también herramientas de resistencia frente a las normas sociales y culturales. Así, el lenguaje juvenil se convierte en un espacio donde los jóvenes pueden desafiar las autoridades y manifestar sus propias perspectivas y visiones del mundo.

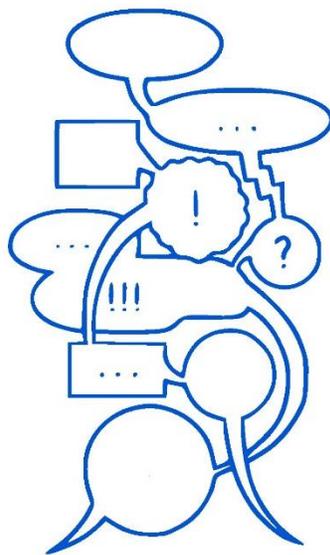
Bourdieu (1996) introduce el concepto de "habitus", que ayuda a entender cómo el lenguaje juvenil está conectado con los procesos de socialización y las formas de capital cultural. Según este autor, el lenguaje es un reflejo de las estructuras sociales, y los jóvenes usan su forma de hablar para posicionarse frente a su entorno social y cultural. A través del lenguaje, los jóvenes

pueden demostrar su pertenencia a ciertos grupos, o bien, su distancia respecto a la cultura dominante.

Finalmente, Goffman (1997) analiza cómo los individuos gestionan su identidad mediante el lenguaje. En el caso de los jóvenes, el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción de su identidad, ya que les permite proyectar diferentes imágenes de sí mismos en función de los contextos sociales en los que se encuentren. El lenguaje juvenil, por tanto, no solo facilita la comunicación, sino que también es un vehículo a través del cual los jóvenes negocian su lugar en el mundo social.

Lenguaje en la universidad

En el contexto universitario actual, los jóvenes llegan con un entrenamiento perceptivo distinto al de generaciones anteriores, moldeado por las redes sociales y una constante exposición a estímulos visuales y sonoros (Prieto, 2019). Este entorno digital ha transformado la manera en que los estudiantes procesan la información y se relacionan con los contenidos académicos, lo que plantea el desafío para los educadores de adaptarse a estas nuevas formas de comunicación.



El lenguaje

Bauman (2009) destaca que en la era líquida, caracterizada por la velocidad y el cambio constante, los jóvenes están expuestos a un flujo interminable de información que dificulta la concentración y la profundización en los saberes. Por ello, el lenguaje universitario no puede ser una simple imposición de normas rígidas, sino que debe incluir la comprensión de las formas en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Este desafío implica no solo entender el lenguaje que los jóvenes utilizan, sino también cómo escuchan, procesan y reaccionan ante la información, lo que requiere una educación que valore su contexto y les permita construir significados a partir de sus propias experiencias.

Levy (2007) resalta el impacto de las tecnologías de la información en la construcción del conocimiento. De acuerdo al autor, en un entorno saturado de estímulos mediáticos, la atención de los estudiantes se fragmenta, lo que genera una desconexión con los métodos tradicionales de enseñanza. Frente a este panorama, se hace necesario que los educadores reconozcan los nuevos lenguajes y formas de comunicación que los jóvenes traen consigo, como los derivados de las redes sociales y los medios visuales, para generar una enseñanza más interactiva y acorde con sus formas de aprendizaje.

Por último, Prieto (2019) subraya que el aprendizaje no puede reducirse a la transmisión unidireccional de conocimiento. En sus palabras un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información y estímulos, los educadores deben comprender y valorar los lenguajes con los que los jóvenes se sienten cómodos, no sólo en cuanto a su manera de hablar, sino también en cómo escuchan y procesan la información; esto implica un acercamiento al ritmo y la intensidad comunicacional que los estudiantes experimentan fuera del aula, lo que permite una mejor conexión y colaboración en la construcción del saber.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los medios de comunicación han tenido un impacto profundo en la educación universitaria, transformando tanto las metodologías de enseñanza como los procesos de aprendizaje. Selwyn (2016) resalta que las TIC ofrecen nuevas oportunidades para el acceso a la información y la creación de espacios de aprendizaje colaborativo, mejorando la interacción entre estudiantes y profesores, sin embargo, también señala que la dependencia de estas tecnologías puede generar una desconexión en las interacciones cara a cara, lo que podría afectar la calidad de la relación docente-estudiante y limitar el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales.

En línea con esto, Siemens (2004) propone el conectivismo, un enfoque que sostiene que el aprendizaje ocurre en redes, donde las TIC juegan un rol central al permitir la conexión entre personas y contenidos. A través de estas plataformas digitales, los estudiantes pueden acceder a recursos más allá del aula, promoviendo un aprendizaje autónomo y flexible. No obstante, este modelo también implica desafíos, como la sobrecarga de información y la dificultad para discernir fuentes confiables, lo que puede generar confusión o desinformación entre los estudiantes.

Por otro lado, Laurillard (2013) plantea que las TIC pueden facilitar la creación de experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas, promoviendo un enfoque activo en la educación. Sin embargo, advierte que, cuando no se utilizan de manera adecuada, pueden caer en la trampa de la superficialidad. Los medios pueden incentivar una educación que se enfoque más en el consumo rápido de información, en lugar de fomentar un análisis crítico y profundo de los contenidos.

Puentedura (2014) introduce el modelo SAMR, que busca guiar a los educadores en la integración de las TIC en sus prácticas pedagógicas. Este modelo sugiere que las tecnologías no solo deben sustituir las herramientas tradicionales, sino también transformar la experiencia educativa. No obstante, la implementación de tecnologías sin un diseño pedagógico adecuado puede resultar en su uso superficial, lo que no favorece un cambio significativo en la enseñanza ni en el aprendizaje, limitando su impacto positivo.

Finalmente, Anderson y Dron (2011) abogan por la reflexión crítica sobre el papel de los medios en la educación. Si bien destacan los beneficios de integrar los medios de comunicación en los procesos educativos, también señalan que una exposición excesiva a estos puede contribuir a una cultura de consumo pasivo y distracción constante, afectando la capacidad de los estudiantes para concentrarse y participar de manera profunda en su aprendizaje. Este fenómeno se ve intensificado por las redes sociales y otros medios digitales, que fomentan una atención fragmentada y a menudo superficial.

Dos instituciones discursivas

En la actualidad, existe la tendencia a considerar que la virtualidad y las nuevas tecnologías han marcado un punto de inicio, ignorando el contexto histórico que precede a estos avances. Los medios de comunicación tradicionales, que sustentan la llamada "cultura mediática", han sido fundamentales en las transformaciones tecnológicas actuales, y es necesario regresar a

ellos para comprender los efectos de la virtualidad en la sociedad Puentedura (2014). En este marco, dos instituciones desempeñan un papel crucial en la transmisión del discurso: los medios de difusión colectiva y la escuela, incluidas las universidades (Prieto, 2019). Los medios operan en un mercado, buscando captar audiencias y, por ende, generar un discurso visual y atractivo. En cambio, la escuela, aunque también tiene un público cautivo, enfrenta otros desafíos, como la persistencia de métodos y contenidos tradicionales, lo que limita su capacidad de innovación y cambio Anderson y Dron (2011).

Aunque los medios de comunicación buscan atraer al público a través de discursos visuales impactantes, la escuela se enfrenta a una paradoja. A pesar de ser un espacio para el intercambio directo y la interacción, la educación formal a menudo se basa en la repetición y la transmisión de conocimiento de manera unidireccional, con una fuerte influencia de estereotipos y fórmulas preestablecidas (Prieto, 2019). Esto provoca que el discurso educativo pierda parte de su riqueza, limitando la creatividad y la capacidad de los estudiantes para generar su propio discurso.

Por otro lado, los medios de difusión colectiva, a pesar de su capacidad de llegar a grandes audiencias, no fomentan la verdadera interlocución. Aunque ofrecen contenidos educativos, estos no están pensados para promover un diálogo real con el público, sino para transmitir información de manera unilateral. Esta falta de interacción refuerza la idea de que los consumidores de medios son receptores pasivos, lo que limita su capacidad de involucrarse activamente en el proceso discursivo. La escuela, aunque tiene la posibilidad de ofrecer un espacio de diálogo, a menudo no aprovecha esta oportunidad debido a la rigidez de los métodos tradicionales y la falta de recursos para integrar las herramientas y lenguajes de los nuevos medios.

El desafío radica en cómo la escuela puede integrar los recursos y lenguajes de los medios de comunicación actuales, sin perder su función educativa fundamental (Prieto, 2019). Los medios ofrecen un discurso dinámico y visualmente atractivo, pero la escuela debe ir más allá de la simple transmisión de conocimiento, fomentando la creatividad, la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, la falta de una visión pedagógica que reconozca el potencial de los nuevos medios y su capacidad de transformar la forma en que nos relacionamos con el conocimiento y la cultura, sigue siendo un obstáculo importante.

Nuevos trazos

En educación, la forma se refiere a la manera en que se presentan y estructuran los contenidos, así como a los métodos y recursos que se utilizan para enseñar. No se trata solo del contenido, sino de cómo este es entregado y cómo se organiza para facilitar el aprendizaje. Implica tanto la estructura visual (como la presentación de los materiales, la gesticulación, la corporalidad.) como la estructura pedagógica (cómo se organizan las actividades, el enfoque metodológico, la interacción entre docentes y estudiantes). La forma influye en la accesibilidad, comprensión y aprecio del aprendizaje, porque un contenido bien presentado tiene mayor posibilidad de ser comprendido y apropiado por los estudiantes. En este ejercicio se vuelve nuevamente la mirada hacia la propia experiencia, se recuerdan experiencias académicas como estudiante y como docente, donde la forma hace la diferencia. A continuación se relatan algunas de ellas.

Recuerdo, durante mi época universitaria, que los discursos más apasionados, aquellos que se percibían con mayor emoción, fueron los más recordados y efectivos. Los docentes universitarios, sin embargo, no siempre se capacitan en la forma, lo cual incluye la adquisición de habilidades tecnológicas. Se espera que los docentes no solo dominen los contenidos académicos, sino también cómo presentarlos de manera efectiva, utilizando recursos visuales, audiovisuales y herramientas interactivas que capturen la atención y favorezcan el aprendizaje. La formación también debe incluir el desarrollo de habilidades de comunicación para organizar el discurso pedagógico de manera clara y atractiva, adaptando la forma a las necesidades del grupo de estudiantes.

El discurso pedagógico es clave porque organiza y transmite el conocimiento de manera coherente, asegurando que los estudiantes comprendan y se apropien de los contenidos. Un discurso pedagógico exitoso no solo transmite información, sino que invita a la reflexión, fomenta el diálogo y establece un vínculo afectivo con los estudiantes. Para aplicarlo con éxito, los docentes deben ser conscientes de la estructura del discurso (inicio, desarrollo y cierre) usar estrategias de interacción que fomenten la participación activa y adaptar el discurso a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, creando un ambiente que favorezca el aprendizaje.

En varias ocasiones, he observado cómo un buen uso del discurso pedagógico puede transformar una clase. Cuando planifico de manera clara, estructurando bien el inicio, el

desarrollo y el cierre, mis estudiantes suelen mostrar una mayor comprensión de los temas. Además, cuando propongo preguntas abiertas o actividades en las que los estudiantes reflexionan y participan, el ambiente en el aula se vuelve más dinámico y colaborativo. Esto no solo facilita el aprendizaje, sino que también fortalece la relación con los estudiantes, que se sienten más escuchados y comprometidos.

La forma es un componente fundamental de la comunicabilidad porque una forma adecuada garantiza que el mensaje llegue al receptor de manera efectiva. En educación, la forma no solo se refiere a la estética del material, sino también a la organización del contenido, la claridad en la exposición y la adecuación de los recursos al contexto y las características de los estudiantes. Una comunicación pedagógica efectiva depende de una forma bien estructurada, que facilite la comprensión y el intercambio entre el docente y el estudiante, permitiendo una verdadera interlocución.

La forma en que educamos debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de las características del estudiante y de su grupo. Los estudiantes de hoy, especialmente en un contexto de sociedad digitalizada, tienen diferentes formas de aprender, a menudo prefiriendo experiencias más interactivas y multimedia. Por lo tanto, la forma en que educamos debe evolucionar para incluir tecnologías, promover aprendizajes colaborativos y permitir el uso de lenguajes visuales y digitales. Esto implica que los métodos tradicionales de enseñanza, a veces demasiado rígidos o centrados solo en la transmisión verbal del contenido, deben ser complementados con nuevas formas de presentar y compartir información, alineadas con los intereses y formas de aprendizaje de los estudiantes actuales.

El discurso pedagógico debe ser capaz de conectar con los lenguajes juveniles, que no solo incluyen el lenguaje verbal, sino también el lenguaje visual, digital y emocional. Los jóvenes de hoy están influenciados por diversos lenguajes, como los que se encuentran en las redes sociales, los videojuegos y otros medios digitales. El discurso pedagógico debe reconocer estas influencias y adaptar sus formas de comunicación para ser relevante y atractivo para los estudiantes. Esto implica utilizar los lenguajes que los estudiantes ya manejan, como el lenguaje multimedia o interactivo, y transformarlos en herramientas de aprendizaje que complementen los objetivos educativos. A través de esta relación, los estudiantes pueden reconocer y apropiarse del discurso pedagógico en sus propios términos, lo que facilita una mejor comprensión y participación activa.

En mis clases, he observado cómo los estudiantes responden positivamente cuando incorporo elementos de sus lenguajes cotidianos, como referencias a redes sociales o memes, dentro de los temas que estoy enseñando. Por ejemplo, al enseñar conceptos complejos de matemáticas o ciencias, relacionarlos con algo que los estudiantes ven en plataformas como YouTube o Instagram hace que el tema sea más accesible y relevante. Esto no solo facilita su comprensión, sino que también genera un ambiente de confianza, donde los estudiantes sienten que su lenguaje y sus intereses son valorados y respetados.

Reflexiones finales

En conclusión, la forma en educación no solo se refiere a la estructura visual o estética de los materiales didácticos, sino también a la manera en que se organiza, transmite y comunica el conocimiento. Esta forma es fundamental para garantizar una comunicación efectiva, ya que facilita la comprensión, el interés y la apropiación del contenido por parte de los estudiantes. La capacitación docente en la forma implica desarrollar habilidades para estructurar discursos pedagógicos claros, atractivos y adaptados a las características y necesidades del grupo de estudiantes, aprovechando recursos tecnológicos y metodologías interactivas.

El discurso pedagógico es crucial porque no solo transmite información, sino que también invita al diálogo, fomenta la reflexión y establece una conexión con los estudiantes. Para que este discurso sea exitoso, debe ser flexible y adaptarse tanto a los contenidos como a los lenguajes y formas de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en un contexto digitalizado. Relacionar la forma con la comunicabilidad es esencial, ya que una forma adecuada garantiza que el mensaje educativo llegue de manera efectiva, creando un espacio de interlocución y participación.

Finalmente, la educación debe evolucionar hacia una forma que no solo se limite a los métodos tradicionales, sino que incorpore los lenguajes juveniles actuales, como los digitales y visuales, para hacer el aprendizaje más accesible y atractivo. De este modo, la forma y el discurso pedagógico no solo se adaptan a las nuevas generaciones, sino que también facilitan un aprendizaje más dinámico, significativo y pertinente para los estudiantes del siglo XXI.

2.5 Acercarnos al discurso del espectáculo



Tema 2.5

Acercarnos al discurso del espectáculo

De acuerdo con la definición del *Diccionario de la Lengua Española*, el "espectáculo" se refiere a algo que se ofrece a la vista o a la contemplación intelectual, capaz de atraer la atención y evocar emociones como deleite, asombro o incluso dolor (2024). En la actualidad, a través de imágenes y sonidos, los jóvenes están constantemente expuestos a contenidos programados para ser percibidos de manera específica en los medios de comunicación. Este fenómeno plantea un desafío particular en el ámbito educativo: ¿cómo captar y mantener la atención de los estudiantes inmersos en una cultura mediática que privilegia la inmediatez y la espectacularidad?

En este contexto, el educador se enfrenta a un doble reto: diseñar experiencias de aprendizaje que no solo sean atractivas visual y narrativamente, sino que también preserven la profundidad y el rigor del conocimiento. Así como los creadores de contenido moldean sus mensajes para impactar a su audiencia, los docentes deben adaptar los recursos visuales, auditivos y narrativos de la era digital a la pedagogía, conectando con las formas de percepción y consumo que predominan entre los estudiantes.

El concepto de "espectáculo" resulta clave para analizar cómo se organiza la transmisión de información en medios masivos como la televisión, las redes sociales y los videojuegos. Todo lo que se muestra en estos canales está cuidadosamente diseñado para captar la atención y retener a la audiencia. De manera análoga, en el aula, el docente debe reconocer que enseñar en la actualidad implica no solo transmitir conocimientos, sino también presentarlos de forma que se conecten con los patrones de consumo y atención de los estudiantes.

En este marco, la "personalización" y la "fragmentación" emergen como elementos centrales. Los medios han perfeccionado la capacidad de personalizar mensajes para crear una conexión emocional con sus audiencias, mientras que la fragmentación permite ofrecer información en partes breves, adaptadas al consumo rápido. Estas estrategias pueden inspirar nuevas formas de estructurar y presentar los contenidos educativos, integrando métodos que equilibren accesibilidad y profundidad.

En este fragmento se explora la posibilidad de adoptar este enfoque, que no significa trivializar el aprendizaje, sino reconocer la necesidad de evolucionar y dialogar con los códigos comunicativos de las generaciones actuales. La *espectacularización*, personalización y

fragmentación pueden ser herramientas pedagógicas valiosas para crear entornos de aprendizaje dinámicos y efectivos, siempre que se apliquen con un propósito claro y sin comprometer la calidad educativa. Este análisis invita a reflexionar sobre los contenidos más consumidos por los jóvenes y su potencial para inspirar nuevas prácticas educativas, respetando tanto el rigor académico como el estilo de cada docente.

Marco teórico

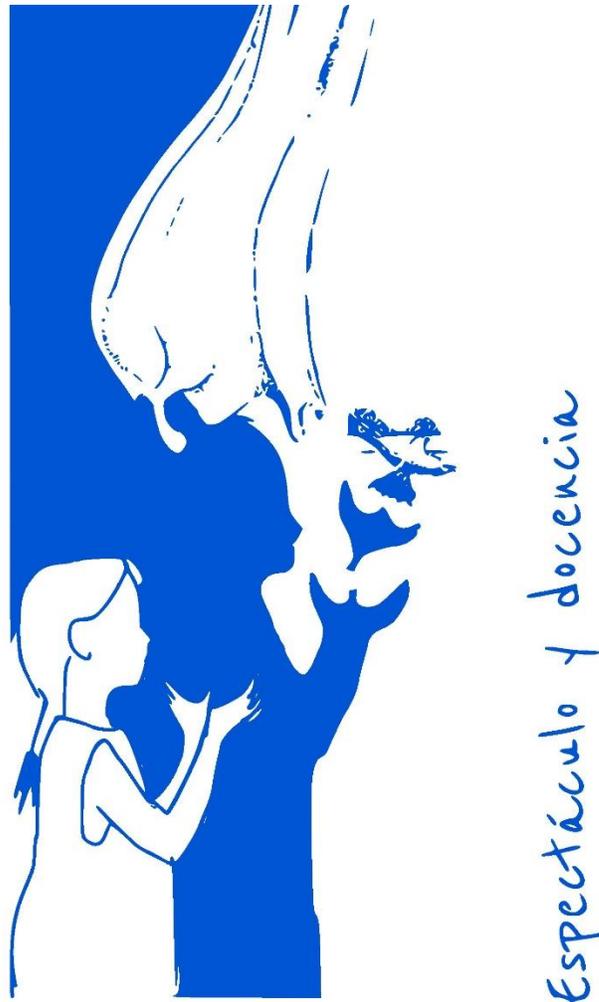
Espectáculo y docencia

Frente a la abundancia de estímulos sensoriales generados por la tecnología, los medios digitales y la interacción constante con dispositivos electrónicos, los patrones de atención de los estudiantes, quienes están cada vez más acostumbrados a recibir información de manera rápida y visualmente atractiva, se han transformado (Vidal et al., 2013). En este contexto, la docencia enfrenta el desafío de que los métodos tradicionales a menudo resultan insuficientes para captar y mantener el interés de los alumnos (De Haro, 2009). La atención, entendida como un recurso limitado, debe gestionarse de manera consciente en el aula, ya que estudios en psicología cognitiva han demostrado que esta disminuye significativamente en entornos monótonos o estáticos (Machado et al., 2021). Por ello, los docentes deben implementar estrategias que incorporen elementos dinámicos tanto en la forma como en el discurso, sin sacrificar la profundidad de los contenidos.

El concepto de "espectáculo" en la educación no debe interpretarse como un simple "show" o una búsqueda superficial de entretenimiento, sino como la capacidad de presentar contenidos de manera atractiva y significativa (Prieto, 2019). Esto requiere un equilibrio entre forma y fondo, empleando recursos visuales, narrativos y tecnológicos como herramientas para transmitir conocimientos de manera efectiva (Vidal et al., 2013). En este sentido, resulta fundamental que cada docente desarrolle un estilo propio, basado en sus fortalezas personales, evitando una teatralidad que comprometa la autenticidad de su rol educativo (De Haro, 2009). Como argumenta Paulo Freire (1970) la educación debe ser un acto de comunicación genuino que inspire confianza y fomente el diálogo, utilizando las herramientas disponibles para enriquecer la experiencia educativa sin trivializar los objetivos pedagógicos.

Para captar y mantener la atención de los estudiantes, los docentes pueden recurrir a estrategias como el uso de narrativas que establezcan conexiones emocionales, recursos visuales que refuercen conceptos clave, y variaciones en el tono, ritmo y lenguaje corporal para

generar interés (De Haro, 2009). Asimismo, la interacción activa en el aula constituye un recurso esencial para mantener el enfoque en el aprendizaje. El desafío no radica en competir con los estímulos externos, sino en integrarlos estratégicamente para enriquecer las prácticas pedagógicas (Garrigós, 2010). Así, el "espectáculo educativo" se convierte en un medio poderoso para sostener la atención y promover un aprendizaje significativo, siempre que se utilice con autenticidad y con un propósito claro que priorice el desarrollo integral de los estudiantes (Prieto, 2019).



Además, es crucial reconocer que la atención no solo se capta mediante estímulos externos, sino también a través de la conexión emocional y la relevancia de los contenidos (Prieto, 2019). Investigaciones en neuroeducación han señalado que las emociones desempeñan un papel determinante en la consolidación del aprendizaje, dado que los estudiantes tienden a recordar mejor aquello que les impacta emocionalmente (Muñoz et al., 2013). Por tanto, el docente debe

asumir el rol de narrador, capaz de diseñar experiencias educativas memorables (Garrigós, 2010).

Esto implica adaptar los contenidos al contexto y a las necesidades específicas de los estudiantes, asegurando que el aprendizaje sea significativo y pertinente (Prieto, 2019).

Finalmente, es importante subrayar que el "espectáculo educativo" no es un recurso universal, sino una estrategia que exige planificación rigurosa y una comprensión profunda de la audiencia (Garrigós, 2010). Lo que puede funcionar con un grupo de estudiantes podría no ser efectivo con otro, dado que cada aula tiene dinámicas y necesidades únicas (Prieto, 2019). En este sentido, el docente debe reflexionar constantemente sobre sus propias prácticas, evaluando qué herramientas y enfoques son más adecuados para fomentar la atención y el aprendizaje en cada contexto. Esto refuerza la idea de que una enseñanza efectiva no solo depende del dominio del contenido, sino también de la capacidad de conectar con los estudiantes a nivel humano e intelectual.

Personalización

En la actualidad, el contenido consumido por los jóvenes a través de plataformas digitales se caracteriza por un alto nivel de personalización, entendida como una experiencia adaptada a las necesidades, intereses y comportamientos individuales de los usuarios (Prieto, 2009). Este enfoque no solo optimiza la interacción con los medios, sino que genera una conexión emocional que profundiza la participación del espectador, un fenómeno que debe trasladarse al ámbito educativo. La personalización en la docencia implica un diálogo dinámico y significativo entre el docente y el alumno, donde el educador y sus experiencias se conviertan en parte del discurso (Prieto, 2019).

Autores como Prensky (2001) destacan que los jóvenes actuales, a quienes denomina "nativos digitales", están acostumbrados a consumir contenidos interactivos y personalizados. Por ello, los docentes enfrentan el reto de diseñar experiencias educativas que resuenen con las expectativas de este público, quienes buscan conexión y relevancia en lo que aprenden.

Un ejemplo temprano de personalización se puede observar en las telenovelas, donde los personajes son seguidos paso a paso en sus peripecias y transformaciones (Martín-Barbero, 2003). Este tipo de narrativa involucra al espectador emocionalmente, haciéndolo parte de la historia. Algo similar debería suceder en el aula, donde el docente no solo imparte contenidos,

sino que también comparte su experiencia personal como un componente central del aprendizaje.

Por su parte, Laurillard (2013) argumenta que la personalización en la educación implica adaptar no solo los métodos, sino también los objetivos de enseñanza, reconociendo que cada estudiante aprende de manera distinta. Este enfoque demanda un nivel de flexibilidad por parte del docente, quien debe ser capaz de conectar los contenidos curriculares con las realidades y contextos específicos de los estudiantes. En este sentido, el relato docente se convierte en un puente entre el conocimiento académico y las experiencias cotidianas del alumno, generando un aprendizaje más significativo y duradero.

Por último, Kress (2009) resalta la importancia de integrar la multimodalidad en el proceso de enseñanza personalizada. Esto significa que, además de narrar y compartir experiencias, el docente debe utilizar herramientas visuales, auditivas y textuales que refuercen su mensaje, alineándose con las formas de comunicación que predominan en la vida cotidiana de los estudiantes.

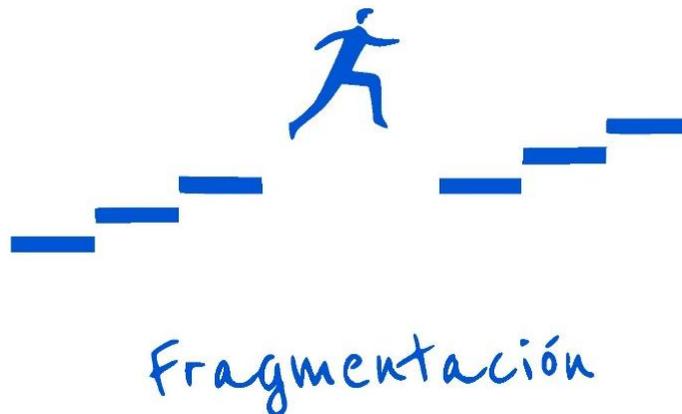
Fragmentación

En un mundo dominado por el consumo rápido y segmentado de información, los jóvenes se han acostumbrado a experimentar el contenido en partes cuidadosamente estructuradas, como ocurre en las series y otras producciones mediáticas. Este enfoque de fragmentación narrativa, donde cada episodio termina en un momento clave para despertar curiosidad por el siguiente, tiene un potencial significativo en el diseño de experiencias educativas. Según Buckingham (2003) la estructura fragmentada pero coherente de las narrativas mediáticas es una de las razones por las cuales estas logran mantener la atención y el interés del espectador a lo largo del tiempo.

En el ámbito educativo, la fragmentación del contenido no debe confundirse con la dispersión o la falta de profundidad. En cambio, puede ser una herramienta poderosa para organizar las clases en "episodios" que capturen la atención del estudiante, generen curiosidad y creen un hilo conductor atractivo. Laurillard (2013) señala que el aprendizaje efectivo requiere una secuenciación que mantenga a los estudiantes involucrados, y fragmentar el contenido en partes significativas pero conectadas puede facilitar esta inmersión.

Las series televisivas son un claro ejemplo de cómo estructurar fragmentos que se integren en un todo coherente. Cada episodio está diseñado para dejar preguntas sin responder o

momentos de tensión que motiven al espectador a continuar. Algo similar puede implementarse en el aula. Por ejemplo, un docente puede terminar una clase planteando un dilema, una pregunta abierta o mostrando los resultados parciales de un análisis, incentivando a los estudiantes a regresar con interés al siguiente "episodio" educativo.



Kress (2009) destaca la importancia de la multimodalidad en esta fragmentación: cada fragmento puede aprovechar distintos medios, como gráficos, textos o recursos audiovisuales, para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Además, combinar diferentes formatos mantiene la atención del estudiante y refuerza la conexión emocional con el contenido.

Un punto clave es el equilibrio entre fragmentación y coherencia. Si bien es necesario estructurar el contenido en partes manejables, cada fragmento debe estar conectado por un hilo conductor que facilite la comprensión global. Según Bruner (2006) la narrativa es esencial para el aprendizaje, ya que organiza el conocimiento en una secuencia lógica y significativa. Por lo tanto, al fragmentar el contenido, el docente debe asegurarse de que cada "episodio" aporte al desarrollo de una narrativa educativa más amplia, conectando temas, conceptos y habilidades de manera progresiva.

En términos pedagógicos, la fragmentación también tiene el potencial de adaptarse a los ritmos de atención actuales, caracterizados por la inmediatez y la necesidad de variedad. Según Prensky (2001) los estudiantes modernos tienen un enfoque multitarea y suelen responder mejor a contenidos breves y dinámicos, siempre que estos estén diseñados para captar su interés y estimular su curiosidad.

En la era de la sobreinformación, donde el acceso a datos y conocimiento es prácticamente ilimitado, la capacidad de síntesis adquiere un valor crucial en los entornos educativos. Según Morin (2001) uno de los desafíos fundamentales de la educación contemporánea es seleccionar, organizar y presentar la información de manera que sea comprensible y relevante, evitando la saturación cognitiva del estudiante. La síntesis no implica una simplificación excesiva ni una pérdida de profundidad, sino la habilidad de extraer lo esencial y presentarlo de forma estructurada y significativa.

Desde el enfoque pedagógico, la síntesis en la enseñanza responde a varias necesidades. Por un lado, permite al docente priorizar los conceptos clave y reducir la carga cognitiva del estudiante, un aspecto destacado por Sweller (1994) en su teoría de la carga cognitiva. Al presentar el contenido de manera resumida pero coherente, los estudiantes pueden concentrarse en comprender y relacionar las ideas principales, lo que facilita la asimilación y la retención a largo plazo.

En este sentido, la capacidad de síntesis también está vinculada a las competencias del docente como mediador del conocimiento. Laurillard (2013) resalta que los docentes deben actuar como curadores del contenido, seleccionando lo que realmente importa en función de los objetivos de aprendizaje. Este enfoque no solo optimiza el tiempo en clase, sino que también ayuda a los estudiantes a identificar lo esencial en un mar de información.

Otro aspecto relevante es cómo la síntesis puede reforzar la comprensión a través de la narrativa visual y textual. Según Kress (2009) los recursos visuales, como esquemas, mapas conceptuales o infografías, son herramientas poderosas para sintetizar información, permitiendo que los estudiantes identifiquen conexiones entre conceptos de manera rápida y efectiva. Además, presentar el contenido de forma resumida pero interconectada facilita la construcción de un marco mental organizado en los estudiantes, un punto central en los estudios de Novak (1981) sobre mapas conceptuales.

Por otro lado, la síntesis debe ser vista como una habilidad bidireccional en el aula. No solo es una competencia del docente al diseñar y presentar los contenidos, sino que también debe ser fomentada en los estudiantes. Según Perkins (2009) enseñar a los alumnos a sintetizar información les ayuda a desarrollar habilidades críticas, como la capacidad de identificar lo esencial, distinguir entre lo relevante y lo secundario, y articular ideas complejas de manera clara y concisa.

Además, la síntesis no se limita a la reducción de contenido, sino que implica una reorganización que resalte las conexiones y los patrones subyacentes entre las ideas. Según Bruner (2006) el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes logran relacionar nuevos conceptos con conocimientos previos, y la síntesis juega un papel crucial en este proceso al organizar el contenido de manera que promueva estas conexiones.

La práctica docente debe, por tanto, integrar la síntesis como parte de su metodología, no solo al preparar las clases, sino también al diseñar actividades que desafíen a los estudiantes a resumir, analizar y reconstruir el conocimiento. Actividades como resúmenes colaborativos, debates en torno a ideas clave o la creación de mapas visuales son estrategias que pueden fomentar esta competencia en los estudiantes.

El ritmo

El ritmo, entendido como la organización fluida y estructurada del contenido visual y verbal, juega un papel esencial en la pedagogía contemporánea. Según Kress (2009) el diseño multimodal, que combina imágenes y palabras, debe seguir un ritmo coherente para facilitar la interpretación y el aprendizaje. En un contexto educativo, esto implica no solo elegir las imágenes y palabras adecuadas, sino también presentarlas en un flujo que mantenga el interés y fomente la comprensión.

El uso del ritmo en el lenguaje verbal y visual tiene profundas implicaciones para captar y retener la atención de los estudiantes. Mayer (2009) en su teoría del aprendizaje multimedia, argumenta que el ritmo adecuado en la combinación de imágenes y palabras puede reducir la carga cognitiva y mejorar la retención de información. Por ejemplo, al alternar entre explicaciones verbales y representaciones visuales en un intervalo bien planificado, los estudiantes procesan el contenido más efectivamente.

Además, el ritmo verbal del docente influye directamente en cómo los estudiantes internalizan el conocimiento. Según Laurillard (2013) un discurso pausado y reflexivo permite a los estudiantes asimilar conceptos complejos, mientras que un ritmo más dinámico es ideal para captar la atención inicial o reforzar ideas clave. De igual manera, las imágenes deben seleccionarse para que acompañen al lenguaje, siguiendo una cadencia que refuerce y no distraiga.

En el aula, la aplicación del ritmo también puede emular estrategias de los medios audiovisuales. Dondis (2000) sugiere que, al igual que en el cine o la televisión, los cambios

rítmicos en el uso de imágenes, ya sea acelerando o disminuyendo el flujo de información visual, pueden generar momentos de impacto o reflexión. Este enfoque, trasladado a la educación, permite al docente dosificar los momentos de intensidad cognitiva, evitando la monotonía y maximizando la retención.

Por último, el ritmo debe ser pensado como un elemento integrador del aprendizaje. Según Bruner (2006) los estudiantes aprenden mejor cuando el contenido está estructurado en una narrativa que ellos puedan seguir, en este sentido, un ritmo adecuado entre imágenes y lenguaje verbal actúa como un "hilo conductor" que organiza el conocimiento y lo presenta de manera atractiva.

El lenguaje hiperbólico

El lenguaje hiperbólico, caracterizado por la exageración intencional para enfatizar una idea, se ha convertido en una herramienta pedagógica eficaz para captar y mantener la atención de los estudiantes (Carlson, 2013). Según Lakoff y Johnson (2008) el uso de metáforas y figuras retóricas, incluidas las hipérbolas, no solo enriquece la comunicación, sino que también transforma conceptos abstractos en experiencias más vivas y memorables. En el aula, la hipérbole permite destacar los puntos más importantes del contenido, haciéndolos más significativos para los estudiantes.

La exageración en el discurso docente, tanto en el contenido verbal como en la modulación de la voz, genera un impacto emocional que facilita la retención de información. Según Medina (2008) en su teoría sobre el cerebro y el aprendizaje, el contenido con carga emocional, como una idea presentada de manera exagerada o sorprendente, es más fácil de recordar. Un ejemplo práctico sería enfatizar una cifra o un dato clave utilizando hipérbolas ("¡Esto cambió la historia para siempre!") o dramatizando una anécdota para resaltar su relevancia.

En el ámbito educativo, la hipérbole también encuentra un aliado en los recursos visuales. Dondis (2000) destaca que el uso de imágenes impactantes o gráficos exagerados puede amplificar el mensaje verbal, generando una conexión inmediata con los estudiantes. Por ejemplo, una imagen que exagere las consecuencias de un problema urbano o ambiental puede complementar una explicación teórica, anclando el aprendizaje en la memoria visual de los alumnos.

Además, la voz del docente juega un papel esencial en el uso de la hipérbole. Según Machado et al. (2021) el tono y la variación en la entonación son estrategias fundamentales para

enfaticar conceptos clave. Una inflexión de voz más alta, un cambio abrupto en el ritmo o un silencio dramático pueden acompañar una frase hiperbólica para generar suspenso o subrayar la importancia de un punto crítico en la lección. Estas técnicas, utilizadas con moderación, ayudan a evitar la monotonía y a mantener el interés de la audiencia.

Finalmente, el lenguaje hiperbólico debe integrarse como parte de una narrativa estructurada. Bruner (2006) argumenta que las historias bien contadas capturan la atención porque organizan la información en una secuencia lógica y emocionalmente resonante. En este contexto, las hipérbolas funcionan como picos de intensidad que destacan momentos clave de la narrativa educativa, guiando a los estudiantes hacia los aprendizajes más significativos sin sacrificar la claridad ni la profundidad del contenido.

Nuevos trazos

El objetivo de esta sección es analizar un tipo de contenido digital altamente consumido por los jóvenes: los blogs o videos del tipo “acompañame en mi día”. En particular, se examinará un blog de 7 minutos titulado *Lo que Nadie te había Contado de TOKIO, Japón*, que ha alcanzado 1,5 millones de reproducciones. Este formato ha ganado popularidad debido a su capacidad para conectar emocionalmente con los espectadores, aprovechando la personalización, la inmediatez y un estilo narrativo atractivo. Según los hashtags más utilizados en la plataforma, estos blogs figuran entre los más subidos y reproducidos. Su estructura se basa en resumir las actividades cotidianas de una persona, desde el despertar hasta el final del día, en un lapso de 30 segundos.

El propósito de este análisis es identificar cuáles de estos elementos podrían aplicarse en la educación superior para crear experiencias de aprendizaje más atractivas y efectivas. Al final, se realizará una reflexión sobre la viabilidad de incorporar estas características en la práctica docente, sin perder de vista el rigor académico y los objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, el blog logra un alto nivel de personalización al presentar al creador como una figura cercana y accesible. No se trata de un documental, sino de un viaje personal en el que el protagonista experimenta situaciones con las que los espectadores pueden identificarse. Este enfoque se refleja en el uso de un lenguaje directo e incluso íntimo, que incluye detalles cotidianos del viaje que generan empatía. En el contexto educativo, esta estrategia podría aplicarse incorporando relatos personales o experiencias del docente, lo que ayudaría a

establecer una relación más humana con los estudiantes. Esta conexión emocional puede facilitar la asimilación del contenido.

La estructura del blog se organiza en fragmentos breves que describen diferentes momentos del día, presentando impresiones, alegrías y desafíos. Esta fragmentación, acompañada de transiciones dinámicas, mantiene la atención del espectador al presentar la información en dosis fáciles de digerir. En el aula, esta técnica podría inspirar la planificación de clases segmentadas en bloques temáticos, con transiciones claras y momentos de pausa que ayuden a mantener el hilo conductor de la lección y refuercen el interés de los estudiantes.

El blog también demuestra una notable capacidad de síntesis al condensar un viaje completo en solo 7 minutos. Esta compresión obliga a seleccionar cuidadosamente los aspectos más relevantes y presentarlos de manera visualmente atractiva. En la educación, este principio puede aplicarse mediante explicaciones concisas que destaquen los conceptos esenciales, utilizando recursos visuales que faciliten la comprensión de ideas complejas.

La narrativa visual del blog se basa en una secuencia rápida de imágenes que capturan momentos clave del viaje, acompañadas de música o efectos sonoros que añaden ritmo y dinamismo. En el aula, esta técnica se puede emplear mediante presentaciones visuales o videos breves que introduzcan o refuercen conceptos, utilizando transiciones rápidas para mantener la atención de los estudiantes.

El lenguaje hiperbólico es otro recurso recurrente en estos blogs. Expresiones como “¡No te imaginas lo que pasó después!” buscan generar emoción y captar la atención. En el aula, los docentes pueden emplear esta estrategia para destacar puntos clave de manera memorable, utilizando un tono exagerado que refuerce el impacto emocional de ciertos conceptos.

Por último, la corporalidad desempeña un papel fundamental en la transmisión de emociones y en complementar el mensaje verbal. Los gestos expresivos, movimientos amplios y posturas dinámicas ayudan a captar la atención y mantenerla. En el aula, el docente puede aprovechar su presencia física, utilizando gestos, expresiones faciales y movimientos para reforzar el mensaje y mantener a los estudiantes enfocados e involucrados.

En resumen, el análisis de los blogs del tipo “acompañame en mi día” revela una serie de estrategias comunicativas que pueden ser valiosas para enriquecer la docencia universitaria. La personalización, la fragmentación, la capacidad de síntesis, las imágenes rápidas, el lenguaje hiperbólico y la corporalidad son recursos que, aplicados de manera adecuada,

pueden transformar el aula en un espacio más dinámico y atractivo. Incorporar estas características no implica trivializar el conocimiento, sino diseñar experiencias de aprendizaje que conecten con las formas en que los jóvenes consumen y procesan información en la actualidad. Esto permitirá que los estudiantes se sientan más cercanos tanto al contenido como al docente, facilitando así la comprensión y el compromiso con el aprendizaje.

No obstante, es fundamental evitar caer en una teatralización excesiva que desvíe la atención del contenido académico. La aplicación de estas estrategias debe centrarse en reforzar el mensaje educativo, no en reemplazarlo por el espectáculo.

Reflexiones finales

El análisis de los blogs revela que estrategias como la personalización y la fragmentación pueden enriquecer la enseñanza. La personalización, que establece una conexión emocional entre el creador y la audiencia, puede trasladarse a la docencia mediante relatos personales que humanicen al docente y fomenten la empatía con los estudiantes. La fragmentación, por su parte, permite presentar la información en bloques claros y digeribles, lo que facilita el seguimiento y la comprensión del contenido.

La capacidad de síntesis de estos blogs, que condensan experiencias en breves momentos, y la narrativa visual con imágenes rápidas, pueden inspirar una docencia más dinámica y visualmente atractiva. Utilizar recursos visuales y explicaciones concisas puede ayudar a destacar los conceptos clave y mantener el interés de los estudiantes, mientras que la música y efectos pueden aportar ritmo a las lecciones. Finalmente, el lenguaje hiperbólico y la corporalidad son herramientas útiles para captar y mantener la atención. En la docencia, el uso de expresiones exageradas y gestos dinámicos puede reforzar puntos clave y facilitar la participación activa. En conjunto, estas estrategias pueden transformar el aula en un espacio más interactivo y atractivo, sin sacrificar el rigor académico ni los objetivos pedagógicos.

La implementación de estrategias debe ser consciente y planificada, considerando las características de los estudiantes y las dinámicas propias de cada disciplina. Adaptar estos elementos a las cátedras no sólo enriquece el proceso de enseñanza, sino que también permite a los docentes innovar en sus metodologías, conectando de manera más efectiva con sus estudiantes sin renunciar a la calidad del contenido. Este enfoque transforma el aula en un espacio interactivo y reflexivo, donde las herramientas de comunicación contemporáneas potencian la transmisión de conocimiento en lugar de reemplazarlo

2.6 Una experiencia pedagógica con sentido



Tema 2.6

Una experiencia pedagógica con sentido

El **sentido** es un concepto que atraviesa múltiples aristas del conocimiento y la experiencia humana, de manera general, hace referencia al propósito, significado o dirección que se le atribuye a algo. Desde una perspectiva filosófica, se vincula con la razón de ser y la búsqueda del significado de la vida.

En el ámbito lingüístico, por otra parte, el sentido permite interpretar palabras y expresiones y desempeña un papel clave en la comunicación y construcción de ideas colectivas y por último, desde la sociología, se asocia con la acción, la transformación y el cambio, ya que al ser interpretadas a través de él, nuestras experiencias y percepciones del mundo adquieren una nueva dimensión.

El sentido no solo organiza nuestras interacciones con el entorno, sino que redefine constantemente el propósito de nuestra vida y en esta línea, en el ámbito de la educación, el sentido también es fundamental, ya que vincula el aprendizaje con objetivos profundos además de los académicos, metas orientadas al desarrollo integral y a la humanización de los individuos.

La presente sección, en su encuadre teórico, repasa diversas teorías y enfoques que a lo largo de la historia han tratado de responder a preguntas clave sobre ¿cómo se aprende y, en particular, cuál es la finalidad de hacerlo? Estas reflexiones conectan directamente la pedagogía con el sentido, invitando a reconsiderar la educación como un espacio de transformación capaz de generar sociedades más empáticas, responsables, inclusivas y conscientes.

El desarrollo del texto por otra parte ofrece un acercamiento a una experiencia pedagógica con sentido, es el resultado de una entrevista, cuyo objetivo fue acercarse a una trayectoria cargada de significado y explorar cómo las acciones del entrevistado han sido guiadas por un profundo entendimiento del propósito pedagógico. Finalmente, se presentan las conclusiones más relevantes, destacando el impacto transformador de las prácticas educativas que sitúan el sentido como eje central del proceso.

Marco teórico

Pedagogía del sentido

La pedagogía del sentido es una forma de mirar la educación que trasciende lo técnico, otorgando a los contenidos, al proceso de enseñanza y aprendizaje, al quehacer docente y a la universidad un sentido personal, social, profundo y transformador (Prieto, 2019). Esta forma de entender la educación promueve que estudiantes, docentes e instituciones atribuyan un propósito claro a su labor educativa, conectando los contenidos con las experiencias, el contexto y la vida misma (Gimeno, 2013). El aprendizaje, desde esta perspectiva, se convierte en una experiencia activa y reflexiva, donde el estudiante no es un receptor pasivo, sino que construye significados de manera personal y social, integrando tanto teorías académicas como vivencias reales y experiencias valiosas.

El concepto de pedagogía del sentido también se encuentra relacionado con las ideas de Freire (1970) quien entendía la educación como un acto de liberación, donde los estudiantes desarrollan una comprensión crítica de estos contenidos en relación con su realidad.

Pedagogía del
sentido



Este enfoque fomenta la reflexión profunda sobre lo tratado en el aula y despierta una actitud activa en los estudiantes, quienes son invitados a cuestionar y relacionar lo aprendido con sus necesidades, su vocación y su ejercicio profesional futuro (León, 2020). En esta interacción entre el conocimiento y el contexto, se construye el verdadero sentido pedagógico, que no solo busca el aprendizaje de conceptos, sino también la transformación del estudiante como sujeto crítico y reflexivo en su entorno.

En este enfoque, el docente juega un rol esencial como acompañante en el proceso de aprendizaje, construyendo junto al estudiante el conocimiento. Según Prieto (2019) el docente no es solo un facilitador, sino un actor que acompaña al estudiante en su proceso de reflexión y descubrimiento, ayudándolo a conectar los contenidos con su vida cotidiana y sus futuros desafíos profesionales.

Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso compartido, en el que tanto el docente como el estudiante interactúan y co-crean el conocimiento, promoviendo una educación más significativa y comprometida. La pedagogía del sentido, por tanto, no se limita a la transmisión de información, sino que busca generar una experiencia profunda y transformadora para el estudiante, integrando tanto lo intelectual como lo personal.

Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje son enfoques que buscan explicar cómo las personas adquieren, procesan y retienen conocimientos (Ausubel, 1983). Estas teorías no sólo proporcionan marcos conceptuales que orientan la práctica educativa, sino que también ayudan a comprender los procesos internos y externos que influyen en el aprendizaje (Piaget, 1981). Además, permiten a los educadores seleccionar métodos y diseñar estrategias y recursos más efectivos, adaptados a las necesidades y características de los estudiantes.

Entre las teorías más reconocidas se encuentra el conductismo, que define el aprendizaje como un cambio en el comportamiento observable. Este enfoque resulta particularmente útil en métodos que emplean refuerzos positivos para motivar la adquisición de conocimientos (Bruner, 1998). Por otro lado, el aprendizaje social enfatiza que las personas adquieren conocimientos al observar a otros, lo cual se traduce en el uso de modelos de comportamiento en el aula (Bandura, 1977 citado por Chalán et al., 2018).

El cognitivismo, por otro lado, se centra en cómo la mente procesa la información, destacando que organizar y estructurar los datos mejora su retención y comprensión. Este principio es

evidente en herramientas pedagógicas como los mapas conceptuales (Ausubel, 1983). El conectivismo plantea que el conocimiento se construye a través de redes de información y según esta teoría, los estudiantes aprenden mediante interacciones en línea y en comunidades digitales, adaptándose al entorno altamente conectado de la era contemporánea (Siemens, 2004).

El constructivismo mientras tanto afirma que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias previas, siendo este principio esencial en enfoques como el aprendizaje basado en proyectos (Piaget, 1981). De manera complementaria, el aprendizaje experiencial pone de relieve la importancia de la experiencia directa y la reflexión sobre ella (Kolb, 1984). Este enfoque se aplica a través de actividades prácticas o simulaciones, permitiendo a los estudiantes aprender mediante la acción y la posterior reflexión sobre sus experiencias (Bruner, 1998).

Finalmente, la teoría ecológica del aprendizaje es un enfoque que entiende el aprendizaje como un proceso interdependiente, que ocurre dentro de un entorno dinámico y multifacético, donde los individuos interactúan con su contexto físico, social y cultural (Giraldo, 2016). A continuación ampliaremos el encuadre en dos de ellas.

Teoría constructivista

La teoría constructivista se basa en la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico en el que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus propias experiencias, relaciones y aprendizajes con ayuda del grupo (Guerra, 2020). Este enfoque ha evolucionado a lo largo del tiempo gracias a las contribuciones de autores fundamentales. Piaget (1976) considerado uno de los padres del constructivismo, formuló la teoría de la epistemología genética, planteando que los niños construyen activamente su conocimiento mediante la interacción con los otros y el entorno. Piaget describió el aprendizaje como un proceso que ocurre en etapas progresivas: sensoriomotora, preoperacional, concreta y formal e introdujo conceptos clave como los esquemas mentales y los procesos de asimilación y acomodación que destacan cómo las personas ajustan su comprensión al enfrentarse a nueva información (Guerra, 2020).

Por otra parte, Vygotski (1978) aportó una perspectiva sociocultural al constructivismo, subrayando la importancia de la interacción social en el aprendizaje. El autor afirma que los estudiantes aprenden mejor cuando realizan tareas con la guía de un mentor o en colaboración

con sus pares, alcanzando gradualmente un nivel de competencia independiente (Guerra, 2020). Además, destacó el papel fundamental del lenguaje como mediador en el desarrollo cognitivo, afirmando que el aprendizaje está intrínsecamente ligado a las prácticas culturales y sociales.

Bruner (1968) influenciado por Piaget y Vygotski, amplió el constructivismo al introducir la noción de que el aprendizaje es un proceso activo de descubrimiento. Planteó que los estudiantes interpretan el mundo a través de tres formas de representación: enactiva (basada en la acción), icónica (basada en imágenes) y simbólica (basada en el lenguaje). Bruner enfatizó la importancia de estructurar el conocimiento y defendió el aprendizaje por descubrimiento donde los estudiantes construyen su conocimiento a través de la exploración guiada, argumentando que cualquier tema puede ser enseñado a cualquier estudiante si se organiza de manera adecuada.

En décadas recientes, autores contemporáneos han ampliado las ideas del constructivismo integrando tecnologías y redes de aprendizaje. Jonassen (1991) propuso los entornos de aprendizaje constructivista, destacando el uso de herramientas tecnológicas para crear experiencias educativas significativas. El autor afirma que estas tecnologías deben facilitar la construcción activa de conocimiento mediante simulaciones y la resolución de problemas reales.

Finalmente, Siemens (2004) aunque más vinculado al conectivismo, relaciona su enfoque con el constructivismo al explorar cómo las redes digitales permiten a los estudiantes construir conocimiento colectivamente en comunidades de aprendizaje en línea. En resumen, el constructivismo ha evolucionado desde las ideas de Piaget, Vygotski y Bruner hasta los aportes contemporáneos, adaptándose a los cambios culturales, sociales y tecnológicos. Este enfoque sigue siendo esencial para diseñar experiencias educativas que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Teoría ecológica del aprendizaje

La teoría ecológica del aprendizaje es un enfoque que concibe el aprendizaje como un proceso interdependiente y contextual, que ocurre dentro de un entorno dinámico, multifacético y en constante cambio. Este proceso de aprendizaje se da mediante la interacción de los individuos con su entorno físico, social y cultural (Giraldo, 2016). La teoría destaca la influencia crucial de

los diferentes contextos en los que los individuos se desarrollan, aprendiendo de manera activa y continua a través de la interacción con su medio.

Bronfenbrenner (1979) es uno de los pilares de este enfoque, al proponer que el desarrollo humano no puede entenderse sin considerar la interacción entre los distintos entornos que rodean a los individuos. Según este autor el aprendizaje ocurre en una red de sistemas interconectados, tales como la familia, la escuela, la comunidad y las políticas sociales, que influyen directa y mutuamente en el comportamiento y el aprendizaje de los individuos.

En este marco, los ecosistemas de aprendizaje son comprendidos como entornos complejos, no solo físicos, sino también sociales, culturales y educativos, donde los componentes del entorno interactúan y se afectan entre sí (Giraldo, 2016). Estos ecosistemas son sistemas abiertos y en constante transformación, en los que los individuos interactúan con otros, con herramientas, con el entorno físico y con las normas sociales (Giraldo, 2016).

Gibson (1979) a través de su teoría ecológica de la percepción, agrega una perspectiva fundamental al destacar que los individuos aprenden al percibir y experimentar activamente su entorno. Esta interacción directa con el contexto permite la adaptación y el aprendizaje, reconociendo que el ambiente no es solo un contexto pasivo, sino un elemento activo en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, John-Steiner (1997) enfatiza que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que es inherentemente colectivo. Según John-Steiner, las interacciones sociales y la colaboración son esenciales para la construcción del conocimiento, sugiriendo que los entornos colaborativos actúan como mediadores en el aprendizaje, donde los individuos resuelven problemas y aprenden de manera conjunta.

Finalmente, Wenger (1998) al expandir la noción de comunidades de práctica, señala que el aprendizaje es un proceso social, situado y participativo. Wenger destaca que los individuos aprenden a través de su integración activa en comunidades que comparten intereses y objetivos comunes, lo que subraya la importancia del compromiso social y la participación activa en la construcción de conocimiento dentro de contextos específicos.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia didáctica que se fundamenta en las teorías constructivista y ecológica del aprendizaje, y coloca al estudiante como protagonista

del proceso, quien utiliza problemas del mundo real o situaciones cercanas a él como punto de partida para construir su propio conocimiento (Gómez, 2005). Este camino metodológico que se aleja de la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos, pone énfasis en la resolución activa de conflictos y en la colaboración entre pares (Bueno, 2018). A través de esta metodología, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo, ya que se enfrentan a situaciones auténticas que requieren investigación y análisis (Muñoz et al., 2013).

El ABP fue desarrollado y puesto en práctica en los años 1960 en la escuela de medicina de la Universidad de McMaster en Canadá (Muñoz y Gómez, 2017). Desde entonces, ha experimentado una gran expansión hacia otras áreas de la educación superior. La Universidad de Maastricht en los Países Bajos, por ejemplo, tiene más de 20 años de experiencia implementando el ABP en diversas facultades, como Medicina, Ciencias de la Salud, Derecho, Economía, Administración y Ciencias Culturales (Bueno, 2018).

En el ámbito de la arquitectura, Gedge (2005) exploró cómo el ABP puede aplicarse en la enseñanza del diseño arquitectónico, considerando que este proceso es inherentemente una resolución de problemas. En su investigación, defendió el uso del ABP para abordar problemas de diseño realistas, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades tanto prácticas como cognitivas esenciales. El autor destacó que este enfoque permite que los estudiantes experimenten el proceso completo de diseño, desde la conceptualización hasta la ejecución, con un fuerte énfasis en la investigación y la colaboración interdisciplinaria.

Análisis de casos

El análisis de caso es una metodología activa de aprendizaje que permite a los estudiantes estudiar situaciones específicas con el fin de aplicar y relacionar teorías aprendidas en el aula con contextos reales o hipotéticos (Coll et al., 2006). Esta estrategia se basa en un enfoque constructivista, donde los estudiantes, al investigar un caso particular, desarrollan su capacidad para interpretar y comprender la información dentro de un marco teórico (Núñez y Peña, 2020). Shulman (1986) señala que el análisis de caso es esencial para la formación profesional, ya que proporciona un espacio para la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento en situaciones complejas, favoreciendo el aprendizaje profundo a través de la experiencia.

Este método se utiliza ampliamente en diversas disciplinas, especialmente en aquellas que requieren una comprensión aplicada de teorías, como el derecho, la medicina y la arquitectura

(Núñez y Peña, 2020). Según Yin (2014) el análisis de caso ofrece un medio eficaz para estudiar fenómenos dentro de su contexto, permitiendo que los estudiantes desarrollen un entendimiento holístico de las problemáticas y los procesos involucrados. Además, este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, análisis y toma de decisiones, ya que los estudiantes deben identificar las variables relevantes de un caso, comparar alternativas y evaluar resultados (Núñez y Peña, 2020).

En el ámbito de la arquitectura, el análisis de caso se convierte en una herramienta invaluable para estudiar obras arquitectónicas, intervenciones urbanísticas o proyectos específicos. A través de este análisis, los estudiantes tienen la oportunidad de conectar las teorías de diseño aprendidas en clase con la práctica real (Ronda, 2008).

Pallasmaa (1996) enfatiza la importancia de este enfoque, ya que permite comprender cómo los principios teóricos se aplican en la creación de espacios físicos, atendiendo tanto a la funcionalidad como a la percepción sensorial y emocional de los usuarios. El análisis de casos arquitectónicos también les permite evaluar cómo los arquitectos resuelven problemas concretos, como la relación entre el edificio y su entorno, el uso de materiales y la respuesta a las necesidades sociales y culturales.

Nuevos trazos

El sistema educativo aún requiere transformaciones y mejoras, pero dentro de él existen protagonistas y experiencias profundamente valiosas que siguen marcando la diferencia, esa que resulta tan necesaria y significativa para la vida de los estudiantes. Con el propósito de explorar de primera mano una vida dedicada a la enseñanza y ahondar en la pedagogía del sentido para luego relacionar los hallazgos con el encuadre teórico, decidí entrevistar al profesor Benjamín Yépez, quien fue durante muchos años una figura destacada en la primera Escuela Pía de la ciudad de Cañar, la cual fue concebida para los jóvenes de la ruralidad, quienes fueron y siguen siendo segregados.

El enfoque pedagógico de Benjamín fue profundamente marcado por las enseñanzas de San José de Calasanz, patrono de la institución y es en la ciudad un referente de una educación humanista y liberadora. A través de esta entrevista, busco conocer cómo ha percibido, a lo largo de su carrera, el sentido y el sinsentido en la educación, así como las prácticas que considera esenciales para formar estudiantes críticos, autónomos y con un propósito claro en la

vida. A continuación, hago un resumen de las reflexiones compartidas, organizadas en secciones de acuerdo con los temas tratados.

Sobre el sentido pedagógico

El principal sentido del quehacer docente es la garantía de libertad y soberanía. La educación, para Benjamín Yépez, tiene como fin principal liberar a los estudiantes. Además, un sentido fundamental es promover el pensamiento crítico. En una época como la que vivimos, donde la información fluye rápidamente y, muchas veces, de manera distorsionada, enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos, a cuestionar lo que ven y escuchan, se ha vuelto esencial. La universidad, en particular, debe ser un espacio donde se desafíen las ideas establecidas, se fomente el debate y el cuestionamiento, para formar ciudadanos pensantes y comprometidos.

Otro aspecto importante que destacó es la necesidad de conmovirse ante lo injusto, no ser indiferentes y motivar la necesidad de trabajar por la equidad y la justicia social. En las escuelas, especialmente en las de los sectores más vulnerables, el docente tiene un rol clave en la lucha por la equidad. Aunque el trabajo docente no puede cambiar la situación social de los estudiantes de manera directa, sí tiene el poder de abrir puertas a oportunidades que, de otro modo, quedarían cerradas.

De ahí la importancia de seguir el sueño de San José de Calasanz: educación para todos, sin importar el origen social o económico, también subraya la relevancia de fomentar el amor por el conocimiento. Los educadores deben transmitir la pasión por aprender, haciendo de las escuelas y universidades lugares donde los estudiantes no solo adquieran saberes, sino que desarrollen una curiosidad constante por seguir aprendiendo y descubriendo nuevas verdades. Finalmente considera que el sentido de su vida ha sido educar para la felicidad, entendida como el fin último de la vida.

Sobre los sinsentidos pedagógicos

El quehacer docente pierde sentido cuando la educación se burocratiza en exceso y se deshumaniza. Según Yépez, el sistema educativo se ha vuelto tan burocrático que los docentes y los estudiantes se ven atrapados por papeleo, normas y procedimientos que no tienen mucho que ver con el verdadero propósito educativo. Esto puede llevar a una deshumanización del proceso, donde lo que importa es más cumplir con los requisitos que realmente enseñar y aprender.

Otro sinsentido señalado es la sobrecarga de trabajo, los docentes se ven arrastrados por la cantidad de tareas administrativas, evaluaciones, clases y otros compromisos, lo que desvía la atención de lo que realmente importa: el contacto cercano con los estudiantes y su crecimiento personal.

El enfoque excesivamente utilitario del estudiante también es un sinsentido en la educación. En muchas universidades y escuelas, se pone tanto énfasis en la preparación para el mercado laboral que la educación se reduce a una simple herramienta para ganar dinero. Si bien es cierto que la educación debe preparar a los estudiantes para su futuro profesional, no debe limitarse solo a eso. La formación integral de la persona, capaz de pensar y vivir éticamente, no puede ser vista sólo en términos utilitarios.

En cuanto al sinsentido, también señala que si el sentido es la libertad y la felicidad, el sinsentido sería la esclavitud, que puede tener múltiples formas. La educación que no promueve la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía crea seres humanos que no se cuestionan su existencia y que simplemente aceptan lo que se les da sin capacidad de transformar su entorno. La esclavitud intelectual ocurre cuando las personas se convierten en receptores pasivos de información, sin capacidad para cuestionar lo que se les enseña. Además, la esclavitud social se manifiesta cuando el sistema educativo perpetúa desigualdades, excluyendo a los más desfavorecidos y condenándolos a una vida de dependencia.

Sobre prácticas educativas que fomentan el sentido

Benjamín Yépez considera que una enseñanza crítica y reflexiva es esencial para una educación liberadora. Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar lo aprendido ofrece a los estudiantes libertad intelectual, convirtiéndolos en pensadores autónomos capaces de transformar su entorno. Además, destaca la importancia de una educación participativa y colaborativa, en la que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, trabajando en equipo y valorando las opiniones de sus compañeros.

La evaluación formativa y personalizada también es clave en este enfoque; en lugar de centrarse únicamente en exámenes, esta evaluación debe basarse en la retroalimentación continua, el reconocimiento de logros personales y la reflexión sobre el progreso del estudiante. Esto fomenta una educación del crecimiento, en la que los estudiantes se motivan a mejorar constantemente. Otra práctica fundamental es la educación emocional y de desarrollo integral.

Incluir en el currículo espacios para el desarrollo de la inteligencia emocional, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos ayuda a los estudiantes a comprenderse mejor a sí mismos y a los demás, favoreciendo su bienestar y felicidad.

Sobre prácticas educativas que fomentan el sinsentido

Yépez señala que la enseñanza centrada en la memorización sin comprensión es un sinsentido pedagógico, ya que convierte a los estudiantes en receptores pasivos, sin capacidad de aplicar lo aprendido en la vida real. Además, la educación autoritaria y jerárquica, donde el docente se presenta como la única fuente de conocimiento sin espacio para el diálogo o la participación activa del estudiante, fomenta la dependencia y limita la autonomía de los estudiantes.

También menciona que la evaluación basada exclusivamente en el temor a los exámenes estandarizados contribuye a una educación de obediencia más que de reflexión, generando ansiedad y desmotivación. Finalmente, la exclusión social y educativa, que no garantiza igualdad de oportunidades a los estudiantes más vulnerables, refuerza la esclavitud social y perpetúa las desigualdades.

Sobre una experiencia con sentido

A lo largo de su carrera, muchos estudiantes de Benjamín Yépez lograron alcanzar puestos importantes y bien remunerados, pero él considera que el verdadero sentido de su labor docente radica en haber ayudado a los estudiantes a superar situaciones de violencia y en haber brindado herramientas que dignificaron el trabajo de sus padres, quienes, al ser trabajadores del campo, eran menospreciados. No busca atribuirse méritos, pero se siente contento de haber acompañado a personas tan maravillosas y fuertes en su camino hacia un futuro mejor.

La entrevista con Benjamín Yépez fue una conversación profunda, inspiradora y reflexiva sobre el sentido de la educación y el rol del docente en la formación de estudiantes críticos y comprometidos con su entorno. A lo largo de su carrera, Benjamín ha vivido y promovido una educación liberadora, basada en la equidad, la reflexión crítica y el fomento de la autonomía de los estudiantes. Sus ideas sobre el sentido pedagógico, que subrayan la importancia de la libertad, el pensamiento crítico y la búsqueda de la justicia social, están profundamente influenciadas por su enfoque integral y humanista de la enseñanza. Asimismo, su crítica a los sinsentidos pedagógicos, como la burocratización del sistema y la educación utilitaria, resalta la necesidad urgente de un cambio en las prácticas educativas que valore al ser humano en su

totalidad y promueva una formación más auténtica y consciente. Al final, lo que realmente le da sentido a la labor docente, según Yépez, es la capacidad de transformar vidas y contribuir al bienestar y la felicidad de los estudiantes, guiándolos a descubrir su propósito y su potencial en un mundo que aún necesita ser más justo y equitativo (Figura 3).

Figura 3

Benjamín Yépez junto a sus estudiantes en el Colegio San José de Calasanz, Cañar.



Nota: Del archivo personal del profesor Benjamín Yépez, 1995.

Reflexiones finales

La entrevista y el enfoque de la pedagogía del sentido coinciden en la visión educativa centrada en la formación integral del estudiante, en su desarrollo crítico y en la conexión de los aprendizajes con su realidad personal y social. La pedagogía del sentido pone énfasis en que los estudiantes encuentren propósito y relevancia en lo que aprenden, integrando sus

experiencias de vida, lo cual resuena con las reflexiones de Yépez sobre la educación como liberadora y transformadora. Ambas perspectivas subrayan la importancia de un enfoque activo y reflexivo del aprendizaje, donde el estudiante no solo es un receptor pasivo, sino un agente que construye significado a partir de su interacción con el conocimiento, el docente y su entorno.

Al integrar las teorías del aprendizaje constructivistas y ecológicas, se refuerza la idea de que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también un proceso social y cultural, donde los estudiantes deben ser capaces de cuestionar, reflexionar y aplicar lo aprendido en su vida cotidiana. Como lo enfatiza Yépez, la educación debe ser un acto de liberación, en el cual los estudiantes se empoderen para transformar su contexto y su realidad. Por lo tanto, tanto la pedagogía del sentido como las teorías de aprendizaje contemporáneas coinciden en la necesidad de humanizar la educación, alejándose de enfoques mecanicistas y utilitaristas, para que se convierta en un proceso de crecimiento personal, crítico y socialmente relevante.

En resumen, el aprendizaje debe ser visto como un acto de construcción conjunta de conocimiento, en el que el sentido pedagógico se da cuando los docentes, los estudiantes y las instituciones se comprometen activamente con la transformación de la sociedad, la formación de ciudadanos autónomos y reflexivos, y el fomento de una educación integral que priorice el bienestar y la equidad.

2.7 Tecnologías e inteligencias artificiales para



Educación superior

Tema 2.7

Tecnologías e inteligencias artificiales para educación superior

La inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una posibilidad futurista para convertirse en una realidad cotidiana que redefine varios ámbitos de la vida, incluida la educación. En el contexto universitario, su irrupción no sólo amplía el acceso al conocimiento, sino que transforma la manera en que docentes y estudiantes interactúan con la información, construyen saberes y diseñan experiencias de aprendizaje. Aunque es una herramienta tecnológica, la IA ha logrado plantear interrogantes fundamentales sobre el rol del educador, la autonomía del estudiante y la naturaleza misma del aprendizaje en la era digital y se ha generado debates sobre desafíos éticos relacionados con la privacidad, el riesgo de aumentar las brechas digitales, la dependencia tecnológica y la posible deshumanización del proceso educativo.

Lejos de reemplazar la enseñanza tradicional, la IA ofrece oportunidades para potenciar la personalización del aprendizaje, optimizar la planificación académica y enriquecer las metodologías pedagógicas. Algoritmos de recomendación, asistentes virtuales y plataformas adaptativas son solo algunos ejemplos de cómo esta tecnología puede generar entornos de aprendizaje más flexibles e inclusivos, sin embargo, su implementación en el aula también conlleva desafíos: ¿cómo aseguramos que su uso fortalezca el pensamiento crítico en lugar de limitarlo? ¿De qué manera equilibramos la automatización con la dimensión humanizadora de la educación?

Este segmento busca explorar el potencial de la IA descubierto en el taller de tecnologías de la Maestría en docencia. A través de este ejercicio, se propone comprender el alcance de la inteligencia artificial diseñando una clase con el uso de varias formas de IA y reflexionar cómo esta tecnología puede ser aliada del aprendizaje en la formación de profesionales para el futuro.

Marco teórico

Aprendizaje Significativo

El concepto de aprendizaje significativo, desarrollado por David Ausubel (1968) sostiene que la asimilación de conocimientos ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognitiva previa del estudiante. Según este autor, la

clave del aprendizaje significativo radica en la existencia de conocimientos previos que actúen como anclajes para la nueva información. Más recientemente, Coll, Mauri y Onrubia (2008) han destacado el papel de la tecnología en la facilitación del aprendizaje significativo, resaltando cómo las TIC pueden potenciar la personalización del aprendizaje y favorecer la integración de nuevos conocimientos mediante experiencias interactivas.

En este contexto, la inteligencia artificial está transformando la manera en que se construyen estos anclajes cognitivos (Flores, 2022). Los sistemas de IA pueden analizar los conocimientos previos de los estudiantes y adaptar los contenidos de enseñanza universitaria de manera personalizada. Herramientas como asistentes virtuales, plataformas de aprendizaje adaptativo y algoritmos de recomendación de contenido permiten fortalecer las conexiones conceptuales y mejorar la retención del conocimiento de manera dinámica y eficiente (Delgado, 2024).

Niveles de Aprendizaje

La taxonomía de los objetivos educativos fue propuesta por Benjamin Bloom (1956) como un modelo jerárquico de seis niveles del aprendizaje cognitivo: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en la planificación educativa para estructurar objetivos de aprendizaje de manera progresiva.

Posteriormente, Anderson y Krathwohl (2001) revisaron la taxonomía de Bloom, reorganizando los niveles y sustituyendo la síntesis por la categoría "crear", con lo que enfatizaron la importancia del pensamiento creativo en el aprendizaje. Su versión también adoptó un enfoque más dinámico y procesual, reflejando mejor las formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento en entornos educativos modernos.

El uso de inteligencia artificial ha permitido la implementación de sistemas de aprendizaje que identifican el nivel cognitivo de cada estudiante y ajustan las actividades en función de su progreso (Flores, 2022). Las plataformas educativas basadas en IA pueden analizar el desempeño en tiempo real, recomendar recursos específicos y guiar a los estudiantes a través de los distintos niveles del aprendizaje mediante experiencias personalizadas, asegurando un avance más estructurado.

Estrategias Metodológicas

En la educación superior estas abarcan diversas aproximaciones para guiar el aprendizaje y promover la construcción del conocimiento. Dewey (1938) precursor del aprendizaje

experiencial, enfatizó la necesidad de estrategias activas donde los estudiantes participen en la resolución de problemas y en la experimentación directa.

Desde una perspectiva más contemporánea Marzano (1998) identificó nueve estrategias metodológicas altamente efectivas, como la comparación de información, la elaboración de resúmenes y la práctica guiada. Por su parte, Coll, Mauri y Onrubia (2008) resaltan el impacto de la tecnología en la diversificación de estrategias metodológicas, argumentando que la integración de TIC permite una enseñanza más interactiva y personalizada.

En la actualidad, la inteligencia artificial ha facilitado la diversificación y personalización de estas estrategias. Herramientas como chatbots educativos, plataformas interactivas y realidad aumentada permiten a los docentes implementar metodologías activas de manera eficiente. Además, los sistemas de IA pueden analizar patrones de aprendizaje y sugerir estrategias óptimas para cada estudiante, optimizando el proceso de enseñanza y fortaleciendo el aprendizaje autónomo.

Aprendizaje Colaborativo

Se basa en la interacción entre los estudiantes para la construcción colectiva del conocimiento. Johnson y Johnson (1989) identificaron cinco elementos esenciales para su efectividad: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y evaluación grupal.

Vygotsky (1978), desde la teoría sociocultural, argumentó que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros y destacó el papel de la zona de desarrollo próximo (ZDP) en el aprendizaje colaborativo. Slavin (1995) reforzó esta idea al desarrollar modelos cooperativos de enseñanza, evidenciando cómo la colaboración en el aula mejora el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

La inteligencia artificial está potenciando el aprendizaje colaborativo mediante plataformas digitales que facilitan la interacción y el trabajo en equipo. Algoritmos de IA pueden analizar dinámicas grupales, identificar patrones de participación y ajustar las interacciones para optimizar la colaboración. Además, herramientas como asistentes virtuales y sistemas de tutoría automatizados permiten que los estudiantes reciban retroalimentación inmediata.

Nuevos trazos

En este apartado se presenta una propuesta de planificación de clase de un tema del sílabo de la asignatura Urbanismo III del sexto nivel de la carrera de Arquitectura. Las herramientas de inteligencia artificial que empleadas para este ejercicio fueron Chat GPT y presentations IA y se detalla el proceso a continuación:

1. Datos informativos:

- ✦ **Carrera:** Arquitectura
- ✦ **Nivel:** Sexto ciclo
- ✦ **Materia:** Urbanismo
- ✦ **Estrategia metodológica:** Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en proyectos (abp)
- ✦ **Tema de la Clase:** Acupuntura Urbana
- ✦ **Resultado de Aprendizaje del Sílabo:** Conocer y aplicar el concepto de Acupuntura Urbana como estrategia de intervención en el tejido urbano, a partir de referentes teóricos y estudios de caso.
- ✦ **Duración:** 3 horas

2. Prompt a Chatgpt

Actúa como profesor universitario y planifica una clase sobre Acupuntura Urbana basada en los referentes teóricos de Jaime Lerner, Manuel de Solà-Morales y Marco Casagrande. La clase debe tener una duración de 3 horas y seguir el método de aprendizaje colaborativo, con actividades interactivas y participativas para los estudiantes.

Estructura la planificación con los siguientes elementos:

1. **Objetivos de Aprendizaje:** Define objetivos claros que incluyan niveles cognitivos como conocer, analizar y reflexionar (según la taxonomía de Bloom).
2. **Contenidos de Aprendizaje:** Organiza los contenidos en tres categorías:
 - **Conceptuales** (¿Qué deben saber los estudiantes?)
 - **Procedimentales** (¿Qué deben saber hacer?)
 - **Actitudinales** (¿Qué valores y actitudes deben desarrollar?)
3. **Estrategia Metodológica:** La clase debe seguir un enfoque de **aprendizaje colaborativo** con dinámicas de construcción conjunta del conocimiento.
4. **Distribución del Tiempo y Actividades:** Estructura la clase en cuatro partes, con actividades específicas y tiempos asignados.

5. **Cierre y Reflexión:** Incluye una actividad final donde los estudiantes sinteticen lo aprendido y reflexionen sobre la aplicación de la Acupuntura Urbana en la práctica.

3. Planificación de Clase: Acupuntura Urbana

a. Objetivos de la Clase

1. Definir el concepto de Acupuntura Urbana y su aplicación en la regeneración de la ciudad.
2. Analizar los aportes teóricos de Jaime Lerner, Manuel de Solà-Morales y Marco Casagrande en relación con la Acupuntura Urbana.
3. Reflexionar sobre el impacto de pequeñas intervenciones urbanas en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.
4. Desarrollar habilidades de trabajo en equipo y pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo.

Estos objetivos se plantearon considerando la taxonomía de Bloom.

b. Contenidos de Aprendizaje

Contenidos Conceptuales (¿Qué deben saber los estudiantes?)

- Definición de Acupuntura Urbana: Estrategia de intervención urbana basada en la aplicación de pequeños proyectos que generan un gran impacto en la ciudad.
- Principios de la Acupuntura Urbana: Pequeñas acciones, gran impacto; intervenciones localizadas y estratégicas.
- Jaime Lerner y la Ciudad Compacta: "Urbanismo Táctico" y la importancia de los cambios rápidos y efectivos en las ciudades.
- Manuel de Solà-Morales y la Microcirugía Urbana: Transformación de espacios urbanos mediante pequeñas intervenciones.
- Casos de estudio: Curitiba (Brasil), Barcelona (España), Taipei (Taiwán) y ejemplos de intervenciones urbanas exitosas.

Contenidos Procedimentales (¿Qué deben saber hacer los estudiantes?)

- Analizar críticamente los enfoques teóricos de los autores y su aplicación en contextos urbanos.
- Identificar problemáticas urbanas locales que puedan abordarse mediante la Acupuntura Urbana.

- Diseñar una propuesta de intervención urbana en pequeña escala, basada en los principios estudiados.
- Utilizar herramientas gráficas y técnicas para la representación de ideas urbanas (mapas conceptuales, esquemas, bocetos).
- Aplicar el pensamiento crítico y la metodología de trabajo en equipo para resolver problemas urbanos.

Contenidos Actitudinales (¿Qué valores y actitudes deben desarrollar?)

- Sensibilización sobre la importancia de las pequeñas intervenciones urbanas en la mejora de la calidad de vida.
- Compromiso con el desarrollo sostenible y la regeneración urbana.
- Trabajo colaborativo y respeto por las opiniones de los compañeros.
- Actitud crítica frente a los problemas urbanos y las soluciones tradicionales.

c. Prácticas a Realizar en la Clase

Estrategia Metodológica: Aprendizaje Colaborativo, Activo y Reflexivo

Los estudiantes trabajarán en equipos, debatiendo, construyendo conocimientos y reflexionando en conjunto. Se utilizarán actividades interactivas para fomentar la participación.

d. Distribución de la Clase (3 Horas)

Primera Parte (30 min) - Lluvia de Ideas sobre Acupuntura Urbana

Objetivo: Explorar conocimientos previos y generar una base común sobre el concepto.

Dinámica:

- Se pregunta a los estudiantes: ¿Qué entienden por Acupuntura Urbana?
- Se anotan en la pizarra o en una pizarra digital todas las ideas que surjan.
- Se identifican patrones y se reflexiona sobre las ideas más relevantes.

Segunda Parte (50 min) - Explicación del Concepto de Acupuntura Urbana

Objetivo: Comprender la Acupuntura Urbana desde distintas perspectivas teóricas.

Dinámica:

- Explicación por parte del docente sobre los conceptos clave y autores relevantes.
- Presentación de imágenes y ejemplos de intervenciones urbanas exitosas.
- Discusión guiada sobre las ventajas y limitaciones de la Acupuntura Urbana.

Tercera Parte (50 min) - Diseño de una Propuesta de Acupuntura Urbana

Objetivo: Aplicar los conceptos estudiados en un caso real.

♦ **Dinámica:**

1. **Identificación del problema:**

- Cada grupo identifica una problemática en su ciudad que pueda abordarse con Acupuntura Urbana.

2. **Propuesta de intervención:**

- Diseño de una solución en pequeña escala (esquema, croquis, texto breve).

3. **Presentación creativa:**

- Cada grupo presenta su intervención con imágenes, bocetos o dramatización.

● **Cuarta Parte (40 min) - Reflexión Final y Debate**

Objetivo: Consolidar lo aprendido y generar un compromiso con el entorno urbano. ♦

Dinámica:

1. **Debate Final:**

- Cada grupo expone su propuesta y se discuten viabilidad y posibles mejoras.

2. **Cierre Motivador:**

- Cada estudiante escribe en una tarjeta: ¿Qué aprendió hoy? ¿Cómo puede aplicar estos conceptos en su entorno?

d. ♦ **Evaluación**

♦ **Tipos de Evaluación aplicada: Sumativa y formativa**

- **Sumativa:** Rúbrica que evalúa el **Diseño de la Propuesta de Acupuntura Urbana**
- **Formativa:** Lista de cotejo que evalúa el **Debate Final**

Evaluación sumativa: Diseño de la Propuesta de Acupuntura Urbana

● **Criterios:**

1. Identificación del problema (Claridad en la identificación y relevancia del problema seleccionado).
2. Creatividad y pertinencia de la intervención (Innovación, coherencia y viabilidad de la propuesta).
3. Capacidad de argumentación en la presentación (Coherencia en la exposición y uso adecuado de conceptos estudiados).

Instrumento:**Tabla 22***Rúbrica de evaluación propuesta por IA.*

Crterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Identificación del problema	Se identifica claramente un problema relevante, con un análisis contextual bien fundamentado.	Se identifica un problema relevante, pero con un análisis superficial del contexto.	Se identifica un problema, pero es poco relevante o no está bien contextualizado.	No se identifica claramente un problema o está fuera del enfoque de Acupuntura Urbana.
Creatividad y pertinencia de la intervención	La propuesta es innovadora, viable y bien articulada con la problemática identificada.	La propuesta es viable y tiene cierto grado de innovación, pero le falta cohesión con la problemática.	La propuesta es poco innovadora y su viabilidad no está bien argumentada.	La propuesta no es viable ni tiene relación clara con la problemática.
Calidad de la representación gráfica y/o textual	Uso adecuado de esquemas, bocetos o textos. Explica la propuesta de forma clara y estructurada.	Presenta esquemas o textos comprensibles, aunque con algunos detalles mejorables.	La representación es confusa o poco detallada. Difícil de interpretar.	No presenta una representación clara o es deficiente.
Capacidad de argumentación en la presentación	Explica su propuesta con claridad, fundamentando con conceptos estudiados y respondiendo preguntas con solvencia.	Presenta la propuesta de forma clara, aunque con argumentación básica y algunas imprecisiones.	Presenta la propuesta, pero con dificultades para fundamentar sus ideas o responder preguntas.	No logra explicar la propuesta de manera comprensible o no se fundamenta con conceptos.

Puntaje total: ____ / 16

Nota: Esta tabla muestra el instrumento diseñado por la IA para evaluar la actividad sobre acupuntura urbana.

Evaluación formativa: Reflexión Final y Debate

- Criterios:
 1. Participación en el debate (Argumentación clara y fundamentada en el análisis realizado).
 2. Capacidad de análisis crítico (Reconocimiento de fortalezas y debilidades de su propuesta y las de otros grupos).
 3. Profundidad de la reflexión individual (Respuestas en la tarjeta: claridad, relación con el tema y aplicación en su entorno).

Instrumento:**Tabla 23**

Lista de cotejo propuesta por IA.

Criterios	Sí (✓)	No (X)
Participación en el debate: Expone su propuesta en la discusión y aporta ideas sobre las de otros grupos.		
Capacidad de análisis crítico: Identifica fortalezas y debilidades en su propuesta y la de sus compañeros.		
Profundidad de la reflexión individual: La tarjeta contiene respuestas claras sobre lo aprendido y su aplicación en el entorno.		
Uso de conceptos estudiados: Emplea correctamente términos y enfoques vistos en clase.		

Nota: Esta tabla muestra el instrumento diseñado por la IA para evaluar el grado de participación y profundidad de análisis sobre la actividad sobre acupuntura urbana.

4. Presentación generada en IA**Figura 4**

Diapositiva 1 de la presentación generada con IA.



Figura 5

Diapositiva 2 de la presentación generada con IA.



Figura 6

Diapositiva 3 de la presentación generada con IA.

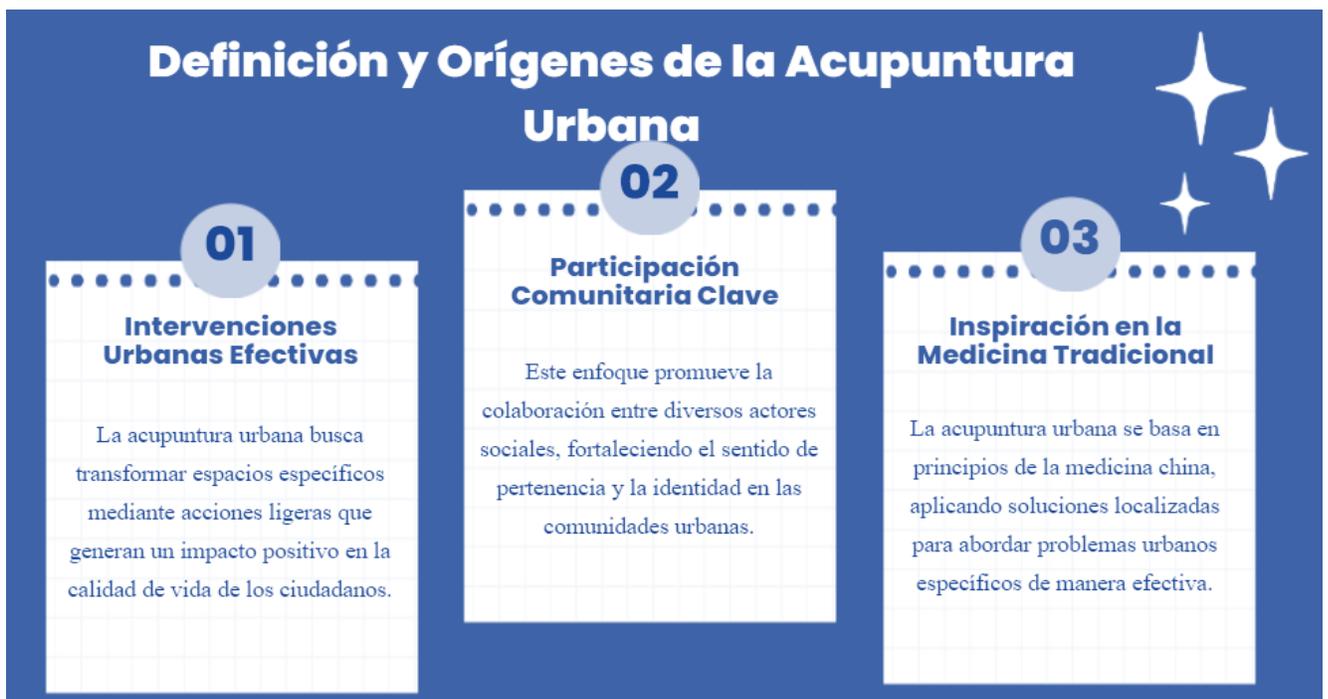


Figura 7

Diapositiva 4 de la presentación generada con IA.

Perspectivas Teóricas y Autores Relevantes

Diseño Participativo

Involucra a los usuarios finales en el proceso de diseño, mejorando la efectividad y sostenibilidad de las intervenciones urbanas a través de diversas perspectivas.



Ecología Urbana

Examina la interconexión entre sistemas naturales y urbanos, impulsando un enfoque que prioriza la sostenibilidad y el bienestar comunitario en las intervenciones urbanas.

Urbanismo Táctico

Enfatiza intervenciones temporales y de bajo costo, promoviendo la participación ciudadana para identificar problemas y soluciones en el espacio público.

Figura 8

Diapositiva 5 de la presentación generada con IA.

Ventajas y Limitaciones de la Acupuntura Urbana

Fortalezas de la Acupuntura

Intervenciones de bajo costo que generan cambios significativos en comunidades urbanas.

Debilidades del Enfoque

Impacto limitado en problemas urbanos más amplios y sistémicos.

Oportunidades de Crecimiento

Potencial para innovar y experimentar con soluciones urbanas creativas y efectivas.

Amenazas a Considerar

Riesgo de gentrificación y desplazamiento de residentes originales tras revitalizaciones urbanas.

Figura 9

Diapositiva 6 de la presentación generada con IA.

**Reflexiones finales**

La inteligencia artificial (IA) es una herramienta valiosa en el ámbito educativo, con un gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su implementación en la educación superior permite optimizar tareas administrativas, personalizar la enseñanza y facilitar el acceso a información relevante.

Desde mi experiencia, considero que la IA puede ser un recurso útil en la docencia, siempre que se utilice de manera estratégica y complementaria, sin reemplazar el papel fundamental del docente, el dominio del contenido y el pensamiento pedagógico. La interacción humana, la reflexión crítica y la mediación pedagógica son elementos esenciales que ninguna tecnología puede sustituir completamente.

Para aprovechar sus beneficios, es crucial que la IA se utilice como un apoyo en la planificación, el análisis de datos educativos y la generación de materiales didácticos, fomentando una enseñanza más dinámica e inclusiva. Sin embargo, es necesario un uso ético

y consciente, evitando la dependencia excesiva y promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En definitiva, la IA en la educación superior puede ser una aliada poderosa, siempre que se enfoque como una herramienta complementaria que enriquezca la práctica docente y fortalezca el aprendizaje, sin deshumanizar la enseñanza ni reducirla a la automatización de proceso

Capítulo III
La investigación en la universidad

3.1 Projectémonos hacia adelante



Tema 3.1

Proyectémonos hacia adelante

Desde tiempos remotos, el ser humano ha buscado recopilar información, interpretarla y generar conocimiento para comprender su entorno. Prueba de ello son las bibliotecas, guardianas de siglos de saber construido a partir de la reflexión y el análisis de un sinnúmero de fenómenos (Bisquerra, 2004). Investigar, en definitiva, es una actividad inherente a la vida cotidiana, pues nos permite explorar, descubrir y dar significado a nuestra experiencia en el mundo.

Para resolver dudas simples o tomar decisiones complejas, todos recurrimos a la investigación en distintos niveles (Iafrancesco, 2003) sin embargo, el conocimiento generado en estos procesos en ocasiones es subjetivo e impreciso. Siguiendo la distinción de los presocráticos entre *doxa* y *episteme*, este conocimiento se asemeja a la *doxa*, pues se sustenta en creencias e intuiciones más que en una demostración sistemática (Iafrancesco, 2003).

Frente a ello, la investigación académica ofrece un camino distinto: un conocimiento basado en el análisis riguroso, verificable y sustentado en evidencia, que permite construir saber en cadena (Bisquerra, 2004). En el ámbito educativo, esta perspectiva es fundamental, ya que posibilita comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera estructurada, contribuyendo así a la mejora real y continua del sistema (Morales et al., 2008).

Este apartado invita a reflexionar sobre la investigación en educación no solo como una herramienta académica, sino como una oportunidad para cuestionar, comprender y transformar la realidad educativa. En el marco teórico se analiza su evolución a lo largo del tiempo, los enfoques que la han marcado y, sobre todo, su potencial para mejorar los procesos y experiencias educativas.

En el desarrollo, se presenta un tema de gran relevancia, abordado desde su problematización hasta la formulación de la pregunta que orientará su investigación, entendiendo que la educación se enriquece cuando quienes la conforman asumen un rol activo al convertirse en exploradores de su propia práctica. Finalmente, se exponen las reflexiones más significativas surgidas a lo largo del trabajo, sentando las bases para continuar con la búsqueda de resultados.

Marco teórico

Investigación educativa

Según Cajide (1993 citado por Mosteiro y Porto, 2017) la investigación educativa forma parte de las ciencias de la educación y cumple un rol transversal al proporcionar bases metodológicas para la generación de conocimientos específicos. Por otra parte, Escudero (1996) señala que el término "investigación educativa" reemplazó a la pedagogía experimental, la cual, a comienzos del siglo XX, se desligó de la psicología experimental tras haber compartido con ella un extenso recorrido.



En esta línea, Sabariego y Bisquerra (2004) describen la investigación educativa como un sistema estructurado de conocimientos que aplica la metodología científica al estudio empírico de diversos aspectos de la educación. Mientras que, para Mosteiro y Porto (2017) es el análisis de los métodos, procedimientos y técnicas empleados para generar conocimiento, explicar y comprender fenómenos educativos, así como para abordar problemáticas del ámbito educativo y social. Esta concepción integra cuatro elementos fundamentales: el objeto de estudio (la educación), los paradigmas, los enfoques y herramientas metodológicas utilizados.

Investigar en educación es adentrarse en un terreno dinámico y en constante transformación, donde las preguntas son tan diversas como los contextos en los que se desarrollan (Iafrancesco, 2003, Prieto, 2019). A diferencia de otras disciplinas, en las que la experimentación controlada permite replicar resultados con facilidad, la educación presenta

desafíos que exigen enfoques más flexibles y adaptativos (Morales et al., 2008). La complejidad de su objeto de estudio complica aplicar el método científico en su forma clásica, dando lugar a una investigación caracterizada por la diversidad de métodos, estrategias y perspectivas (Universidad del Azuay, 2024). Cada estudio responde a las particularidades del fenómeno analizado, al contexto en el que se desarrolla y a la visión de quienes lo llevan a cabo (Fuensanta, 2002).

Fuensanta (2002) plantea que investigar en educación no solo implica describir la realidad, sino también desarrollar una comprensión crítica de las prácticas pedagógicas, permitiendo a los docentes reflexionar sobre su quehacer. Desde esta perspectiva, la investigación educativa abarca tanto enfoques cuantitativos como cualitativos, dependiendo del objeto de estudio y la naturaleza del conocimiento que se desea construir (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Paradigmas en la investigación educativa

A lo largo del tiempo, la investigación en educación ha estado influenciada por distintos paradigmas. Inicialmente, el enfoque positivista dominó el campo, aplicando métodos propios de las ciencias naturales con el propósito de medir y generalizar resultados (Iafrancesco, 2003). Posteriormente, los enfoques interpretativos y críticos desafiaron esta visión, destacando la importancia del contexto, la subjetividad y la interacción social en los procesos educativos (Lincoln & Guba, 1985). En este marco, Stenhouse (1987) concibió la investigación educativa como un proceso reflexivo en el que docentes y estudiantes participan activamente en la generación de conocimiento, promoviendo un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

Actualmente, la investigación educativa es un campo interdisciplinario que estudia la enseñanza y el aprendizaje desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. La investigación-acción, desarrollada por Kemmis y McTaggart (1988) ha cobrado relevancia al involucrar a los docentes como agentes de cambio en su propia práctica, fomentando un pensamiento crítico sobre los procesos educativos. Además, los estudios contemporáneos enfatizan la importancia de considerar factores socioculturales, políticos y económicos en la producción del conocimiento educativo (Ordorika, 2015).

Perspectivas epistemológicas

La epistemología orienta los distintos caminos para estudiar la realidad educativa, definiendo los modos en que se construye conocimiento y se desarrollan investigaciones en este campo (Universidad de Azuay, 2024). Tradicionalmente la ciencia fue concebida como una actividad

propia de laboratorios y experimentos, sin embargo, la investigación educativa ha desafiado esta visión reduccionista al reconocer la diversidad de enfoques que permiten comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas múltiples (Fuensanta, 2002, Prieto, 2020).

La investigación educativa ha estado influenciada por tres grandes enfoques epistemológicos: positivista, interpretativo y crítico (Cohen, Manion & Morrison, 2018). El positivismo, sustentado en la tradición de Comte (1853, Citado por Bisquerra, 2004), concibe el conocimiento como un reflejo objetivo de la realidad, basado en la observación empírica, la medición y el análisis sistemático. Este paradigma ha favorecido el uso de metodologías cuantitativas, el establecimiento de hipótesis verificables y la búsqueda de leyes generales aplicables a la educación (Mosteiro y Porto, 2017).

Por su parte, el paradigma interpretativo, también conocido como cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, abarca enfoques humanísticos que se enfocan en analizar los significados de las acciones humanas y la vida en sociedad (Mosteiro y Porto, 2017). Este enfoque, influenciado por la fenomenología de Husserl (1931 citado por Bisquerra, 2004) considera que la realidad educativa es subjetiva y se construye a partir de las interacciones entre personas. Desde esta perspectiva, la investigación busca comprender los significados y experiencias de los actores educativos mediante métodos cualitativos como entrevistas, observaciones y estudios narrativos (Bisquerra, 2004).

El tercer enfoque, el sociocrítico, se fundamenta en la teoría marxista y los postulados de la Escuela de Frankfurt (Habermas, 1984), y sostiene que la investigación educativa no debe limitarse a describir la realidad, sino contribuir activamente a su transformación. En esta línea, Freire (1970) propone una investigación comprometida con la emancipación de los sujetos, orientada a cuestionar y superar las desigualdades estructurales en el ámbito educativo. Actualmente, estos enfoques no se presentan de manera excluyente, sino que convergen en un pluralismo metodológico que reconoce la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de aproximaciones integradoras (Denzin & Lincoln, 2018). En ocasiones la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos ha dado lugar a enfoques mixtos, que buscan ofrecer una visión más amplia del fenómeno educativo (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Investigación como función sustantiva

La investigación tiene un papel fundamental en la generación, validación y difusión del conocimiento y contribuye al desarrollo científico, tecnológico y social (De Sousa Santos, 2005)

pero no solo permite la producción de nuevos saberes, sino que, como se ha reiterado, este también fortalece la calidad educativa (Vessuri, 2008; Torres y Jimenéz, 2004).

El motor clave de la investigación es su capacidad de transformar la educación y más adelante las estructuras sociales (Universidad del Azuay, 2024). Según el Informe de la UNESCO (1998) la investigación en la educación superior debe concebirse como un eje articulador entre la teoría y la práctica, garantizando que el conocimiento generado sea pertinente y responda a las necesidades sociales. Para ello, las universidades desempeñan un rol central en la consolidación de comunidades científicas, la formación de investigadores y la transferencia del conocimiento hacia la sociedad. Esta visión se sustenta en la noción de la universidad como un espacio de producción intelectual que no solo transmite saberes preexistentes, sino que también los cuestiona y transforma (Bernheim & Chauí, 2008).

Por lo tanto, la función sustantiva de la investigación educativa es la democratización de conocimiento aplicable en la solución de problemáticas académicas y más adelante sociales. Por esto es fundamental plantear la necesidad de fortalecer una investigación contextualizada, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI sin perder su autonomía crítica y su compromiso con el bienestar colectivo (De Sousa Santos, 2018).

Educación como proceso social

La educación es, ante todo, un proceso social, una construcción colectiva donde se configuran identidades, se reproducen estructuras y, al mismo tiempo, se abren posibilidades de transformación. No es un fenómeno neutro ni aislado, sino que responde a las dinámicas culturales, económicas y políticas que atraviesan a la sociedad en su conjunto. Como señala Durkheim (1922), la educación es el medio por el cual las generaciones adultas preparan a las nuevas para su integración en el orden social, inculcando valores y normas que garantizan la cohesión y continuidad de la sociedad. Sin embargo, esta visión funcionalista ha sido cuestionada por enfoques críticos que advierten sobre el papel de la educación en la reproducción de desigualdades estructurales (Bourdieu & Passeron, 1977).

En este contexto, surgen preguntas fundamentales: ¿Por qué se investiga en educación? ¿Cuáles son las prioridades presentes y futuras de la investigación educativa? La investigación educativa no es solo una herramienta para describir la realidad del aula, sino que también debe aportar soluciones a los desafíos que enfrenta la educación en un mundo en constante cambio. Como señala Forner (2000), la investigación en este campo puede enfocarse en tres dimensiones principales: investigar sobre la educación (entendida como el análisis de su

estructura y evolución), investigar para la educación (buscando mejorar procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje) e investigar en educación (comprendiendo su complejidad desde dentro del propio sistema educativo). Estas aproximaciones, lejos de ser excluyentes, configuran un marco amplio en el que se cruzan múltiples perspectivas, desde estudios macro sobre políticas educativas hasta análisis micro sobre la práctica docente y la experiencia del alumnado.



Freire (1970) amplía esta reflexión al proponer una educación que no solo reproduzca el orden existente, sino que genere conciencia crítica y promueva la transformación social. Para él, la educación no debe ser un acto mecánico de transferencia de información, sino un espacio dialógico donde los sujetos participen activamente en la construcción del conocimiento. En esta línea, la investigación educativa tiene la responsabilidad de indagar en los procesos de enseñanza-aprendizaje con una mirada crítica, evitando enfoques reduccionistas que fragmenten la complejidad del fenómeno educativo.

En la actualidad, la globalización, las brechas digitales y los cambios en las dinámicas laborales han redefinido los desafíos de la educación. Castells (1996) advierte que vivimos en una sociedad red, donde el acceso a la información se ha democratizado, pero no necesariamente el acceso a una educación de calidad. En este contexto, la investigación educativa debe asumir un rol activo en la identificación de estrategias para hacer frente a la exclusión y a la

desigualdad de oportunidades. Sen (1999), desde un enfoque de justicia social, refuerza la idea de que la educación no solo debe ser concebida como un medio para adquirir habilidades técnicas, sino como un derecho humano fundamental que permite el desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

Así, la educación no puede desligarse de la investigación que la acompaña. Investigar la educación implica no solo comprender su funcionamiento y sus problemas, sino también asumir una responsabilidad ética y política en su transformación. Más allá de una simple clasificación de metodologías o ámbitos de aplicación, la investigación educativa es un ejercicio de interrogación constante sobre la relación entre educación y sociedad, sobre los actores que intervienen en ella y sobre los fines que persigue. La pregunta no es solo qué investigamos en educación, sino para qué y para quién.

Nuevos trazos

Ahora se propone un tema de investigación de gran relevancia y especial interés personal. Para ello, se exponen los antecedentes que contextualizan el problema y su importancia dentro del campo de estudio. Asimismo, se justifica la pertinencia de la investigación y se plantea la pregunta central que guiará el proceso investigativo.

Violencia de Género en la Formación de Arquitectas en el Contexto Ecuatoriano: La Perspectiva Docente

La violencia de género en la educación superior es un problema estructural que se inscribe en una lógica de desigualdad y discriminación histórica contra las mujeres y diversidades de género y normaliza prácticas de acoso, abuso de autoridad y exclusión basada en el género (Lagarde, 2015). La visibilización de la violencia de género en las universidades ha sido un proceso progresivo. Desde finales del siglo XX, con la consolidación del feminismo académico y la interseccionalidad como enfoque teórico (Crenshaw, 1991), se han impulsado estudios que evidencian cómo el sexismo y la violencia afectan el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional de las mujeres en la educación superior (Bonder, 2004). Datos recientes muestran que la violencia de género en estos espacios no es un problema aislado. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), al menos un 30% de las mujeres estudiantes han sufrido algún tipo de acoso o violencia en sus años universitarios, y en la mayoría de los casos, los agresores son profesores o compañeros con mayor jerarquía dentro de la institución.

El problema no se limita a la agresión directa, sino que también se manifiesta en estructuras institucionales que perpetúan la impunidad y el silencio. La falta de protocolos efectivos de denuncia y sanción, la revictimización de quienes se atreven a hablar y la ausencia de formación en género dentro del currículo universitario refuerzan un ambiente de violencia sistemática (Pérez & Montenegro, 2021). En muchos casos, las víctimas enfrentan represalias académicas y sociales, lo que genera un clima de miedo y desconfianza en las instituciones que deberían garantizar su seguridad.

Históricamente, las carreras vinculadas a la ingeniería, la construcción y las ciencias exactas han sido consideradas dominios masculinos, esta división de género en la educación y el mercado laboral responde a construcciones socioculturales que han limitado el acceso de las mujeres a estos campos del conocimiento. Según datos de la UNESCO (2021), a nivel mundial solo el 35% de los estudiantes en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) son mujeres. Esta brecha se acentúa en especialidades como ingeniería civil, mecánica y eléctrica, donde la participación femenina es inferior al 20% en muchos países (World Economic Forum, 2022).

La segregación de género en las profesiones tiene raíces profundas. Desde la infancia, los estereotipos de género influyen en la percepción de las habilidades y aspiraciones profesionales de niñas y niños. La teoría del “currículum oculto” (Torres, 1991) señala que las instituciones educativas reproducen valores y expectativas sociales que refuerzan la idea de que los hombres son más aptos para carreras técnicas y las mujeres para disciplinas asociadas al cuidado, como la docencia o la salud (Acker, 1990). Esta construcción social se traduce en una baja representación de mujeres en disciplinas como la arquitectura, la ingeniería civil y las ciencias de la construcción, pese a no existir diferencias cognitivas significativas que justifiquen esta disparidad (Hyde, 2014).

En América Latina, la situación refleja estas tendencias globales. De acuerdo con la Red de Educación, Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe (RedCTI, 2020), la participación de mujeres en carreras de ingeniería no supera el 25%, con variaciones según el país y la especialidad. En Argentina, solo el 17% de los graduados en ingeniería electromecánica son mujeres, mientras que en México el porcentaje en ingeniería civil ronda el 14% (ANUIES, 2021). En Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022) señala que menos del 20% de los matriculados en carreras de construcción y afines son mujeres, lo que evidencia una clara segregación en la elección profesional.

Las barreras no solo se presentan en el acceso a la educación superior, sino también en la permanencia y el desarrollo profesional. Las mujeres en estos campos enfrentan mayores tasas de deserción, debido a factores como la falta de referentes femeninos, ambientes hostiles en el aula y en los espacios de trabajo, y dificultades para compatibilizar la vida laboral con las responsabilidades de cuidado, que siguen recayendo de manera desigual sobre ellas (Cech, 2013). Además, estudios han mostrado que las mujeres que logran insertarse en estos sectores suelen enfrentar sesgos de género en la asignación de tareas y menores oportunidades de ascenso en comparación con sus pares masculinos (Faulkner, 2009).

A pesar de estos desafíos, diversas iniciativas buscan revertir esta desigualdad. Programas de mentoría, becas y políticas de equidad en instituciones educativas han demostrado ser efectivos para fomentar la participación femenina en estos campos. Además, la visibilización de mujeres referentes en ingeniería y construcción, como Zaha Hadid en arquitectura o Ellen Ochoa en la ingeniería aeroespacial, contribuye a romper con los estereotipos de género y ampliar el horizonte de posibilidades para las nuevas generaciones.

Además de las experiencias de los estudiantes, que son absolutamente necesarias y han sido el foco de múltiples estudios, la elección de incluir la perspectiva docente en esta investigación se justifica por diversas razones. Los docentes desempeñan un papel crucial en el contexto escolar, interactúan diariamente con los estudiantes y gestionan el ambiente de aprendizaje. Incluir sus percepciones permite obtener información valiosa sobre su comprensión de la problemática, su nivel de conciencia de ella y sus dinámicas relacionadas (Pacheco, 2016). Esta lectura permite además prevenir comportamientos violentos normalizados hacia los estudiantes y en el entorno escolar en general (Pacheco, 2016).

Es esencial considerar la voz de los docentes para entender también su campo de acción y su rol como agentes activos en la promoción de un entorno escolar saludable (Cerró, 2013). Su entendimiento sobre las causas y manifestaciones de la violencia puede facilitar la identificación de patrones de comportamiento y permitir intervenciones proactivas.

Finalmente, al involucrar a los docentes en la creación de estrategias de prevención, se incrementa la posibilidad de implementar enfoques prácticos y ajustados a la realidad del aula. Los docentes pueden desarrollar y promover prácticas que fomenten relaciones positivas, respeto mutuo y habilidades socioemocionales entre los estudiantes, lo que puede contribuir significativamente a la reducción de incidentes de violencia en las escuelas (Cerró, 2013). En

base a lo expuesto la pregunta de investigación es: ¿Cuál es la perspectiva docente sobre la violencia de género en la formación de arquitectas en el contexto ecuatoriano?

Reflexiones finales

La investigación educativa desempeña un papel fundamental en la comprensión y transformación del entorno y las dinámicas educativas. A lo largo del tiempo, ha evolucionado y se ha abordado desde diversos enfoques, desde los positivistas hasta los interpretativos y críticos, reflejando así la complejidad de la educación como objeto de estudio.

La participación activa de docentes y estudiantes en la investigación es esencial, ya que permite una reflexión crítica sobre las prácticas educativas. Asimismo, la diversidad de enfoques metodológicos resulta clave, pues la investigación educativa abarca tanto métodos cuantitativos como cualitativos, lo que evidencia la necesidad de una aproximación pluralista que integre diversas perspectivas para abordar las problemáticas del ámbito educativo.

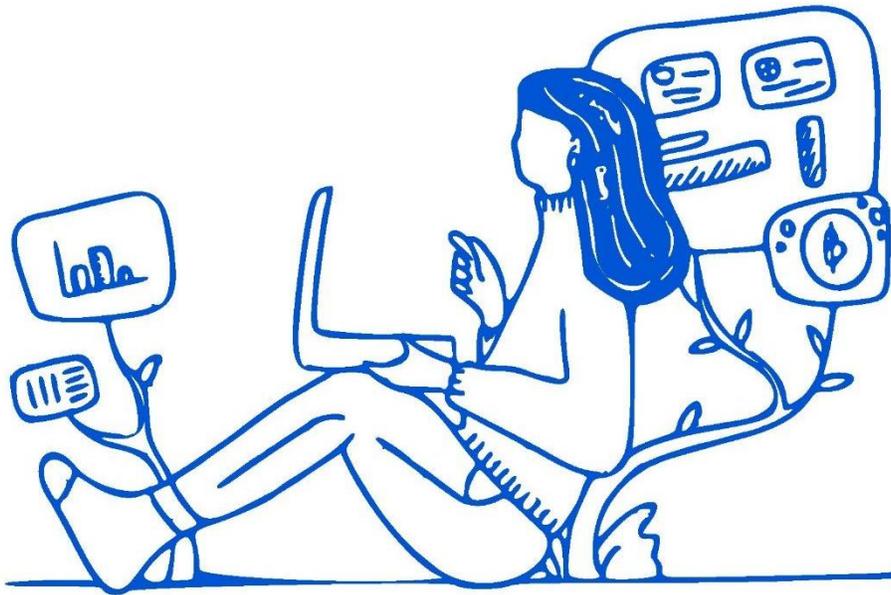
Más allá de la generación de conocimiento, la investigación educativa conlleva una responsabilidad social con un fuerte componente ético y político, orientado a la mejora del sistema educativo y a la promoción de la justicia social y la equidad. En este sentido, la educación debe fomentar la conciencia crítica, impulsando la reflexión en lugar de limitarse a la mera reproducción de saberes, y promoviendo una cultura de transformación y empoderamiento dentro de la comunidad académica.

En cuanto a la violencia de género en la educación superior, particularmente en la formación de arquitectas en Ecuador, las conclusiones subrayan que este fenómeno no es un hecho aislado, sino una manifestación de desigualdades estructurales profundamente arraigadas en la sociedad. Las normas y prácticas discriminatorias persisten en el ámbito académico, afectando la trayectoria profesional y el bienestar de mujeres y personas de diversas identidades de género.

Un aspecto crítico identificado es la normalización de la violencia dentro de los espacios educativos, perpetuada por la falta de protocolos efectivos, la revictimización de quienes denuncian y la impunidad que rodea estos actos. Esto genera un ambiente de exclusión y limita las oportunidades de las mujeres en disciplinas históricamente dominadas por hombres, como la arquitectura y la ingeniería.

Frente a esta realidad, resulta urgente desarrollar investigaciones que no solo visibilicen estas problemáticas, sino que también propongan estrategias concretas para transformar el entorno educativo. En este contexto, el papel de los docentes es crucial: como agentes de cambio, tienen la responsabilidad de contribuir a la construcción de espacios de aprendizaje más seguros, equitativos e inclusivos. Su compromiso en la erradicación de la violencia de género dentro de la academia es fundamental para garantizar un acceso pleno y libre de discriminación a la educación superior.

3.2 Investiguemos nuestra práctica docente



Tema 3.2

Investiguemos nuestra práctica docente

La educación está en constante transformación debido a factores sociales, económicos y políticos, lo que requiere adaptaciones continuas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muñoz y Garay, 2015). Ante estos cambios, la investigación educativa, es en una herramienta clave para detectar y abordar tanto problemáticas tradicionales como emergentes, permitiendo a los docentes identificar desafíos y desarrollar e implementar estrategias efectivas que mejoren su ejercicio profesional y el aprendizaje de sus estudiantes (Muñoz & Garay, 2015; Porlán, 2015).

Partiendo de que el docente y sus prácticas son los principales objetos de estudio en la investigación educativa y sabiendo que diversos textos han resaltado la necesidad de una mayor inclusión de los docentes en este proceso (Muñoz y Garay, 2015; Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Esta práctica propone reflexionar sobre la importancia de investigar la propia labor como educador y conocer el proceso de investigación educativa para abrir con esto nuevas posibilidades de comprensión y acción en las aulas.

En el marco teórico, se explora el concepto de docente investigador, entendiendo que adoptar una postura investigativa implica un ejercicio de análisis crítico que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una cultura de innovación y adaptación continua a las necesidades de los estudiantes. Además, se profundiza en el proceso investigativo, abordando conceptos clave como el objeto de estudio, los enfoques y las fases de la investigación educativa. Durante esta última sección, se retomará la problematización planteada en la actividad anterior como punto de partida para avanzar en el proceso investigativo. A partir de este, se definirá el objeto de estudio, se determinará el paradigma y el enfoque metodológico y se elaborará un estado del arte o marco teórico sobre el tema. Finalmente, se delimitan los resultados esperados, asegurando una estructura clara y fundamentada para la investigación.

Marco teórico

Objeto de estudio en la investigación educativa

El objeto de estudio en la investigación hace referencia al fenómeno específico que se desea explorar o comprender dentro de un área disciplinaria (Sánchez, 2015). Es la entidad sobre la

cual se realiza una observación sistemática y se formula una hipótesis o pregunta de investigación (Universidad del Azuay, 2024). Hernández et al. (2014) añade que el objeto de estudio es fundamental para definir el propósito y el alcance de la investigación, ya que establece los límites del trabajo investigativo.

En el ámbito educativo, este objeto puede abarcar una amplia gama de elementos. Uno de los aspectos más revisados son los contextos educativos que incluyen las instituciones de educación básica, media y superior (González, 2013). Otro objeto estudiado suele ser el contenido educativo, que abarca los planes de estudio, los currículos y los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo otro importante objeto de estudio en la educación (Sánchez, Martínez y Pérez, 2017).

Asimismo, áreas específicas pueden centrarse en las prácticas docentes, que investigan las metodologías de enseñanza utilizadas por los educadores en la universidad, cómo se implementan en el aula y su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes (González, 2018). Otra área relevante es la experiencia estudiantil, que se enfoca en cómo los estudiantes perciben y participan en su educación, evaluando aspectos como programas de participación, satisfacción estudiantil y el impacto de distintas formas de evaluación (López, López & González, 2018). Además, las intervenciones educativas, tales como políticas, programas o el uso de nuevas tecnologías, son objeto de evaluación para determinar su efectividad en la mejora del aprendizaje (Porlán, 2015).

Definir claramente el objeto de estudio en la investigación educativa es esencial para guiar todos los aspectos de un estudio, desde su formulación hasta su implementación. Una comprensión precisa de este objeto permite a los investigadores y educadores abordar problemas reales, mejorar la calidad educativa y generar un impacto duradero en el campo de la educación, tal como señalan Hernández et al. (2014). La claridad en la definición del objeto de estudio asegura que la investigación se enfoque de manera coherente y efectiva, facilitando la obtención de resultados aplicables y útiles para la comunidad educativa.

Docente investigador

El concepto de "docente investigador" es fundamental en la educación universitaria contemporánea (Muñoz y Garay, 2015). Esta dualidad en la práctica docente no solo implica acompañar los procesos de aprendizaje, sino también participar activamente en investigaciones que cuestionen, problematizen e impulsen la mejora y la innovación educativa (Porlán, 2015).

La investigación realizada por el docente ofrece importantes beneficios. Al reflexionar sobre su propia labor, el docente puede identificar áreas de oportunidad y aplicar soluciones basadas en evidencia, lo que optimiza continuamente sus métodos de enseñanza (Muñoz y Garay, 2015). Asimismo, los docentes investigadores fortalecen la educación superior y sus instituciones a través de la producción de estudios, artículos y otros recursos que pueden ser utilizados por otros profesionales del área (Soria, 2015). Finalmente, en un entorno en constante cambio, los docentes investigadores están mejor preparados para adaptarse a nuevas realidades y responder a las necesidades emergentes del sistema educativo (Glazman, 2015).

Para desempeñar eficazmente ambos roles, el de educador y el de investigador, el docente debe poseer una serie de competencias clave (Muñoz y Garay, 2015). Es esencial que el docente sea capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre el contexto educativo en el que opera.



Docente investigador

Además, debe contar con los conocimientos necesarios sobre los métodos de investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, para llevar a cabo estudios rigurosos (Glazman, 2015). La capacidad de comunicar de manera clara los hallazgos y reflexiones obtenidas a través de la

investigación es también crucial, tanto para su desarrollo profesional como para compartir los resultados con una comunidad más amplia de educadores.

A pesar de la importancia de este rol, los docentes investigadores enfrentan varios desafíos. La carga laboral propia de la docencia puede limitar el tiempo disponible para la investigación, y algunos docentes pueden tener dudas sobre la utilidad de incorporar la investigación en su práctica diaria (Soria, 2015). Además, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional juegan un papel determinante en la capacidad de los docentes para realizar investigaciones de calidad (Universidad del Azuay, 2024).

La figura del docente investigador es esencial para la evolución y el fortalecimiento de la educación. A través de la investigación, los docentes no solo enriquecen su práctica profesional, sino que también contribuyen significativamente al avance del conocimiento educativo (Muñoz y Garay, 2015). La integración de la investigación en la práctica docente fomenta una cultura de aprendizaje continuo y adaptabilidad frente a los constantes cambios del entorno educativo (Glazman, 2015). El reto radica en proporcionar a los docentes las herramientas necesarias, incluyendo formación, recursos y un entorno colaborativo, que facilite la investigación como una herramienta clave en su labor educativa (Universidad del Azuay, 2024).

Enfoques en investigación educativa

Como se revisó en la práctica anterior el paradigma en la investigación educativa hace referencia a un conjunto de supuestos, valores y prácticas compartidos por investigadores y educadores dentro de un campo específico (Porlán, 2015). Según Hernández (2006), los paradigmas actúan como marcos conceptuales que guían la investigación, proporcionando los supuestos epistemológicos y metodológicos sobre los cuales se organiza el conocimiento.

A partir del paradigma, se define el enfoque en la investigación educativa, que es la forma específica de estudiar y abordar los fenómenos educativos (Universidad del Azuay, 2024). Como señalan autores como Gutiérrez (2009) el enfoque delimita las metodologías y estrategias de recolección de datos, los procesos de análisis y las interpretaciones finales derivadas de los estudios. El enfoque elegido para la investigación educativa no solo influye en los temas que se seleccionan para investigar, sino también en los métodos y la interpretación de los resultados. Cada enfoque está alineado con una visión particular de la realidad, y en

educación se clasifica generalmente en tres tipos: cuantitativo, cualitativo y crítico, que se fundamentan en principios teóricos y metodológicos diferentes.

El enfoque cuantitativo se basa en la recolección y análisis de datos numéricos, según López y González (2017), este enfoque busca probar teorías existentes y formular nuevas hipótesis basadas en datos empíricos, permitiendo la generalización de los resultados a poblaciones más amplias. Este tipo de investigación utiliza métodos como encuestas, experimentos y análisis de datos existentes, lo que permite medir variables educativas de forma objetiva y realizar comparaciones estadísticamente significativas. El objetivo principal de este enfoque es establecer relaciones y patrones entre variables, validando teorías y aportando resultados replicables en diferentes contextos educativos.

Por otro lado, el enfoque cualitativo se centra en comprender a profundidad las experiencias, percepciones y significados que los individuos asignan a su realidad educativa. Este enfoque, como lo describen Sarmiento y Rivera (2016), se caracteriza por el uso de datos no numéricos, como narrativas, entrevistas y observaciones, para captar la complejidad de las interacciones y contextos educativos. El enfoque cualitativo no busca generalizar, sino proporcionar una rica descripción de situaciones específicas, explorando en detalle las experiencias de los actores educativos, como estudiantes y docentes, con el objetivo de informar mejoras o cambios en las prácticas educativas.

Finalmente, el enfoque crítico es una perspectiva que busca no solo comprender la realidad educativa, sino también transformarla (González y Ramírez, 2018). Se basa en la idea de que el conocimiento no es neutral y que la educación está atravesada por relaciones de poder, desigualdades y estructuras sociales que pueden perpetuar la opresión o, por el contrario, fomentar la emancipación (Hernández, 2006). Desde este enfoque, la investigación no se limita a describir o interpretar fenómenos educativos, sino que asume una postura comprometida con la justicia social, cuestionando las condiciones de desigualdad y proponiendo alternativas para el cambio. Para ello, se apoya en marcos teóricos como la pedagogía crítica de Paulo Freire, los estudios decoloniales o las teorías feministas, entre otros.

Proceso metodológico de investigación en educación

Es una actividad sistemática orientada a generar conocimiento y comprensión sobre los fenómenos educativos. Esta labor no solo tiene como objetivo la identificación y solución de problemas específicos dentro del contexto educativo, sino que también desempeña un papel

crucial en la mejora de las prácticas docentes y en el desarrollo de políticas educativas efectivas. La investigación educativa, según Ruiz (2015), se caracteriza por su capacidad para transformar las realidades de las aulas y las instituciones, promoviendo una educación más equitativa y de calidad.

La importancia de la investigación educativa es multifacética. En primer lugar, permite la mejora continua, ya que ofrece a los educadores la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y aplicar estrategias basadas en evidencia para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (González & García, 2017). Además, la investigación fomenta el desarrollo profesional de los docentes, promoviendo la formación de competencias investigativas que les permiten adaptarse a los cambios en el contexto educativo, contribuyendo a una educación más dinámica y acorde con las necesidades emergentes (Pérez & López, 2018).

En tercer lugar, la investigación genera conocimiento que puede influir en la formación de nuevas generaciones, consolidando un corpus teórico y práctico que impacta directamente en la educación (Sánchez, 2016). Finalmente, la investigación proporciona herramientas útiles para abordar y resolver problemas concretos dentro de la realidad educativa, como las brechas en el rendimiento académico o las dificultades en la gestión del aula (Martínez, 2015).

El proceso de investigación en educación se puede dividir en varias fases, cada una de las cuales es crucial para garantizar el éxito del estudio (Universidad del Azuay, 2024). La primera fase consiste en la identificación del problema, que implica reconocer y definir un problema educativo específico que requiere investigación. Este paso generalmente incluye una revisión preliminar de la literatura existente y una evaluación de las necesidades del contexto educativo, tal como sugieren Hernández y Fernández (2019). La segunda fase es la planificación de la investigación, en la cual se elaboran preguntas y se selecciona el enfoque metodológico más adecuado, ya sea cualitativo, cuantitativo o mixto, dependiendo del tipo de fenómeno que se investigue (Universidad del Azuay, 2024; López & Ramírez, 2017).

La tercera fase es la planificación de la recolección de datos, en la que se determinan las metodologías y herramientas de recolección más apropiadas, como cuestionarios, entrevistas u observaciones, así como los criterios de muestreo que guiarán el proceso (Universidad del Azuay, 2024; González & Pérez, 2016).

La cuarta fase es la organización y procesamiento de los datos, en la que se lleva a cabo la clasificación, codificación y análisis de la información recolectada, buscando patrones y relaciones significativas que respondan a las preguntas de investigación (Sánchez & García, 2018). Finalmente, la quinta fase consiste en la difusión de los resultados, en la que los hallazgos se comparten con la comunidad educativa y otros interesados, frecuentemente a través de informes, presentaciones o artículos académicos (Ruiz, 2015).

El proceso es por tanto, un enfoque metódico y sistemático que permite a los educadores abordar y resolver problemas relevantes en su práctica. Cada una de estas fases es interdependiente y contribuye al éxito global de la investigación. La investigación educativa no solo enriquece la práctica docente, sino que también se convierte en un motor de transformación para las instituciones educativas. A través de este proceso, los docentes pueden desempeñar un papel activo como investigadores de su propio contexto, liderando el camino hacia una educación más efectiva, inclusiva y de calidad (Martínez & González, 2017).

Nuevos trazos

Para dar continuidad a la investigación iniciada en el tema 3.1, en esta fase se profundiza en el proceso de investigación educativa: se definen el enfoque metodológico, las acciones para el levantamiento de información, el estado del arte y los resultados esperados.

Violencia de Género en la Formación de Arquitectas en el Contexto Ecuatoriano: La Perspectiva Docente

Paradigma: Interpretativo.

Enfoque: Cualitativo.

Acciones: Para la recolección de información se realizarán dos grupos focales. En una primera fase con ocho docentes, seguido de un segundo encuentro con ocho estudiantes.

Posteriormente, se analizarán las narrativas obtenidas a través de categorías de estudio, permitiendo así el cruce y contraste de ambas perspectivas.

Resultados posibles: Las percepciones docentes sobre la violencia de género en la educación superior, identificando tanto las dinámicas que contribuyen a su reproducción como aquellas que pueden desafiarla. Finalmente, el análisis se enriquecerá mediante un proceso de

triangulación con las voces de las estudiantes, lo que permitirá construir una visión más integral del fenómeno y sus implicaciones en la formación académica y profesional de las arquitectas.

Estado del arte

Violencia de género en instituciones de educación superior

A medida que se resuelven las dificultades de integración de las mujeres en la educación, el problema deja de ser «cuántas mujeres estudian» y pasa a centrarse en la calidad de la educación que reciben. No obstante, persisten desafíos como los estereotipos presentes en el material educativo y la segregación en la orientación vocacional, lo que también influye en la participación de las mujeres en el ámbito científico-tecnológico y en diversas áreas de la educación técnica y superior.

Por otro lado, la violencia de género es una problemática social extendida que se manifiesta también en los espacios universitarios, donde su erradicación sigue siendo un desafío para las instituciones. La condición de ser mujer implica una posición estructural diferenciada de la de los hombres en todos los ámbitos sociales, donde históricamente lo femenino ha sido subordinado (Mingo y Moreno, 2015). La creciente visibilización de la violencia en el contexto educativo no solo ha permitido evidenciar su magnitud, sino que también ha favorecido su identificación y denuncia. En este sentido, los movimientos feministas han jugado un papel fundamental, visibilizando sus múltiples expresiones y promoviendo transformaciones en la estructura y cultura institucional para prevenir y sancionar la violencia de género (Santos, 2019).

En este sentido, diversas investigaciones han documentado el acoso sexual, físico y verbal que enfrentan muchas mujeres en los espacios educativos (Mingo y Sepúlveda, 2020; Buquet et al., 2014; Mingo y Restrepo, 2020). Dichos estudios han registrado una amplia gama de comportamientos, desde insinuaciones y mensajes no deseados hasta agresiones físicas y amenazas, con una incidencia particularmente alta en las mujeres universitarias. De manera general, se ha estimado que el sexismo en distintos contextos universitarios de Europa y América Latina alcanza cifras preocupantes. En Chile, por ejemplo, estudios recientes (Santos y Kiss, 2019) han evidenciado un aumento en las denuncias por acoso sexual en universidades, mientras que datos globales estandarizados indican que al menos un 25% de las estudiantes universitarias ha sufrido algún tipo de hostigamiento, cifra que puede superar el 30% en ciertos contextos.

De forma similar, el estudio "Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas" (Moreno, Sepúlveda y Restrepo, 2020) analizó la violencia de género en la Facultad de Ciencias para la Salud de dicha universidad en Colombia. A través de un enfoque descriptivo y el uso de encuestas aplicadas a una muestra aleatoria de 292 estudiantes, 88 docentes y 18 administrativos, se evidenció la prevalencia de esta problemática. Entre los principales obstáculos para la denuncia, se señalaron el temor a represalias, el desconocimiento de los procedimientos y la percepción de inutilidad de la denuncia. Los resultados evidenciaron, además, que muchas de las agresiones provienen de docentes y autoridades académicas, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer los mecanismos de denuncia y prevención.

Un estudio exploratorio en Ecuador (Barquet, 2020) con casi tres mil respuestas de estudiantes universitarios reflejó una preocupante tolerancia social hacia la violencia de género. Casi el 47% de los encuestados opinó que la vestimenta o el comportamiento de una mujer podían incitar una agresión sexual.

No obstante, la mayoría de los participantes afirmó que denunciaría si presenciara un caso de violencia de género, aunque más mujeres que hombres afirmaron que preferirían alertar a su entorno en lugar de contactar directamente a la policía. De manera reveladora, cinco de cada diez encuestadas aseguraron haber sido víctimas de violencia de género, lo que resalta la persistencia del problema en la educación superior ecuatoriana. Es probable que en otros entornos con menor acceso a recursos educativos y protección institucional, la prevalencia de estos actos de violencia sea aún mayor.

Las universidades, al igual que otros espacios de socialización, reflejan y reproducen las desigualdades de género (Buquet et al., 2014; Martín, 2018; Ross y Gatta, 2007; Santos y Kiss, 2019). En sus estructuras y relaciones, persisten asimetrías de género que favorecen la discriminación y el acoso, especialmente hacia las mujeres. Esto pone de manifiesto la urgencia de implementar medidas concretas para prevenir y erradicar la violencia de género en estos entornos. Reflexionar sobre estas dinámicas y actuar en consecuencia resulta imprescindible para garantizar espacios educativos libres de violencia y discriminación, promoviendo así una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa.

Violencia de género en la carrera de arquitectura

La historia de las mujeres en el campo arquitectónico y urbanístico ha sido invisibilizada. Desde finales de la década de 1960, mujeres provenientes de estas disciplinas denunciaron que, bajo

la aparente neutralidad de la enseñanza, los discursos, los diseños arquitectónicos y las intervenciones urbanísticas reproducían prácticas discriminatorias que dificultaban a las mujeres la conclusión de sus estudios universitarios, la obtención del grado, su incorporación en el campo profesional y el acceso a un salario equiparable al de sus colegas masculinos. Esta situación subvaloraba sus obras y aportes profesionales y disciplinarios al campo arquitectónico-urbanístico (MATRIX, 1984; Scott Brown, 1989; Carreiro, 2011; López, 2013; Pérez-Moreno, 2021).

En cuanto a la violencia en la educación superior, la investigación titulada *Representaciones y vivencias de la violencia de género en estudiantes de ingenierías y arquitectura de la Universidad de Zaragoza* (Mata y Villas, 2013) aborda la violencia de género en jóvenes universitarios de esta institución. La metodología combinó un enfoque cuantitativo y cualitativo, utilizando un cuestionario cerrado de veintidós preguntas, complementado con un grupo focal y un estudio de caso.

Las fases metodológicas incluyeron el diseño y aplicación del cuestionario, el desarrollo del grupo focal para explorar representaciones y vivencias, y un estudio de caso para profundizar en la experiencia subjetiva de la violencia de género en mujeres. La muestra consistió en ochenta y siete estudiantes de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura, divididos equitativamente entre las carreras de ingeniería y arquitectura, con un rango de edad de dieciocho a veintidós años.

Los resultados indicaron un bajo nivel de conocimiento entre los jóvenes sobre la violencia de género, con las mujeres mostrando un mayor interés en profundizar en el tema. La mayoría de los encuestados no había sufrido maltrato físico, aunque los resultados podrían estar sesgados debido a la formulación de las preguntas en el cuestionario. Además, se observó que la información que poseen los jóvenes proviene principalmente de los medios de comunicación, lo que limita su comprensión del fenómeno. Se concluyó la necesidad de realizar campañas de sensibilización y formación sobre violencia de género en el ámbito universitario.

Por su parte, el estudio *Desigualdad de género y violencias en la práctica docente de la Facultad de Arquitectura (UNAM). Experiencias de profesoras universitarias* (Suri Salvatierra, 2024) empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas a profesoras de las licenciaturas en Arquitectura y Urbanismo de la UNAM para explorar sus experiencias en el ámbito académico. Los testimonios fueron analizados mediante un enfoque

de contenido para identificar patrones de desigualdad y violencia simbólica dentro de la práctica docente.

Los resultados evidencian la presencia de violencia estructural y simbólica, reflejada en barreras para la enseñanza y el reconocimiento profesional de las mujeres. Las profesoras señalaron que sus aportes suelen ser subvalorados en comparación con los de sus colegas hombres, lo que limita su crecimiento académico y profesional. Se identificó que el sexismo se manifiesta en la enseñanza, tanto en los planes de estudio como en la manera en que se imparten las clases, perpetuando estereotipos de género y reduciendo la participación y visibilización de las mujeres en el campo de la arquitectura y el urbanismo.

A pesar de algunas iniciativas orientadas a la equidad, las estructuras patriarcales aún predominan en la facultad, dificultando la implementación de medidas efectivas contra la violencia de género. Ante este panorama, el estudio enfatiza la necesidad de generar espacios seguros para docentes y alumnas, así como la urgencia de establecer protocolos institucionales claros para atender casos de violencia de género. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de transformar la educación arquitectónica desde una perspectiva más equitativa e inclusiva.

De manera similar, el estudio *Ensayo sobre la desigualdad de género en la arquitectura ecuatoriana. Reflexiones, datos y experiencias académicas* (Rosero, 2018), basado en la recopilación de estudios y entrevistas a estudiantes de arquitectura de la Universidad Central y la Universidad de Cuenca, demostró que las mujeres enfrentan diversas formas de violencia de género dentro del entorno universitario, que se manifiestan de manera simbólica, estructural, psicológica, física o incluso sexual.

La violencia simbólica se refleja en la invisibilización de las mujeres en la enseñanza de la arquitectura, la falta de referentes femeninos en el currículo y la idea implícita de que la disciplina es un campo dominado por hombres. También se manifiesta en la normalización de comentarios sexistas dentro del aula y en la desvalorización de las capacidades técnicas o creativas de las estudiantes. La violencia estructural se expresa en desigualdades dentro de la formación académica y profesional, como la escasez de docentes mujeres en cargos de poder, la asignación de roles de género en proyectos de clase y la dificultad para acceder a oportunidades de prácticas y redes profesionales.

La violencia psicológica y emocional se presenta en forma de acoso académico, discriminación o descalificación por parte de docentes y compañeros, lo que puede generar ansiedad, estrés y desmotivación. Comentarios que minimizan sus capacidades, la ridiculización de sus ideas o proyectos y las microagresiones diarias son ejemplos claros.

A esto se suma el acoso y la violencia sexual, que pueden manifestarse en interacciones inapropiadas de docentes o compañeros, desde insinuaciones hasta abuso de poder para obtener favores sexuales a cambio de calificaciones o recomendaciones, así como situaciones de hostigamiento en espacios de trabajo, visitas de obra o prácticas en el campo. También se presenta la exclusión en espacios de aprendizaje y trabajo, donde las estudiantes pueden ser marginadas de ciertos proyectos o tareas bajo el pretexto de que requieren "fuerza física" o "mayor resistencia", lo que perpetúa la idea de que la arquitectura y la construcción son espacios masculinos.

Estas formas de violencia de género afectan el desarrollo académico y profesional de las estudiantes, limitando sus oportunidades y reforzando barreras dentro de la disciplina. Para contrarrestarlas, es fundamental promover una educación con perspectiva de género, protocolos claros contra la violencia y espacios seguros de denuncia y acompañamiento.

Reflexiones finales

La figura del docente investigador es fundamental en la educación universitaria contemporánea, ya que la integración de la investigación en la práctica docente no solo enriquece su propio proceso de enseñanza, sino que también contribuye significativamente a la mejora continua de la calidad educativa. Este enfoque fomenta una adaptación constante a las necesidades emergentes de los estudiantes y del contexto educativo, promoviendo un aprendizaje más dinámico y actualizado. No obstante, a pesar de los beneficios evidentes de la investigación educativa, los docentes enfrentan diversos desafíos para su integración en la práctica cotidiana. Entre estos se incluyen limitaciones de tiempo, recursos insuficientes y la necesidad de un mayor respaldo institucional. Para que la investigación cumpla su función transformadora, es fundamental superar estas barreras y estructurar el proceso en fases claras que permitan abordar problemáticas específicas de manera efectiva.

Además de fortalecer la práctica docente, la investigación incide directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Por ejemplo, al abordar cuestiones como la violencia

de género en la formación académica, se promueve un entorno educativo más equitativo e inclusivo. La generación de conocimiento crítico y la implementación de estrategias basadas en evidencia contribuyen no solo a la profesionalización docente, sino también a la construcción de espacios de aprendizaje que fomenten la equidad.

En el ámbito específico de la arquitectura, el documento examina de manera crítica la relación entre género y educación superior. Si bien se han logrado avances en la inclusión de mujeres en este campo, persisten desafíos significativos vinculados a estereotipos de género y prácticas discriminatorias que impactan en la experiencia educativa y profesional de las mujeres. Estas barreras no solo afectan su acceso y permanencia en la formación académica, sino que también limitan su reconocimiento y crecimiento en la disciplina.

Se señala que los discursos, los enfoques pedagógicos y el propio material educativo pueden perpetuar modelos sexistas, reduciendo la visibilidad y la participación de las mujeres en la arquitectura y el urbanismo. La violencia de género en este ámbito no solo se manifiesta de manera estructural, sino también en expresiones simbólicas y en la naturalización de comentarios y prácticas que refuerzan la desigualdad. Por ello, resulta imprescindible transformar la educación arquitectónica desde una perspectiva más equitativa e inclusiva, garantizando oportunidades justas para el desarrollo profesional de las mujeres en la disciplina.

Conclusiones generales

Enseñar en la universidad requiere más que el dominio disciplinar; implica comprender los procesos de aprendizaje y reflexionar constantemente sobre la práctica pedagógica. La docencia no es una simple transmisión de conocimientos, sino una mediación que facilita la construcción de saberes significativos. En este sentido, la **Maestría en Docencia Universitaria** ha sido un punto de inflexión, proporcionando herramientas para una enseñanza más inclusiva y adaptada a las necesidades estudiantiles. Desde la planificación hasta la evaluación, la formación docente ha fortalecido la capacidad de análisis y adaptación en el aula.

Iniciar la docencia en simultáneo con la maestría ha significado transformar la visión sobre el aprendizaje. Más allá del conocimiento disciplinar, este proceso ha resaltado la importancia del desarrollo continuo del docente y la necesidad de innovar en la enseñanza. La autoevaluación, la comunicación entre pares y el diálogo con los estudiantes han sido claves para construir una práctica significativa y en constante mejora.

La educación humanizada y la mediación pedagógica son fundamentales en la formación de profesionales comprometidos con su entorno. La enseñanza debe ir más allá de la transmisión de información técnica, fomentando identidad, pensamiento crítico y valores como la justicia y la equidad. Adaptar los procesos de enseñanza a las particularidades de cada estudiante genera experiencias de aprendizaje más conectadas con su realidad social y cultural.

Los jóvenes de hoy, moldeados por la tecnología y la inmediatez de la información, destacan por su creatividad y adaptabilidad, pero también enfrentan desafíos como la sobreexposición digital y la necesidad de validación social. La educación debe acompañarlos en la gestión de estos retos, potenciando sus habilidades y promoviendo un aprendizaje que los prepare para el futuro con autonomía y compromiso social. Diseñar ambientes de aprendizaje significativos implica reconocer sus intereses y fomentar el pensamiento crítico.

En un mundo digitalizado, los docentes deben comprender cómo la tecnología transforma el acceso al conocimiento y las dinámicas de aprendizaje. Si bien ofrece oportunidades, también puede afectar la construcción de relaciones interpersonales y la profundidad en el aprendizaje. Fomentar el respeto, el diálogo y la comprensión es clave para una enseñanza efectiva y contextualizada.

Finalmente, la investigación educativa es un pilar esencial para mejorar la práctica docente. Comprender las dinámicas del aprendizaje y evaluar estrategias pedagógicas permite innovar y adaptar la enseñanza a las necesidades emergentes. Es imprescindible que las instituciones de educación superior fortalezcan la formación pedagógica de sus docentes, promoviendo el intercambio de experiencias y consolidando el vínculo entre docencia e investigación para desarrollar modelos educativos dinámicos e inclusivos.



Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. & Fernández, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 145-166.
- Acosta, M., Parra, L., Burbano, C., Aguilera, M. D. L. Á., & Pozos, B. E. (2019). Estrés laboral, burnout, salud mental y su relación con violencia psicológica en docentes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 35(3), 328-342. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-55522019000300328&script=sci_arttext
- Agudelo, J. D., & García, G. (2010). Aprendizaje significativo a partir de prácticas de laboratorio de precisión. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 22.
- Aguirre, J. & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en blanco, serie indagaciones*, 29(1), 1-10. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852019000100010&script=sci_arttext
- Almuiñas, R. J., & Galarza, J. (2016). Dirección estratégica y gestión de riesgos en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 83-92. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200007
- Alonso-Ruido, P., Martínez-Román, R., Rodríguez-Castro, Y., & Carrera-Fernández, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9.
- Álvarez, M., & Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (24), a080. <https://doi.org/10.21556/edutec.2007.24.487>
- Alzate, F. A., & Castañeda, J. C. (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. DOI: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. *Revista mexicana de Bachillerato a distancia*, 3(6), 19-19.

-
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum (pp. 79-110). Málaga: Aljibe. Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Salinas_Unidad_2.pdf
- Apple, M., & Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arango, L. (2006). Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional. Siglo del Hombre Editores/Universidad Nacional de Colombia.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 75-87.
- Arriasecq, I., y Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de aprendizaje significativo. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Archivos de Ciencias de la Educación; 11; 12; 11-2017; 1-13. Recuperado de: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose030>
- Astur, A. M., & Larrea, M. B. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. Recuperado de: <http://www.ceif.edu.uy/fasciculos/ceif-fasciculos-1.pdf>
- Avendaño, M., & Díaz, R. (2010). Aprender a aprender: Procesos básicos del pensamiento. Caracas, Venezuela: UCV.
- Barbero, J. (2002). Pistas para entrever medios y mediaciones. *Signo y pensamiento*, 21(41), 13-20. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2778/>
- Barbero, M. D. S. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos pagu*, (50), e175014.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher education*, 40, 409-422.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 262-286. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200262&lng=es&tlng=es

- Barthes, R. (2005). *La preparación de la novela: notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980*. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2009) *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berkowitz, M. (2007). *Mediación pedagógica: Intervención y formación en el aula*. Ediciones Narcea.
- Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67–86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos, 193-203.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Berrueto, P. P. (2007). Psicomotricidad y educación inclusiva. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (25), 39-52.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bobadilla, C., Galán, C., & Vásquez, M. (2020). Information and communication technologies as a pedagogical tool for the teacher. *Conrado*, 16(77), 107-113. Epub 02 de diciembre de 2020. Recuperado en 21 de enero de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600107&lng=es&tlng=en.
- Bobbio, N. (1991). Sobre el fundamento de los derechos del hombre. El tiempo de los derechos, 56-57.
- Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 48, 131–155. <https://doi.org/10.30827/acfs.v48i0.2783>
- Bourdieu, P. (1996). La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Segunda de dos partes). *CIENCIA ergo-sum*, 3(1), 33-38.

-
- Braun, H., Jenkins, F., & Grigg, W. (2006). Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling. NCES 2006-461. *National Center for Education Statistics*.
- Brito Rodríguez, S., Basualto Porra, L., Posada Lecompte, M., Brito Rodríguez, S., Basualto Porra, L., & Posada Lecompte, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Brito, L., Quezada Abad, C., & Arzola de la Rosa, L. (2018). La universidad y la vinculación con la sociedad. Una condición impostergable. Editorial no especificada. Recuperado de <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14290>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, (4), 101-122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>
- Brower, J. (2015). Reflexiones en torno a la re-afirmación del sentido de la Universidad. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 17(1), 33-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v17n1/v17n1a04.pdf>
- Bruner, J. S. (1968). El proceso de la educación. México: Unión Tipográfica. *Editorial Hispano Americana*.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978*. Routledge.
- Bullrich, A., & Carranza, E. (2021). ¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica. *Obtenido de http://delasallesuperior.edu.ar/biblioteca/mediacion_palabra.pdf*.
- Buquet, A. (2015). Género y educación superior: Una mirada desde América Latina.
- Burgos, J., Valdez R. N., & Alvarado L. (2020). Alteridad educativa un enfoque ético al 2030. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, vol. 6, núm. 10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.245>
- Cabrera, J. S., & Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual.

-
- Calatayud, M. A. (2008). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. *Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-12752.html>*.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 1(1), 81-91.
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>
- Cardona Moltó, M. C. (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. En *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS. <https://observatorio-cientifico.ua.es/documentos/5f0500c22999524666431305>
- Cardozo, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y educadores*, 14(2), 309-325.
- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: Sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25. Recuperado de: <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1094.pdf#page=9>
- Carlson, S. (2013). Hipérbole y lenguaje: El "resultado" de la epojé hiperbólica. *Eikasía: revista de filosofía*, (47), 337-350.
- Carrasco, M., y Prieto, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 77–80. Recuperado de: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.014>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Casagrande, M. (2013). *Third Generation City*. Actar Publishers.
- Casanova, M. (2018). Educar para la incertidumbre. *Revista A Vivir*, (268), 28-29. Recuperado de <http://telefonodelaesperanza.org/revista-a-vivir>

-
- Casco, M. (2015). Hacia una "Pedagogía de la Otredad". Un ensayo sobre la relación entre maestros y alumnos desde los aportes de Emmanuel Lévinas.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(1), 33-48.
- Cayley, D. (2021). Deschooling Society. Ivan Illich: An Intellectual Journey, University Park, USA: Penn State University Press, 2021, pp. 94-118. Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/9780271089140-006>
- Cavedio, M. (2011). *Arquitectura y género*.
- Chacón, L. D. (2013). Diseño, construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las competencias de los docentes (IECOD) desde la perspectiva del alumno, en el Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 4(1), 96-129.
- Chalán, M. J. J., Orihuela, M. V. O., y Huiman, E. J. Y. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología " JANG"*, 7(2), 22-35. Recuperado de: <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Charlot, B. (2009). Juventud y educación: Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 5-16.
- Chuaqui, J. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062002000600001&script=sci_arttext
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Cisneros, R. G. (2019). Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un centro de educación básica alternativa de Lima.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 2014, num. 232, p. 12-17.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Rev. U. Soc. Conocimiento*, 3, 29.

-
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis y mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Graó.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Córdova, K. E. G. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Cortés, C. (2008). Herramientas para validar. *PC Daniel, LECTURAS La enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: A student guide*. Routledge.
- Dávila, G., Leal, F., Comelin Fornés, A., Parra, M., & Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la educación superior*, 42(166), 35-53. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (13), 000-0.
- de Miguel, A. (2012). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*.
- de Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 7, 6-15. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v7i2.977>
- de Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, 1. Recuperado de: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La%20universidad%20siglo%20xxi_RevistaUmbrales.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Madrid, España: Santillana.

-
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia* (Vol. 38). Anthropos Editorial.
- Dewey, J. (1916). The pragmatism of Peirce. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 13(26), 709-715. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/2012320>
- Díaz, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* (México), 28(111), 7-36.
- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300001&script=sci_arttex
- Domingo, J. R. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de docencia universitaria*, 6(1). Recuperado de: <https://revistas.um.es/redu/article/view/10631>
- Dondis, D. A. (2000). LA SINTAXIS DE LA IMAGEN: introducción a al alfabeto visual. 14ª. México. G. Gili.
- Downes, S. (2007). Models for sustainable open educational resources. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 3(1), 29-44.
- Durán, A. (2022). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista De Educación Y Derecho*, (1 Extraordinario), 215–238. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37700>
- Duschatzky, S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*, 1(1-2), 213-227.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria: notas sobre la política de transmisión. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3364>
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (Vol. 1). Madrid: Narcea.
- Esegood, L., Ávila Huidobro, R., Garaño, I., & Harguinteguy, F. (2014). Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Undav Ediciones. Recuperado de

<https://undavdigital.undav.edu.ar/bitstream/handle/20.500.13069/1160/Universidad%20territorio%20y%20transformacion%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Esclarín, A. P. (2004). *Educación para humanizar* (Vol. 2). Narcea Ediciones.

Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica* 20, 58-73.
Recuperado de: <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/822/1/Dialnet-LaMediacionDelAprendizajeEnLaEscuela-6222147.pdf>

Escofet, A. (2019). Reseña "El compromiso social en el currículo de la Educación Superior". RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (7), 159-160.

Espinosa, E. E., & Campuzano, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000200250&script=sci_arttext&lng=en

Espinoza, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.

Fermoso, P. (1991). Bibliografía sobre John Dewey: filosofía de la educación. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/71702>

Fernández Campoy, J. M., Collado Soler, R., & Rodríguez Ferrer, J. M. (2022). Los programas educativos de realidad aumentada como recurso para la prevención de la violencia escolar. *Los programas educativos de realidad aumentada como recurso para la prevención de la violencia escolar*, 177-187.

Flesler, G., & Gugliottella, G. (2018). *La perspectiva de género en el ámbito académico de la arquitectura y los diseños*. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades (La Plata, 10 y 12 de julio de 2018). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94422>

Flesler, G., Durán, V., & Gugliottella, G. (2018). Inclusión de la perspectiva de género en el campo proyectual. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 43-51. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.8963>

-
- Frampton, K. (1995). *Critical Regionalism: Architecture and Identity in a Globalized World*. Architectural Design.
- Fraser, N. (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New left review*, 56, 87-104.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Recuperado de:
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fuensanta, H. P. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), Article 2.
- Fuentes, L. Y. (2019). "Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, (51), 135-153.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Galaz, A., Jiménez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199.
- Galindo, L. A., & Arango Rave, M. E. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291.
- Garcés Estrada, C., Santos Pérez, A., Castillo Collado, L., Garcés Estrada, C., Santos Pérez, A., & Castillo Collado, L. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 59–77. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059>
- Garcés, L., Vivas, Á. M., y Jaramillo, E. S. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248). Recuperado de:
<https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>
- García, C. L., & SÁCHICA, R. A. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula. Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales. Recuperado de:
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1271>
- García, D. (2016). Ambientes de aprendizaje incluyentes: Reflexiones desde una educación para la vida. *Infancias imágenes*, 15(2), 271-279.

-
- García, J. y Pérez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 37-63.
- García, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales.
- García-Romeu, J. (2016). Memorias de la represión: infancias devastadas y autoficción. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, (15).
- Gardner, H. (1978). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Gardner, H. (1978). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Garrigós, I., Mazón, J. N., Saquete, E., Puchol, M., & Moreda, P. (2010, July). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. In *XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 531-534). Universidade de Santiago de Compostela. Escola Técnica Superior d'Enxeñaría.
- Gentili, P. (2001). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al Neoliberalismo en la educación*. UACM. Recuperado de: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Pedagogía-de-la-exclusión-Gentili.pdf>
- Giberti, E. (2017). *La violencia económica como forma de control*. Buenos Aires
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir con la cultura*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno, M. C. M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Giroux, H. A. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (29), 77-87.
- Goetschel, A. M. (2012). Género, historia y educación superior. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286450069_Genero_y_educacion_superior_una_mirada_desde_America_Latina

-
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Gómez, C. G., Iniesta, A. V., Carrasco, F. F., Mira, I. J., Soria, I. N., Fraire, A. A. P., y Muñoz, D. G. (2018). Los procesos cognitivos de autorregulación clave para la mejora de la calidad en los diferentes aprendizajes en el ámbito universitario. Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6929382>
- Grant, G. (1988). *The world we created at Hamilton High*. Harvard University Press.
- Groves, T. R. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas*, (27), 161-176. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/118801>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano... *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2).
- Guevara, C., Arciniegas, L., y Tapia, E. (2024). *La inclusión en la universidad*. Universidad del Azuay.
- Gutiérrez, F. (2015). *Una educación alternativa: Texto base de la Maestría en Docencia Universitaria*. Universidad del Azuay.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica*. San José, RND.
- Hattie, J. (2018). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández, A. M., & Flores L. (2012) Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare* 16(3), [37-48]. URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Hernández, A., y Flores, L. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37-48. <https://doi.org/10.15359/ree.16-3.2>
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2, 366-380.

-
- Herrera, I. R. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28.
- Herrera, J., & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26. Retrieved January 20, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200009&lng=en&tlng=es
- Hirschkop, K. (2021). *The Cambridge introduction to Mikhail Bakhtin*. Cambridge University Press.
- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Coop. Editorial Magisterio.
- Ibáñez, D. B. (2017). La violencia de género em Ecuador: Un estudio sobre los universitarios. *Revista Estudos Feministas*, 25, 1313–1327. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1313>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar* (Vol. 50). Graó.
- Innerarity, D. (2013). Power and knowledge: The politics of the knowledge society. *European journal of social theory*, 16(1), 3-16.
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la educación superior*, 36(141), 169-178. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602007000100008&script=sci_arttext
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). Cooperative learning. *The encyclopedia of peace psychology*. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470672532.wbepp066>
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara. Madrid.
- Keefe, J. W. (1982). Assessing student learning styles: An overview. En J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles and brain behavior* (pp. 1-18). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge.

-
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. *The Kristeva Reader*, ed. Toril Moi, Oxford: Basil Blackwell.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
Recuperado de:
<https://edicee.ucl.cas.cz/data/prirucky/obsah/pruvodce/Metafory,%20kterými%20žijeme.pdf>
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, 10, 109-155.
- Lazo, F. D. M. N. P. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96.
- Lazo, F. D. M. N. P. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96.
- Leal Ladrón de Guevara, A. (2009). INTRODUCCIÓN AL DISCURSO PEDAGÓGICO. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63.
- Leal, K. L. L., & Urbina, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.
- León Palencia, A. C. (2020). (Re) Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e Investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39.
- Lerner, J. (2003). *Acupuntura Urbana*. L&PM Editores.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito (ensayo sobre la exterioridad)*. Sígueme.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Revista An-thropos.
- Lindo, A. P. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- López, M., Picón, E., & Vázquez, P. (2008). Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1), 41-60.
- Lorente Acosta, M. (2007). *Violencia de género, educación y socialización: Acciones y reacciones*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1279>

-
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnológí–as del aprendizaje y el conocimiento. Anuario ThinkEPI, 5, 45–47. Recuperado a partir de <https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (9), 73-102.
- Luna, E. P. (2004). Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 189-208.
- Lyotard, J. F. (2001). *La condición postmoderna: Un informe sobre el saber*. Ediciones del Hombre.
- Machado-Bagué, M. A. Y. I. L. É., Márquez-Valdés, A. M., & Acosta-Bandomo, R. U. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59(8), 75-82.
- Macías, V. M. G., Yépez, G. M. D. P., Avila, J. W. C., Rodríguez, G. E. P., Merino, S. R. P., Quiroz, M. E. C., & Loor, M. D. C. (2023). La educación superior ecuatoriana y el constructivismo. Editorial Internacional Alema. Recuperado de: <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/14>
- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Magistris, G. (2012). *El magnetismo de los derechos. Narrativas y tensiones en la institucionalización de los Sistemas de Protección de Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires (2005-2011)* (Doctoral dissertation, ESCUELA DE HUMANIDADES; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN). Recuperado de: <https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/25.pdf>
- Malo, H. (1985). Universidad, institución perversa. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY, diciembre 2013, 9.
- Manes, J. M. (2014). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Ediciones Granica SA.
- Manzano, A. V. (2012). La universidad comprometida. Hegoa. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/96328/Univ_comprometida.pdf
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad* (pp. 138-142). Barcelona: Ariel.

Márquez, J., Fernández, P., & Morales, E. (2015). *Título del artículo o libro. Revista o editorial*, volumen, páginas. (Verificar detalles)

Martínez, C., & Muñoz, A. (2022). Educar para la libertad de expresión: De la irritabilidad a la sensibilidad. Derecom. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8655567>

Mata, S. R., Palau, A. B. V., Marín, B. M., & de, J. (s. f.). *REPRESENTACIONES Y VIVENCIAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.*

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11, 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>

Medina Gual, Luis. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 34-50. Recuperado en 28 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200003&lng=es&tlng=es

Medina, N. (2008). La ciencia cognitiva y el estudio de la mente. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 183-198.

Meléndez, J. (2017). La violencia psicológica: un concepto aún por acabar. *Alternativas cubanas en Psicología*, 5(15), 109-120.

Méndez, S. (2007). La estrategia de entrada en la mediación pedagógica. *Posgrado y sociedad*, 7(2), 1-20.

Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949–1952.* Grenoble: Cynara.

Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138–155.

Miranda, G. (2014). La persona: Núcleo vital del proceso de mediación pedagógica.

-
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Universitat Jaume. Recuperado de:
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>
- Mora, M. B. P. (2019). La descubridora del “secreto” del niño: María Montessori. *Revista temas de Mujeres*, 15(15), 47-60. Recuperado de:
<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/344>
- Morales, A. M. (2003). *Apuntes para repensar la educación desde la diferencia*. Instituto Pedagógico de Caracas
- Morales, D. V. (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, 48(3), 301-314.
- Morales, J. A., Izquierdo, N. V., & Soler, J. C. (2008). La parametrización en la investigación educativa. *VARONA*, 47, 25–32.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Memoria Académica FAHCE*, Vol. 11, p. 1-16. Recuperado el 23 agosto del 2019, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Moreno C., R. (2015). ¿Qué pasa con la Educación en España? *Dendra médica. Revista de humanidades*, 14 (1), 54-64.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morin, E. (1999). *El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento*. España: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1999). *El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento*. España: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Morocho Quito, P. A., & Romero Espinoza, M. S. (2024). *Violencia de género y factores asociados en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca. 2023-2024*. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/44798>
- Morrison J., R., Olivares A., D., & Vidal M., D. (2011). La filosofía de la ocupación humana y el paradigma social de la ocupación: Algunas reflexiones y propuestas sobre epistemologías

actuales en terapia ocupacional y ciencias de la ocupación. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 102-119. Disponible en <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO>

Mosquera Rodas, J. J., Galvis Gómez, A. L., Velandia, M., Quintana Marín, S., & Nieves Tabares, M. M. (2020). Prevención integral de la violencia escolar en instituciones de educación básica secundaria y media de la ciudad de Pereira. Planificación y gestión. Un aporte investigativo desde la óptica científico-social (p. 147).

Mosquera, I. (2019). Metacognición: promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes. UNIR. Recuperado de: <https://www.unir.net/educacion/revista/metacognicion-promover-el-aprendizaje-autonomo-de-los-estudiantes/>

Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (3).

Muñoz Prieto, M. del M., Fragueiro Barreiro, M. S., & Ayuso Manso, M. J. (2013). *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*.

Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.

Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa*, (32), 11-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704008>

Nieves, M. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 23-36.

Novak, J. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge.

Novak, J.D. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira. Tradução de *A theory of education* (1977). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 181-199.

-
- Núñez, C. G., & Peña, M. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación, 79*, 347-368.
- Ocampo, A. (2018). *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.*
- Olsen, J. P. (2012). La dinámica institucional de la universidad europea. *Nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, 49-98.
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R., y Clarà, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de maestro. *Revista CIDUI*. Recuperado de: <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/8a47b971-169a-453d-9f20-77ac862e54c6/content>
- Orbe, F. B. (1986). La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa. *Revista Española de Pedagogía, 69-95*. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23765033>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior, 44(174)*, 7–17.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior, 44(174)*, 7–17.
- Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M., & Puigcerver, M. C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (14)*, 22-29.
- Pallarès, P. M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Universidad de Navarra*. DOI; <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pallasmaa, J. (1996). *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. Academy Editions.

-
- Palma, J. J. G. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61, 59-76.
- Paniagua, A. D. (2018). Violencia silenciosa y deserción escolar en bachillerato desde la mirada de los estudiantes.
- Papadópulos, J. (2015). Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada. *Calidad de la educación superior y género en América Latina*. Quito: FLACSO, 309-330.
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (s. f.). *Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*.
- Pardo, L. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-148.
- Paredes, M. C. (2010). Códigos para el análisis de política educativa local en Chile: temas pendientes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18, 189-213.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–29.
- Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa.
- Pazmiño, G. P., Tapia, G., & Moulian, T. (s. f.). *CONVENIO INTERINSTITUCIONAL*.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-18.
- Pérez, C., García, F. J., Vázquez, V., García, E., & Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309–323.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pérez, M. R. (2013). La “comunicabilidad” del material educativo intercultural. Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas, p.191-210.
- Pérez, R. C., & Rubio, F. D. (2005). Una experiencia docente de trabajo colaborativo en Inteligencia Artificial. In *Actas del I Simposio Nacional de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Educación* (pp. 11-17). Thomson-Paraninfo.

-
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Pilonieta, G. (2000). Dos tipos de mediación.
- Pimienta, P. J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 231-250.
- Pinar, W. F. (1975). La teoría del currículum (Vol. 132). Narcea Ediciones.
- Piqué Simón, B., & Forés Miravalles, A. (2015). Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 247–260. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/169>
- Pizani, M. (2015). La educación superior de las mujeres en los consensos universales: Más allá de las cifras.
- Planella, J. (2017). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. *Edicions Universitat Barcelona*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prieto, D. (2019). Una educación alternativa: Texto base de la Maestría en Docencia Universitaria. Universidad del Azuay.
- Puentedura, R. (2014). Learning, technology, and the SAMR model: Goals, processes, and practice. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf>.
- Quílez, A., & Cortés, A. (2024). La educación afectivo-emocional. Una mirada pedagógica desde las tecnologías de aprendizaje, con visión axiológica. *PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA. CUESTIONES CONCEPTUALES*, 305.
- Ramírez, M., & de la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3). Recuperado de: 25-44. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/960>
- Ramos, F. J. S., Molina, M. A. O., & Villodre, M. D. M. B. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2).

-
- Ramos, J. P. H., & Abad, F. M. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1).
- Ratcliff, M., y Burman, J. (2017). The mobile frontiers of Piaget's psychology. From academic tourism to interdisciplinary collaboration/Las fronteras móviles de la psicología de Piaget. Del turismo académico a la colaboración interdisciplinaria. *Studies in Psychology*, 38(1), 4-36.
- Richard, E. (2020). Searching for the role of emotions in e-learning. *Learning and Instruction*, 70, 101213. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521930324X>
- Rivas, L. (2023). Relación docente-estudiante: un estudio desde la alteridad u otredad. *Scientiarium*, (2). URL:
<https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/988>
- Rivera, C. A. M. (2005). De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(43), 151-161.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 37-42. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015205005.pdf>
- Rodríguez Villamil, H. (2019). Violencia, educación y paz: experiencia de Radio Sutatenza.:
- Rodríguez, A. (2003). La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de Tercer Grado, de la Escuela Bolivariana Ambrosio Plaza. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.
- Rodríguez, G., Ibarra Sáiz, M., & García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2). Recuperado de:
<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A4%3A23126884/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A92548189&crl=c>
- Rodríguez, M. E. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440.

-
- Rodríguez, N. (2022). *Educación para la paz: la neurociencia de la felicidad responsable*. Editorial Kairós.
- Ronda León, R. (2008). *Arquitectura de Información: análisis histórico-conceptual. No sólo usabilidad*, 7.
- Ruiz-Ramírez, R., & Ayala-Carillo, M. del R. (2016). Violencia De Género En Instituciones De Educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21–32.
- Ruiz-Ramírez, R., & Ayala-Carillo, M. del R. (2016). Violencia De Género En Instituciones De Educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21–32.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de:
https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Sacristán, J. G. (1995). Diversos y también desiguales. ¿qué hacer en educación?
- Sánchez, J. & Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164.
- Sánchez, N. (2020). Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.8>
- Sánchez, S. B. (2008). Construcción discursiva de la mismidad y de la otredad en el discurso poético y visual mapuche. *Estudios humanísticos. Filología*, (30), 9-24.
- Sandoval Obando, E., Toro Arévalo, S., Poblete Gálvez, C., & Moreno Doña, A. (2020). Implicaciones socioeducativas de la creatividad a partir de la mediación pedagógica: Una revisión crítica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 383-397.
- Sanjurjo, A. (2019). *El discurso pedagógico: Nuevas perspectivas para la educación*. Editorial Académica Española.
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

-
- Sanz, C. T. (2004). El currículum. Su conceptualización. *Pedagogía universitaria*, 9(2), 3-19.
Recuperado de:
link.gale.com/apps/doc/A146838911/IFME?u=anon~5b25bc35&sid=googleScholar&xid=ca7227cd
- Sarramona, J., & Jordan, A. J. (1988). *Comunicación y educación*. (1 ed.) (Educación y enseñanza. Teoría de la educación).
- Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas* (Vol. 235004). Editorial gedisa.
- Schiappa, C. (2018). Educar para la felicidad: reto del maestro de hoy. *Educación*, 24(1), 9–14.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1310>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación= Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad* (193), 13-23.
Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788?locale-attribute=es>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006-1021.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Silva, J. S., & Infante, R. C. H. (2006). El contenido actitudinal en el aprendizaje. *Luz*, 5(4).
- Skliar, C. B. (2012). *Educar a cualquiera y a cada uno: La convivencia entre "otros"*. IRICE.
Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/194902>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Solà-Morales, M. (1999). *Territorios*. GG.
- Stein, E. (2005). El castillo interior. *E. Stein Obras Completas*, 5, 80-106.

-
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stiggins, R. J. (1992). High quality classroom assessment: What does it really mean? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(2), 35-39.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Sylva, E. (2015). Ecuador: Género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012). Flacso. Recuperado de: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1072253>
- Taguenca, B., J. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista mexicana de sociología*, 78(4), 633-654. Recuperado en 20 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400633&lng=es&tlng=es.
- Taguenca, B., J. (2016). Sociología de la Juventud, Una revisión. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25(3), 183-196
- Tapia, M. N. (2018). El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires: CLAYSS.
- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. *Mundiprensa*, 89-101. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2099/7932>
- Tébar, F. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro educacional*, (28), 79-98. Recuperado de: <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/790>
- Tedesco, J. C. (2001). Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. Cambio o inmutabilidad. *Santillana*, 11-19.
- Tlalolin Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39-50. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Toro, J., & Rodríguez, M. (2001). La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos. *Banco Interamericano de Desarrollo*. URL: <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/La-comunicación-y-la-movilización-social-en-la-construcción-de-bienes-públicos.pdf>

-
- Torres, E. F. (2022). Diseño y validación de un cuestionario de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 24(1), 104-115.
- Torres, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2648279>
- Torres, J. (2018). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Unesco. (2006). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe).
- Universidad del Azuay (2024). Texto base del Módulo III de la Maestría en Docencia Universitaria.
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 49–80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 49–80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.
- Vargas, M. P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(17), 205-228. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476255357008>
- Vásquez, F., y Prieto, D. (2014). Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria.
- Vázquez Ramos, A., López González, G., Torres Sandoval, I., Vázquez Ramos, A., López González, G., & Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: Nelementos para el estado de conocimiento. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(2), 299–326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>
- Velásquez C., C., Grajeda Montalvo, A., Montgomery U., W., Montero López, V., Pomalaya, R., Pampa Luque, K., Flores Guerra, S., Vallejos Saldarriaga, J. F., Cabrera Echegaray, S., & Zamudio Flores, D. (2020). Violencia de género y riesgo de feminicidio en alumnas

de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 23(2), 5–26.

Vidal, M, Vialart, M, & Hernández, L. (2013). Social networks. *Educación Médica Superior*, 27(1), 146-157. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100017&lng=es&tlng=en.

Vila, M., Marin, C., Ruberg, M., Jimenez, A., Raisman-Vozari, R., Agid, Y., ... & Hirsch, E. C. (1999). Systemic administration of NMDA and AMPA receptor antagonists reverses the neurochemical changes induced by nigrostriatal denervation in basal ganglia. *Journal of neurochemistry*, 73(1), 344-352.

Villa, A. & M. Poblete. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.

Villar García, M.-G., Jauregui Caballero, A., Villar García, M.-G., & Jauregui Caballero, A. (2024). Percepción de la violencia de género en el alumnado de las instituciones de educación superior. Caso: FAD-UAEMéx. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1786>

Villar García, M.-G., Jauregui Caballero, A., Villar García, M.-G., & Jauregui Caballero, A. (2024). Percepción de la violencia de género en el alumnado de las instituciones de educación superior. Caso: FAD-UAEMéx. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1786>

Vygotsky, L. (1926). Psicología pedagógica. Rusia: Guillermo Blanck. *El Trabajador de la Cultura*.

Vygotsky, L. (1926). Psicología pedagógica. Rusia: Guillermo Blanck. *El Trabajador de la Cultura*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

William, D. (2016). The secret of effective feedback. 73, 10-15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/306146550_The_secret_of_effective_feedback

Zabala, A. (2011). Criterios para la mejora de la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 13-16. Recuperado de: https://escalae.org/wp-content/uploads/2020/03/Criterios_basicos_practica_educativa.pdf

Zabalza, M. A. (2007). *Criterios para mejorar la práctica educativa. Aula de innovación educativa*. Recuperado de: https://escalae.org/wp-content/uploads/2020/03/Criterios_basicos_practica_educativa.pdf

Zarzuri, R. (2018). Notas introductorias a las definiciones de jóvenes, ciudadanía y participación juvenil. En *Educación y democracia: formación ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 65-105). A. J. Ramis Olivos & C. E. Rodríguez Rivas (Compiladores). Instituto Nacional de Formación Docente.

Zimmermann, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, 475-514.

Anexos

1. Glosario

Capítulo I

“El conocimiento es visto como un constructor social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que permita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales” (Galindo y Arango, 2009, p.286)

Entender el conocimiento como un proceso colectivo y socialmente construido, es entender que el aprendizaje se ve potenciado a través de la interacción entre individuos en entornos educativos adecuadamente diseñados. Estos entornos no solo facilitan la interacción, sino que también promueven la evaluación y la cooperación entre pares. La interacción permite a los estudiantes no sólo recibir información, sino también discutirla, cuestionarla y profundizar en su comprensión a través del intercambio de ideas y perspectivas. Esto no solo enriquece su propio proceso de aprendizaje, sino que también fortalece el aprendizaje colectivo al aprovechar las diversas habilidades y enfoques cognitivos presentes en el grupo. Además, al propiciar una evaluación entre iguales y una cooperación efectiva, se fomenta un ambiente donde los estudiantes pueden no solo aprender de sus errores y aciertos, sino también contribuir al desarrollo académico y personal de sus compañeros.

La importancia de diseñar entornos educativos inclusivos que sean sensibles a los diferentes estilos de acuerdo a cada estudiante asegurar que todos encuentren un escenario propicio para intervenir desde sus fortalezas cognitivas particulares. Este enfoque no solo reconoce la diversidad de habilidades y formas de aprender entre los estudiantes, sino que también potencia la capacidad del grupo para resolver problemas de manera colaborativa y enfrentar desafíos académicos y sociales de manera más efectiva

“Como mediador, el profesor selecciona contenidos, elabora diseños, enriquece el bagaje de estrategias, invita al alumno a entrar en la cultura como dueño de sus propias capacidades y a conocer el significado de la cultura en la configuración de los pueblos” (Galindo y Arango, 2009, p.287)

El papel del profesor como mediador del proceso educativo es fundamental y tiene varias dimensiones importantes. En primer lugar, el profesor debe seleccionar cuidadosamente los contenidos y diseñar estrategias pedagógicas que enriquecen el aprendizaje de los

estudiantes. Esto implica curar y contextualizar los conocimientos para que sean relevantes y significativos para los alumnos.

El docente también debe empoderar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje e invitar al alumno a "entrar en la cultura como dueño de sus propias capacidades" lo que implica fomentar la autonomía intelectual y el desarrollo de habilidades críticas.

Finalmente, el reconocimiento del significado de la cultura en la configuración de los pueblos subraya la responsabilidad del profesor de no solo enseñar conceptos académicos, sino también de ayudar a los estudiantes a comprender el impacto más amplio de su aprendizaje en la sociedad. Esto incluye cuestiones de identidad cultural, diversidad y contribuciones históricas y contemporáneas de diferentes comunidades.

En conjunto, esta reflexión enfatiza la importancia de un enfoque educativo integral que no solo se centre en la transmisión de conocimientos, sino que también promueva el desarrollo personal y social de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos críticos, reflexivos y participativos en su comunidad y más allá.

“El nuevo encanto y el nuevo placer de la educación requiere la unión entre sensibilidad social y eficiencia pedagógica” (Hernández y Flores, 2012, p.40).

Como se ha dicho en muchas ocasiones durante este texto, el proceso educativo no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también en cultivar una sensibilidad social entre los estudiantes. Esto implica desarrollar una conciencia de las realidades sociales, culturales y éticas que afectan a las comunidades locales y globales, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y empáticos en un mundo interconectado.

Por otro lado, la frase también destaca la importancia de la eficiencia pedagógica. Esto no solo se refiere a la capacidad de los educadores para impartir información de manera efectiva, sino también a su habilidad para adaptar métodos de enseñanza que sean accesibles y estimulantes para todos los estudiantes. La eficiencia pedagógica implica utilizar estrategias y tecnologías innovadoras que optimicen el aprendizaje y fomenten la participación activa de los estudiantes en su propio desarrollo educativo.

La unión de sensibilidad social y eficiencia pedagógica sugiere que la educación no solo debe preparar a los individuos para competir en el mercado laboral, sino también para enfrentar y resolver desafíos sociales y éticos complejos. Esto requiere que los sistemas educativos no solo enseñen contenido académico, sino que también promuevan valores de justicia, equidad y responsabilidad social.

“Un proceso formativo que busque transitar de la heteronomía intelectual hacia la autonomía requiere generar acciones para que sus aprendientes formulen sus propias preguntas y para que vayan construyendo las respuestas desde la acción-reflexión-acción, lo cual les abrirá caminos hacia nuevas interrogantes” (Hernández y Flores, 2012, p.41).

Esta afirmación reflexiona sobre la naturaleza del proceso educativo orientado hacia la autonomía intelectual de los estudiantes. En primer lugar, destaca la importancia de que este proceso educativo no se limite a la simple transmisión de conocimientos externos (heteronomía intelectual) sino que busque activamente promover la capacidad de los estudiantes para formular sus propias preguntas y encontrar respuestas a través de un ciclo continuo de acción-reflexión-acción.

Generar acciones que permitan a los estudiantes formular sus propias preguntas implica fomentar un pensamiento crítico y creativo, donde los estudiantes no solo absorban información pasivamente, sino que también cuestionen y exploren diferentes perspectivas y posibilidades. Este enfoque no solo fortalece su capacidad de análisis y síntesis, sino que también les empodera como agentes activos de su propio aprendizaje.

El ciclo de acción-reflexión-acción es fundamental en este proceso. Aquí, los estudiantes no solo actúan o experimentan, sino que también reflexionan de manera crítica sobre sus experiencias y aprendizajes. Esta reflexión no solo les ayuda a consolidar su comprensión, sino que también les permite identificar áreas de mejora y nuevos caminos de exploración. Al volver a la acción con base en esta reflexión, los estudiantes continúan aprendiendo de manera activa y significativa, generando un proceso educativo más dinámico y personalizado.

En última instancia, este enfoque no solo busca desarrollar habilidades cognitivas, sino también promover un aprendizaje profundo y auténtico que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos y adaptarse a un mundo en constante cambio.

“Paralelamente al proceso de aprendizaje individual, la comunidad de la clase construye un conocimiento valioso elaborando sus propios significados y funcionando en forma colaborativa, tanto en el análisis de los modelos teóricos como en la investigación sobre la práctica” (Cardozo, 2011, p. 311).

Esta frase resalta la importancia del aprendizaje colaborativo y del proceso de construcción colectiva del conocimiento dentro de la comunidad educativa. En primer lugar, enfatiza que el aprendizaje no es simplemente un proceso individual, sino que ocurre de manera simultánea y

complementaria en el contexto de una comunidad de aprendizaje, como lo es la clase. Este enfoque reconoce que los estudiantes no solo absorben información de manera pasiva, sino que también participan activamente en la creación de significados y en la construcción de conocimiento junto con sus compañeros.

Además, la frase menciona la colaboración tanto en el análisis de modelos teóricos como en la investigación sobre la práctica. Esto subraya la importancia de combinar la teoría con la práctica en el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos en situaciones reales y reflexionar críticamente sobre su efectividad y relevancia. Este enfoque enriquece la experiencia educativa de los estudiantes y también fomenta habilidades importantes como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, esenciales para el desarrollo integral y la preparación para la vida profesional y personal.

“Igualmente, se identifica que la formación del tutor se construye y reconstruye en el quehacer, pues la labor desarrollada le aporta experiencia como “profesor o guía” en el proceso de aprendizaje y mejoramiento académico de los estudiantes” (Cardozo, 2011, p. 317).

La naturaleza dinámica y evolutiva del rol del tutor en el proceso educativo es de suma importancia en la educación superior. La formación del tutor no se limita a la adquisición inicial de conocimientos o habilidades, sino que es un proceso continuo y constante. A medida que el tutor trabaja con los estudiantes, va adquiriendo experiencia práctica que enriquece su papel como facilitador del aprendizaje y guía académico.

El término "profesor o guía" subraya la dualidad del rol del tutor, que, por un lado, actúa como un educador que acompaña aprendizajes y facilita la comprensión de los contenidos académicos y por otro lado, desempeña el papel orienta y apoya a los estudiantes en su desarrollo académico afectivo y personal.

La formación del tutor no solo se basa en teorías o métodos pedagógicos preestablecidos, sino que se enriquece y ajusta constantemente a partir de la interacción práctica y emocional con los estudiantes. La experiencia acumulada permite al tutor adaptar sus estrategias de enseñanza y tutoría según las necesidades individuales de los estudiantes y las demandas cambiantes del entorno educativo. En resumen, esta reflexión destaca la importancia de la práctica y la experiencia en la formación del tutor, enfatizando que el aprendizaje y la mejora continua son elementos clave para fortalecer su capacidad como facilitador del aprendizaje y esta se construye con el alumno.

"Dejar aprender es un hacer que requiere humildad y silencio. No se trata de imponer autoritariamente significados sino ayudar a que surjan como resultado de la comprensión utilizando diálogos con los alumnos con la intención de mediar entre sus pensamientos y la comprensión y el perfeccionamiento de los mismos" (Bullrich y Carranza, 2021, p.3)

La verdadera enseñanza se basa en facilitar el entendimiento de los estudiantes mediante el diálogo y la mediación, permitiendo que ellos construyan y perfeccionen su propio conocimiento. La educación debe ser un proceso liberador en el que el docente actúe como guía, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico en lugar de dictar significados predefinidos. Esta aproximación reconoce la importancia de conectar el nuevo conocimiento con las experiencias y perspectivas previas de los estudiantes, creando así un ambiente donde el aprendizaje es significativo y profundo.

En lugar de imponer significados, el docente debe crear un espacio donde los estudiantes puedan explorar y expresar sus ideas, utilizando el diálogo como herramienta principal. El texto enfatiza que la mediación y el diálogo facilitan la construcción del conocimiento, ayudando a los estudiantes a clarificar y desarrollar sus pensamientos. Esta metodología promueve una comprensión más rica y personalizada, al alentar a los estudiantes a integrar la nueva información de manera activa y reflexiva. La humildad y el silencio en la enseñanza permiten que los estudiantes tomen un papel activo en su propio aprendizaje, resultando en una educación más efectiva y enriquecedora.

"Cuántas palabras silenciadas abruptamente que provocan silencios y pensamientos que nunca podrán ser escuchados... - Cuántos "no sé" temblorosos son reprimidos fuertemente en vez de ser considerados como una de las fuerzas más poderosas en el proceso de transformación personal y de creación de quienes somos" (Bullrich y Carranza, 2021, p.4)

En el ámbito académico, los estudiantes a menudo experimentan una presión implícita o explícita para conformarse a las expectativas establecidas, y en este entorno, las palabras que se quedan sin decir, esas ideas que se silencian o se interrumpen antes de ser completamente expresadas, tienen un impacto significativo. Estos silencios no son meramente vacíos; son espacios donde se podrían haber gestado nuevos conocimientos, perspectivas y entendimientos. Al no permitir que estos pensamientos se expresen, se pierde la oportunidad

de explorar y profundizar en conceptos que podrían ser cruciales para el aprendizaje y el desarrollo personal.

La frase también pone de relieve la tendencia a reprimir el “no sé”, una respuesta que puede ser vista como una señal de debilidad o falta de competencia. Sin embargo, esta represión del desconocimiento ignora su potencial transformador. El “no sé” puede ser un punto de partida para la exploración, la curiosidad y el crecimiento. En lugar de ser un obstáculo, esta incertidumbre tiene el poder de catalizar el aprendizaje y fomentar una mayor comprensión. La actitud hacia el desconocimiento y la duda puede ser un factor determinante en la calidad del proceso educativo.

El reconocimiento y la aceptación de estos momentos de duda como oportunidades valiosas en el proceso educativo pueden transformar la experiencia académica. En lugar de verlos como fracasos o fallos, los “no sé” deben ser considerados como parte integral del viaje de aprendizaje, una puerta a nuevas ideas y conocimientos. Este cambio de perspectiva puede fomentar un ambiente donde se valora la exploración y se promueve un enfoque más inclusivo y comprensivo hacia el aprendizaje.

En última instancia, la frase nos desafía a reconsiderar cómo tratamos la comunicación y la incertidumbre en la educación universitaria. Al valorar y aceptar los silencios y las dudas como elementos constructivos en el proceso de aprendizaje, podemos crear un entorno más enriquecedor que no solo impulsa la adquisición de conocimientos, sino que también apoya el desarrollo personal y la formación de identidades más profundas y auténticas.

“La entropía es literalmente antipedagógica, y, sin embargo, en muchos casos asegura un modo de trabajo sin mayores sobresaltos. Cuando te mueves casi a nivel del suelo, cuando apenas si permites que se agite un tanto el ambiente, cuando la monotonía impera por todos los rincones, puedes darte el lujo de vivir sin exigirle demasiado, sin preocuparte por transmitir vida y entusiasmo a los demás” (Vásquez y Prieto, 2014, p.13)

La frase aborda una crítica a la falta de dinamismo en el proceso educativo y destaca cómo la entropía, o el estado de desorden y falta de energía, puede ser una forma de evitar el desafío y el dinamismo en la enseñanza. En contextos donde la monotonía y la estabilidad predominan, se corre el riesgo de conformarse con un modo de trabajo que no impulsa el crecimiento ni el entusiasmo. Esta perspectiva sugiere que un ambiente educativo estático y sin estímulos puede facilitar una existencia sin mayores complicaciones, pero a costa de la vitalidad y el compromiso necesarios para un verdadero aprendizaje.

La crítica radica en que, al aceptar la entropía como una norma, se puede evitar el esfuerzo de motivar e inspirar a los demás. Esta actitud puede llevar a una enseñanza que, aunque estable y sin sobresaltos, carece de la energía y la pasión que suelen fomentar un aprendizaje profundo y significativo. En contraste, un entorno pedagógico dinámico y vibrante, aunque desafiante, es esencial para generar un impacto real en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes.

En esencia, Vásquez y Prieto nos invitan a cuestionar la comodidad de la monotonía y a considerar el valor de un enfoque educativo que desafíe y estimule, reconociendo que la verdadera enseñanza requiere más que estabilidad: exige vida, entusiasmo y el compromiso activo de todos los involucrados.

“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, 2014, p.14)

La habilidad para producir discursos efectivos no es algo que se adquiera de manera instantánea o fácil; es el resultado de un largo y deliberado proceso de acumulación y práctica. La producción discursiva es una destreza que se afina con el tiempo, a través de la continua elaboración y reflexión sobre diversas formas de expresión. Esto implica que cada producto discursivo, cada ensayo, exposición o debate, no solo refleja el dominio del lenguaje, sino también el crecimiento en habilidades cognitivas como la síntesis, la comparación y la inferencia.

La capacidad de expresar ideas con claridad y eficacia está intrínsecamente ligada al desarrollo de otras habilidades cognitivas. A medida que se trabaja en el discurso, se aprende a relacionar conceptos, a sintetizar información, a comparar y contrastar ideas, y a recuperar y utilizar la memoria de manera efectiva. Estos procesos cognitivos son fundamentales no solo para la producción discursiva, sino también para el pensamiento crítico y la comprensión profunda.

Por lo tanto, la frase de Vásquez y Prieto nos invita a reconocer que la habilidad discursiva es el resultado de un crecimiento gradual y multifacético. No es simplemente el dominio de un conjunto de reglas lingüísticas, sino una manifestación del desarrollo intelectual en su totalidad. La producción discursiva, en su esencia, es una integración de habilidades diversas y una

representación del aprendizaje continuo, que refleja la capacidad de pensar, conectar y comunicar ideas de manera rica y significativa.

“...esto significa que [el estudiante adulto] tiene preferencias y facilidades, tanto para aprender cosas que sean pertinentes con sus estructuras cognitivas, experiencias previas y contexto laboral, como para desarrollar competencias (comunicativas, profesionales, cognitivas, sociales) que le permitan efectuar por sí mismo aprendizajes continuos, significativos y útiles para enfrentar y resolver los problemas y las situaciones de su contexto y realidad cotidiana” (Meza, D’Agostino y Cruz, 2003 citado en Méndez, 2007, p. 13)

Los estudiantes adultos, en comparación con los jóvenes estudiantes, tienden a aprender de manera más efectiva cuando los contenidos y métodos están alineados con sus experiencias previas, su contexto laboral y sus estructuras cognitivas establecidas. Esta alineación no solo facilita el aprendizaje, sino que también lo hace más significativo y aplicable. Los adultos suelen valorar la pertinencia y la aplicabilidad directa de lo que aprenden, ya que buscan que el conocimiento adquirido pueda integrarse de manera práctica en su vida profesional y cotidiana. Además, el aprendizaje para los adultos implica desarrollar competencias que abarcan varias dimensiones: comunicativas, profesionales, cognitivas y sociales. Estas competencias son cruciales para el aprendizaje continuo y para la capacidad de enfrentar y resolver problemas en situaciones reales. La habilidad para aprender de manera autónoma y continua es fundamental para que los adultos puedan adaptarse y evolucionar en un entorno en constante cambio. En esencia, esta reflexión subraya que la educación de adultos debe ser adaptativa y relevante, enfocándose en las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Los programas educativos deben considerar las experiencias previas de los estudiantes y sus objetivos profesionales y personales para maximizar la efectividad del aprendizaje. Al hacerlo, se fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a los adultos enfrentar los desafíos de su entorno y contribuir significativamente a su realidad cotidiana.

“La literatura, con su carácter plurisignificativo y subversivo, apela a otras posibilidades de conocimiento. No sólo resulta un elemento estético que le da un valor agregado al texto didáctico; no sólo puede emplearse como material ilustrativo; sino que, además, puede colocar al lector-estudiante en una situación que le abra el camino hacia múltiples sentidos y diversas vías de aprendizaje” (Méndez, 2007, p. 13)

En esta reflexión, la literatura se presenta como un recurso multifacético en el ámbito educativo, cuyo impacto va más allá de simplemente embellecer el contenido didáctico. Su carácter plurisignificativo y su potencial subversivo permiten que los estudiantes no solo se enfrenten a una experiencia estética enriquecedora, sino que también accedan a formas de conocimiento profundas y variadas.

La literatura tiene el poder de colocar al lector en una situación de exploración activa, donde se le invita a interpretar, cuestionar y descubrir diversos sentidos. Al hacerlo, la literatura facilita un aprendizaje más complejo y matizado, ya que no solo ilustra conceptos de manera estática, sino que estimula el pensamiento crítico y la reflexión. Este tipo de engagement activo con el texto literario puede abrir múltiples vías de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, síntesis y comprensión en un contexto que fomente la creatividad y la interpretación personal.

En esencia, la literatura en el contexto educativo no debe ser vista únicamente como un complemento estético o ilustrativo, sino como un catalizador de aprendizajes diversos y profundos. Su capacidad para desafiar perspectivas y generar múltiples interpretaciones ofrece a los estudiantes una oportunidad invaluable para explorar diferentes formas de conocimiento y desarrollar una comprensión más rica y matizada de los temas tratados.

"El acto pedagógico debe encerrar una relación dialógica, una vía hacia la intersubjetividad en la que se establezcan puentes para los intercambios de saberes, de informaciones y de sentidos entre quien enseña y quien aprende" (Morales, 2003, p.4)

La frase "el acto pedagógico debe encerrar una relación dialógica, una vía hacia la intersubjetividad en la que se establezcan puentes para los intercambios de saberes, de informaciones y de sentidos entre quien enseña y quien aprende" refleja una visión profundamente transformadora de la educación. Este enfoque no solo implica una interacción recíproca entre el docente y el estudiante, sino que también sugiere que el acto educativo puede ser una experiencia que configura el proceso de aprendizaje y el rol de la enseñanza. Al fomentar una relación dialógica, el acto pedagógico se convierte en un espacio de intercambio continuo y colaborativo, donde el conocimiento se construye de manera conjunta. Esta interacción permite que tanto el que enseña como el que aprende participen activamente en la creación de significados y comprensiones compartidas. En lugar de ser una transmisión unidireccional de información, la educación se transforma en un proceso dinámico y participativo, donde los saberes, las informaciones y los sentidos se enriquecen mutuamente.

De esta manera, se desprende una experiencia educativa que transforma el acontecimiento de aprender en algo significativo y relevante para ambos participantes. Esta transformación no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también produce una abolición de la tradición educativa rígida que a menudo perpetúa un enfoque estático y heredado. En lugar de mantener la educación en el mismo sitio, como una herencia inmutable, el diálogo y la intersubjetividad abren la puerta a una práctica educativa innovadora y adaptable. La educación se convierte así en un proceso en constante evolución, que desafía y redefine las prácticas tradicionales y permite un desarrollo continuo tanto del conocimiento como de las relaciones entre quienes participan en el proceso educativo.

Este enfoque dialógico, por lo tanto, no solo facilita el intercambio de conocimientos, sino que también impulsa una revisión crítica de las tradiciones educativas, promoviendo una práctica que es flexible, inclusiva y orientada hacia la construcción de un aprendizaje más significativo y transformador.

"Cuando se aborda el principio de la educación para la diversidad hay que aclarar cómo nos situamos ante esas posiciones básicas: si simplemente hay que saber que las diferencias están ahí, sí se les da carta de naturaleza y se obra en consecuencia, si es bueno estimular las, o si, por el contrario, es conveniente reducirlas y hasta anularlas"
(Gimeno, 1995, p.60)

En primer lugar, el reconocimiento de las diferencias es un punto de partida esencial en la educación para la diversidad. Las diferencias, que tienen orígenes sociales e históricos profundamente consolidados, no son meros detalles anecdóticos, sino aspectos centrales de la identidad de los estudiantes. En el ámbito educativo, reconocer estas diferencias significa aceptar que cada estudiante trae consigo un conjunto único de experiencias, habilidades y perspectivas, que deben ser valoradas y respetadas.

Sin embargo, el desafío va más allá de simplemente identificar que estas diferencias existen. La educación inclusiva plantea la pregunta de cómo debemos actuar en respuesta a estas diferencias. Hay varias posturas posibles: una es aceptar las diferencias como algo natural y operar en consecuencia, ajustando las prácticas pedagógicas para acomodarlas y celebrarlas. Esto implica una visión inclusiva en la que las diferencias se consideran enriquecedoras y se utilizan para promover un aprendizaje más amplio y variado.

Otra perspectiva podría ser estimular las diferencias, promoviendo un entorno en el que los estudiantes se sientan incentivados a compartir y explorar sus diversas identidades y habilidades. Esta postura enfatiza la idea de que la diversidad puede ser una fuente de

creatividad e innovación, y que fomentar un ambiente en el que se valoren y exploren las diferencias puede enriquecer la experiencia educativa para todos.

Por otro lado, existe la posibilidad de considerar la reducción o anulación de las diferencias como un objetivo. En algunos contextos, se ha pensado que igualar las condiciones y minimizar las diferencias puede ayudar a eliminar desigualdades. Sin embargo, esta estrategia puede ser problemática, ya que podría desconsiderar las realidades y necesidades específicas de los estudiantes, en lugar de reconocer y abordar las desigualdades estructurales que perpetúan las diferencias.

En el ámbito de la educación inclusiva, es crucial preguntarse cómo abordamos las diferencias en un sentido más profundo. Las diferencias entre los estudiantes —ya sean de género, lengua, religión, edad, habilidades, clase social o rendimiento académico— no pueden ser ignoradas ni reducidas a una uniformidad. En lugar de buscar anularlas, el objetivo debe ser comprender cómo estas diferencias influyen en la experiencia educativa y cómo se pueden ajustar las prácticas educativas para apoyarlas de manera justa y equitativa.

Por lo tanto, la educación inclusiva debe ser una práctica que no solo reconozca la existencia de diferencias, sino que también trabaje activamente para comprender y atender las diversas necesidades y contextos de los estudiantes. En lugar de imponer un modelo único que pueda reducir la riqueza de la diversidad, se deben desarrollar estrategias que valoren y aprovechen las diferencias como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y construir un entorno educativo más inclusivo y equitativo para todos

“Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. No es justo exigir que recorran el mismo trayecto, en tiempos exactos, un cojo y una persona en perfecto uso de las dos piernas. La injusticia es todavía mayor cuando las diferencias están cultivadas, buscadas e impuestas” (Santos, 2012, p.10)

En la educación superior, la búsqueda de la justicia a menudo se traduce en la aplicación de estándares uniformes y criterios idénticos para todos los estudiantes. Esta búsqueda de uniformidad se basa en la premisa de que todos deben ser tratados igual para garantizar la equidad. Sin embargo, esta perspectiva ignora la realidad de que los estudiantes tienen contextos, necesidades y capacidades diferentes. La verdadera justicia educativa no consiste en imponer las mismas exigencias a todos, sino en reconocer y acomodar las diferencias individuales.

El ejemplo del cojo y la persona con pleno uso de sus piernas ilustra de manera contundente la falacia de una igualdad estricta en la evaluación y el trato. Si se exige que ambos recorran el mismo trayecto en el mismo tiempo, se está desestimando las necesidades y limitaciones específicas de cada individuo. Esta igualdad superficial no solo es injusta, sino que perpetúa la desventaja de aquellos que ya enfrentan barreras significativas. La verdadera justicia requiere una consideración cuidadosa de las diferencias y una adaptación de los requisitos para que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial sin ser penalizados por sus circunstancias particulares.

En el contexto universitario, donde las diferencias no solo son diversas, sino también a menudo cultivadas y sistemáticamente impuestas, como las desigualdades socioeconómicas, culturales o educativas, la injusticia se profundiza. Las políticas y prácticas que ignoran estas diferencias, en lugar de abordarlas, refuerzan las barreras y perpetúan la desigualdad. La justicia educativa debe, por tanto, ir más allá de la simple aplicación de criterios uniformes y buscar maneras de ofrecer un apoyo equitativo que contemple las distintas realidades y necesidades de los estudiantes.

En lugar de imponer una norma única para todos, las instituciones educativas deben adoptar enfoques que permitan la adaptación y el apoyo individualizado. Esto podría significar ofrecer recursos adicionales, flexibilizar los criterios de evaluación, o diseñar estrategias pedagógicas que consideren la diversidad de habilidades y contextos. Solo al reconocer y valorar estas diferencias de manera genuina, se puede avanzar hacia una educación superior que sea verdaderamente justa y equitativa, proporcionando a cada estudiante las oportunidades necesarias para tener éxito.

En resumen, la justicia en la educación universitaria no reside en la igualdad de trato superficial, sino en la capacidad de adaptarse a las diferencias individuales y ofrecer un entorno que permita a todos los estudiantes superar las barreras que enfrentan. Este enfoque no solo corrige las desigualdades, sino que enriquece el proceso educativo, promoviendo una experiencia de aprendizaje más inclusiva y significativa para todos.

“La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos. Lo “normal” se vuelve cotidiano. Y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece (insensible o indiferente) como producto de su tendencial naturalización” (Gentili, 2001, p.3)

En el contexto educativo, esta reflexión pone de manifiesto cómo lo que se considera "normal" a menudo pasa desapercibido y no se cuestiona, mientras que lo que se percibe como

"anormal" se convierte en el centro de atención y se visibiliza de manera desproporcionada. La "normalidad" en la educación, al ser asumida como el estándar o la norma, se convierte en la base sobre la cual se construyen las prácticas y políticas educativas. Esta normalización implica que las experiencias y características que se ajustan a estos estándares no se cuestionan, se consideran invisibles y se asumen como el contexto natural de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, cuando surgen situaciones, características o necesidades que se desvían de esta "normalidad", se vuelven más visibles y destacadas. Estas desviaciones son etiquetadas como "anormales" y, por lo tanto, a menudo reciben una atención significativa, pero también pueden ser estigmatizadas o tratadas de manera que perpetúan la exclusión en lugar de promover la inclusión. La visibilidad de lo "anormal" tiende a centrarse en las diferencias como problemas a ser solucionados, en lugar de reconocer y valorar la diversidad como una riqueza que puede enriquecer la experiencia educativa para todos.

Este fenómeno tiene implicaciones importantes para la práctica educativa. Primero, resalta la necesidad de cuestionar y desnaturalizar las normas establecidas que definen lo que es "normal" en el contexto educativo. La educación debería esforzarse por hacer visibles las estructuras que normalizan ciertos comportamientos y características, y reconocer cómo estas normas pueden marginalizar a aquellos que no se ajustan a ellas. Además, este enfoque invita a los educadores a adoptar una visión más crítica y reflexiva sobre cómo se construyen y perpetúan las normas en el aula. La inclusión de diversas perspectivas y experiencias no debe ser vista como una desviación de la norma, sino como una oportunidad para enriquecer y ampliar la comprensión y el aprendizaje. Reconocer y abordar las dinámicas de visibilidad e invisibilidad puede ayudar a crear un entorno educativo más equitativo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, y donde la diversidad se integre de manera significativa en la experiencia educativa.

La visibilidad y la invisibilidad en la educación no son cuestiones académicas, sino que afectan directamente cómo se experimenta y se valora la diversidad en el aula. La verdadera inclusión requiere una reflexión consciente sobre estas dinámicas y un compromiso por desafiar las normas que ocultan la riqueza de las experiencias y perspectivas de todos los estudiantes

“El conocimiento se puede concebir como algo inacabado y por lo tanto en permanente proceso de construcción o como algo acabado. Estas concepciones opuestas conllevan a posicionar al docente en un determinado modelo educativo. Desde ese lugar valorará el aprendizaje como un proceso en construcción conjunta del conocimiento a través de

la interacción y del diálogo con los demás y con la realidad o situación de aprendizaje o como un mero proceso de adquisición de conocimiento transmitido por otros” (Villodre et al., 2020).

La visión del conocimiento como algo inacabado y en constante construcción implica un enfoque educativo dinámico y participativo, donde el aprendizaje es visto como un proceso activo y colaborativo. En este modelo, el docente actúa más como guía y facilitador que como simple transmisor de información, fomentando un entorno donde los estudiantes exploran, cuestionan y construyen su propio entendimiento a través de la interacción y el diálogo. Por otro lado, concebir el conocimiento como algo acabado sugiere un modelo educativo más tradicional y estático, donde el foco está en la transmisión de información predefinida y la memorización. En este caso, el docente desempeña un papel más centralizado en la entrega de contenido y el aprendizaje se percibe como la recepción y asimilación de conocimientos, en lugar de un proceso de construcción conjunta. Esta perspectiva puede limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades críticas y de resolución de problemas, ya que se enfoca en el conocimiento como un conjunto de hechos y conceptos que deben ser absorbidos en lugar de cuestionados y aplicados.

La visión de la educación está condicionada entonces por la relación entre la institución y el docente frente a estas dos concepciones del conocimiento. Pero personalmente considero que el conocimiento es un proceso en construcción y creo de vital importancia la interacción y el diálogo en el proceso educativo. Desde esta mirada, los docentes dejan de ser transmisores de información, que ahora es amplia y está disponible al alcance de nuestra mano y se convierten en facilitadores que guían a los estudiantes en la creación de su propio saber. Este enfoque promueve una mentalidad abierta y adaptable en los estudiantes, preparándolos para enfrentar un mundo en constante cambio. En conclusión, adoptar la idea de que el conocimiento es inacabado y en continuo desarrollo no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje más colaborativo, reflexivo y flexible.

“Por lo general, es notable cómo entre las instituciones educativas tiende a concebirse la tarea de validar como una actividad informal que se hace desde la propia oficina, probando los materiales con los colegas más cercanos. Si bien cualquier validación debería cubrir una prueba de carácter técnico, no puede limitarse el proceso a este paso. Por tal razón, vamos a distinguir entre un momento inicial de validación técnica y uno posterior de validación de campo, con los destinatarios” (Cortés, 1993).

Al circunscribirse solo a una validación técnica, se corre el riesgo de dejar de lado la perspectiva del usuario final, es decir, de los estudiantes, quienes interactúan directamente con estos recursos.

Por ello, es fundamental diferenciar entre dos momentos clave en el proceso de validación. El primero, de carácter técnico, implica la revisión entre colegas para asegurar que el contenido sea coherente, correcto y pertinente en términos académicos. No obstante, este primer paso debe complementarse con una validación de campo, que involucre a los destinatarios finales. Al probar los materiales con los estudiantes, se obtiene una retroalimentación crucial sobre su accesibilidad, claridad y relevancia, elementos que no siempre pueden ser evaluados desde una perspectiva únicamente técnica.

La validación de campo se convierte, entonces, en un momento clave para ajustar los recursos educativos y garantizar que estos son efectivos en el contexto real de aprendizaje. Involucrar a los estudiantes no solo mejora la calidad del material, sino que también fomenta su inclusión en el proceso educativo, generando una enseñanza más participativa y adaptada a sus necesidades.

“No se busca llegar a la comunidad, reunirla y preguntar, en unos pocos minutos, por preferencias acerca de tal o cual color, forma o contenido de algún material. Cuando se produce de esta manera las personas pasan a ser instrumentos y no el fin último de todo un proceso” (Cortés, 1993).

La frase destaca una preocupación clave en los procesos de validación superficial y apresurada de materiales educativos. Cuando se limita la participación de los destinatarios a preguntas rápidas sobre aspectos menores, como el color o la forma, se pierde la oportunidad de comprender sus verdaderas necesidades y contextos. Este enfoque convierte a las personas en simples instrumentos de validación, en lugar de actores clave en la creación de materiales que realmente impacten su aprendizaje. La validación debe ser mucho más que una consulta superficial; debe ser un proceso profundo que explore cómo los contenidos conectan con la experiencia y la realidad de los estudiantes.

En lugar de centrarse en detalles estéticos o triviales, la validación debe buscar una interacción significativa con la comunidad a la que los materiales están dirigidos. Esto implica un diálogo más profundo y participativo, en el que los estudiantes puedan expresar cómo los contenidos resuenan con su realidad y cómo los recursos facilitan o dificultan su comprensión. Al no hacer esto, se corre el riesgo de despersonalizar el proceso educativo, reduciéndolo a un intercambio transaccional en lugar de una experiencia enriquecedora para los estudiantes.

El fin último de cualquier proceso educativo debe ser el beneficio de quienes lo reciben, no la perfección técnica de los materiales. Al priorizar una validación centrada en las personas y sus necesidades, se contribuye a una educación más inclusiva y efectiva. Los estudiantes dejan de ser simples objetos de prueba y se convierten en sujetos activos que participan en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II

“La violencia nace ligada frecuentemente a un desconocimiento de lo que es el otro, a sus valores y a sus conceptos” (Jaramillo, 2001).

Esta idea resalta cómo la falta de comprensión sobre las realidades del otro puede generar conflictos, especialmente en el contexto educativo. En el caso de los docentes, este desconocimiento puede transformarse en diversas formas de violencia, no siempre visibles, pero sí profundamente afectivas para los estudiantes. La falta de empatía o el desconocimiento de los retos, valores y experiencias de los jóvenes en la universidad puede dar lugar a actitudes autoritarias o despectivas que refuerzan una relación desigual.

Cuando un docente no comprende las realidades sociales, culturales o emocionales de sus estudiantes, se corre el riesgo de imponer una única visión del conocimiento, excluyendo otras perspectivas. Esto crea un ambiente donde las ideas de los estudiantes no son valoradas, un clima de desconfianza y desmotivación. La violencia, en este sentido, no se limita a un acto físico, sino que se expresa también en la exclusión, el desdén o la invalidación de las experiencias y pensamientos de los jóvenes.

Para evitar estas formas de violencia, es esencial que los docentes se acerquen a sus estudiantes con una actitud de apertura y respeto, dispuestos a conocer sus realidades y preocupaciones. Fomentar un espacio de diálogo y comprensión mutua no solo favorece la inclusión, sino que también enriquece el proceso educativo. Reconocer las diferencias y aprender de ellas permite que el aula se convierta en un espacio de colaboración, donde el conocimiento se construye colectivamente y los estudiantes se sienten respetados y valorados.

“Como siga así, Fernández, el examen de acceso a la universidad lo va a presentar con canas” (Samper, 2002).

La frase citada por Samper ilustra una forma común de violencia que algunos docentes ejercen sobre los jóvenes. Como reflexiona el autor, al hacer una afirmación como esta, el profesor no solo está utilizando su poder para generar temor, sino que también está jugando con la ansiedad y la presión inherentes al proceso de ingreso a la universidad, un proceso que ya está basado de manera excluyente en las "capacidades" adquiridas en el nivel básico. Esta frase refleja una actitud despectiva y una forma de intimidación que coloca al estudiante en una situación de vulnerabilidad, manipulando un momento clave en su vida académica para crear un clima de miedo y ansiedad.

Este y otros comentarios disfrazados de humor son la manifestación del poder en manos de un educador sanguinario, como los llama el autor. En lugar de ofrecer apoyo, orientación o empatía ante los retos que enfrentan los estudiantes, estos comentarios refuerzan la inseguridad, el temor y la desigualdad. El docente, al recurrir a la intimidación, no solo socava la confianza del estudiante, sino que también contribuye a un entorno académico donde el miedo se convierte en un obstáculo para el aprendizaje y el desarrollo personal.

“Los otros 50 minutos ya no cuentan. El alumno que estaba realizando su esfuerzo máximo, de improviso, se siente mínimo. Su pánico le ha conducido directamente a un nirvana de ignorancia total” (Moreno, 2004).

La frase de Moreno describe vívidamente la violencia emocional y psicológica que se puede generar en un examen donde el docente utiliza el temor como herramienta de control. El comentario revela cómo, al infundir miedo en los primeros momentos del examen, el profesor no sólo interrumpe el esfuerzo y concentración del estudiante, sino que también genera una sensación de impotencia total. Este tipo de práctica refleja es una estrategia basada en el temor para obtener evaluaciones más bajas, probablemente por el deseo de mantener una imagen de autoridad inquebrantable o para “disciplinar” a los estudiantes a través de la angustia.

Este tipo de comportamiento educativo no solo es inefectivo, sino profundamente destructivo para el bienestar emocional de los estudiantes. El miedo, en lugar de fomentar un ambiente de aprendizaje, inhibe la capacidad del estudiante para pensar con claridad, procesar la información y responder con confianza. Lo que podría haber sido un examen de evaluación objetiva se transforma en un ejercicio de humillación y frustración. El profesor que utiliza esta táctica no está ayudando al desarrollo académico del estudiante, sino que está consolidando

una cultura de miedo que deteriora la relación de confianza y respeto que debería existir en el aula. Esta violencia, en lugar de promover el aprendizaje, lo bloquea, llevando al estudiante a un estado de parálisis mental, donde el pánico reemplaza el conocimiento y la concentración.

“Si uno de los elementos clave en la universidad lo constituye el acercamiento al otro, desde lo que el otro es y desde todas sus dimensiones, entonces el aspecto sensible y afectivo ocurre como un rol necesario para la evolución académica de la universidad” (Laso, 2016).

La frase de Laso destaca la importancia de reconocer al otro en toda su complejidad dentro del contexto universitario, no solo desde el conocimiento académico, sino también desde su dimensión afectiva y sensible. Este enfoque resalta que la verdadera evolución académica no puede lograrse sin tener en cuenta las experiencias, emociones y realidades que los estudiantes traen consigo. En este sentido, la universidad debe ser un espacio donde se valore a cada individuo en su totalidad, entendiendo que las capacidades cognitivas no son lo único relevante en el proceso de aprendizaje. El trato sensible y afectivo se convierte, entonces, en un elemento esencial para el crecimiento personal y académico de los estudiantes, ya que facilita un ambiente de confianza y empatía donde el conocimiento puede florecer de manera más completa.

Además, incorporar este enfoque afectivo dentro de la educación universitaria contribuye a formar una comunidad más inclusiva y comprensiva. Reconocer al otro desde su dimensión emocional permite crear vínculos más fuertes entre estudiantes y docentes, fortaleciendo el sentido de pertenencia y colaboración. La evolución académica no es solo un avance en el dominio de contenidos, sino también un proceso de crecimiento integral, donde los aspectos afectivos y relacionales juegan un papel crucial.

“La experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas, y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento” (Siemens, 2004).

La frase reflexiona sobre el papel fundamental que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo. En primer lugar, es cierto que la experiencia, entendida como el conocimiento adquirido a través de la práctica y la vivencia, tiene un valor inmenso en el desarrollo personal y profesional de cada individuo. Nos enseña lecciones que muchas veces no pueden ser transmitidas únicamente a través de teorías o

conceptos abstractos. Sin embargo, como bien señala la frase, nuestra capacidad de experimentar es limitada, tanto por tiempo como por circunstancias, por lo que no podemos vivir todas las situaciones posibles que nos permitan aprender de manera directa.

Es aquí donde entra en juego el aprendizaje social: las experiencias de otras personas, ya sea a través de relatos, enseñanzas, ejemplos o incluso observación, actúan como sustitutos del conocimiento. Estas experiencias ajenas nos permiten expandir nuestra comprensión del mundo sin necesidad de haberlas vivido de manera personal. Aprendemos de los aciertos y errores de los demás, y esa transferencia de conocimiento nos ayuda a comprender realidades que de otra manera podrían estar fuera de nuestro alcance. El intercambio de experiencias, por tanto, se convierte en un proceso clave dentro de la educación, ya que permite que el conocimiento se construya de manera colectiva, en un proceso constante de retroalimentación y aprendizaje compartido.

“Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado” (Morin, 1999)

Vivimos en un mundo en constante transformación, donde la certeza y la previsibilidad parecen ser metas deseables, especialmente en un entorno tan acelerado como el actual. Sin embargo, esta búsqueda de seguridad nos enfrenta a una paradoja: las teorías y creencias que nos brindan comodidad y estabilidad a menudo limitan nuestra capacidad para adaptarnos y aprender de lo inesperado. Al aferrarnos a lo conocido y lo predecible, nos cerramos a nuevas perspectivas y descubrimientos. Es como si estuviéramos atrapados en un esquema rígido que no tiene espacio para lo que emerge de manera imprevista.

Ese "nuevo" que brota sin cesar simboliza las oportunidades de aprendizaje que suelen presentarse de forma sorpresiva, de maneras que no anticipamos. Estas novedades pueden ser tanto desafíos como descubrimientos valiosos que nos impulsan a revisar y ajustar nuestras creencias, teorías y prácticas. Lo inesperado tiene el poder de abrir nuevas dimensiones del conocimiento y de generar conexiones que de otro modo habríamos ignorado. Por ello, el verdadero aprendizaje no se basa únicamente en reforzar lo que ya sabemos, sino en mantener una actitud flexible, dispuesta a lo que aún no hemos comprendido. Esta reflexión tiene una estrecha relación con la educación, ya que el proceso educativo debe estar siempre en constante adaptación y apertura a lo inesperado. Con frecuencia, las estructuras educativas, fundamentadas en teorías, métodos y currículos establecidos, valoran más lo conocido y lo predecible que lo nuevo o lo imprevisto. Sin embargo, lo inesperado y lo desconocido son

fundamentales para el crecimiento, tanto de los individuos como de las comunidades educativas.

En educación, las teorías y enfoques pedagógicos tradicionales, aunque esenciales, pueden volverse limitantes si no estamos dispuestos a integrar lo nuevo. Al aferrarse demasiado a lo aprendido, docentes y estudiantes corren el riesgo de bloquear el acceso a ideas, enfoques o descubrimientos que podrían enriquecer profundamente su proceso de aprendizaje. Lo inesperado, en este contexto, puede manifestarse como una nueva perspectiva sobre un tema, una forma diferente de enseñar o una interacción entre estudiantes que abre puertas a caminos insospechados de conocimiento.

2. Fichas de validación

Capítulo I

Tema 7 (Un ejercicio de interaprendizaje).



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

MÓDULO UNO: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

UNIDAD 4 TRATAMIENTO DEL CONTENIDO

FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE

1. DATOS INFORMATIVOS:

Docente: Michelle Pesantez

Fecha: 24 de julio de 2024.

Observador: José Castillo

Asignatura: Arquitectura del paisaje

Tema de clase: Jardín Residencial.

2. CRITERIOS DE OBSERVACIÓN:

Contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)	Estrategia desarrollada (entrada, desarrollo, cierre)	Recursos empleados	Comunicabilidad – discurso pedagógico	Comentarios
Principios de diseño de jardines	lectura de "El Jardín Secreto".	Texto	Inspirador.	
Pasos y técnicas de diseño	Ejemplificación y explicación de conceptos	Presentación Powerpoint	Preciso y claro.	
No identificador.	Realización y presentación de collage.	collage y resumen	Motivador receptivo cordial.	

Sugerencias finales de la clase observada:



MÓDULO UNO: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

UNIDAD 4 TRATAMIENTO DEL CONTENIDO

FICHA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE

1. DATOS INFORMATIVOS:

Docente: ARQ. MICHELLE PESÁNTEZ.
 Fecha: MIÉRCOLES 24 DE JULIO, 2024.
 Observador: BELÉN SANABIEGO.
 Asignatura: ARQUITECTURA DEL PAISAJE.
 Tema de clase: JARDÍN RESIDENCIAL.

2. CRITERIOS DE OBSERVACIÓN:

Contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)	Estrategia desarrollada (entrada, desarrollo, cierre)	Recursos empleados	Comunicabilidad - discurso pedagógico	Comentarios
*NO LOGRO IDENTIFICAR.	*SE LEYÓ UN FRAGMENTO QUE HACIA REFERENCIA AL TEMA DE LOS JARDINES.	*TEXTO LITERARIO *CONVERSACIÓN	*INTERESANTE *COMPARATIVO *INSPIRADOR	*ME PARECE INTERESANTE EMPEÑER UN TEMA ACABADO CON ALGO TOTALMENTE DIFERENTE Y DINÁMICO.
*CONCEPTUAL	*SE DIERON A CONOCER CONCEPTOS DE DISEÑO CON SUS RESPECTIVOS EJEMPLOS	*EJEMPLOS EN IMÁGENES Y PLANOS.	*PRECIOSO *TÉCNICO	*LOS EJEMPLOS FUERON FÁCILES DE ENTENDER GRACIAS A LA EXPLICACIÓN Y LAS IMÁGENES.
*PROCEDIMENTAL	*SE REALIZÓ UN COLLAGE EN PLANTA Y ELECCIÓN DE UN DISEÑO DE JARDÍN Y SE EXPOSO.	*COLLAGE *RESUMEN DE INFORMACIÓN	*ABIERTO AL DIÁLOGO *RESPECTUOSA *COLABORATIVA	*FUE MI PARTE FAVORITA, YA QUE SE PUDO APLICAR TODO LO APRENDIDO A LA VEZ DE SINTETIZARLO.

Sugerencias finales de la clase observada:

3. Carta a un autor

Cuenca, 25 de noviembre de 2024

Estimado Daniel Samper,

Es un honor dirigirme a usted. Mi nombre es Michelle Pesántez, tengo 26 años, soy arquitecta y desde hace poco me desempeño como docente de la carrera de Arquitectura en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Desde que inicié mis estudios universitarios, y con mayor intensidad a medida que avanzaba mi carrera profesional, he sentido un fuerte llamado a acompañar el aprendizaje de los futuros arquitectos de mi país y aunque mi camino apenas comienza, me encuentro en una etapa de profunda reflexión sobre los retos que implica esta labor, especialmente en un contexto educativo tan complejo como el actual.

El motivo de esta carta es compartir con usted que he estado trabajando sobre su texto *Manual para Profesores Sanguinarios*, el cual me ha resultado profundamente revelador y pertinente. Su enfoque sobre los dilemas del profesorado, las dinámicas de poder en las aulas y las tensiones entre autoridad y empatía me ha llevado a cuestionar muchos aspectos de mi propia práctica educativa y por ello, quisiera aprovechar la ocasión para compartirle algunas inquietudes que han surgido de esta reflexión personal, con la esperanza de recibir su retroalimentación y consejos.

Una de las preguntas que más me ha preocupado es la siguiente: ¿Cómo elegir con firmeza el tipo de docente que uno desea ser, en medio de la dualidad de los educadores que usted menciona? Por un lado, aquellos docentes que intentan ser cercanos, empáticos y accesibles, preocupados por el bienestar de los estudiantes, pero que a menudo se sienten menos valorados o, incluso, ignorados por su rol más "blando" y por otro lado, los estrictos, casi "sanguinarios", que buscan respeto a toda costa, incluso a través del miedo y la humillación. ¿Cómo ser una figura cercana y comprensiva, y al mismo tiempo lograr que los estudiantes interactúen con interés, especialmente cuando se es joven, como en mi caso?

Personalmente aspiro e intento ser una docente respetuosa, dinámica, cercana y accesible, sin embargo, he notado que esta postura me coloca a veces en una situación vulnerable. Aunque un grupo mayoritario de estudiantes muestra compromiso, reflejado en propuestas y posturas reflexivas y críticas, no he logrado despertar el interés de todos, especialmente de la generación más joven que percibo como menos dispuesta a trabajar por recompensas de largo plazo, inmersa en la inmediatez y sobre estimulada por redes sociales.

Aprovecho también esta oportunidad para preguntarle si ha analizado, o tiene pensado hacerlo en futuros escritos, otras formas de maltrato o violencia en el ámbito educativo que no siempre son evidentes, como la minimización o el sesgo. En ocasiones, de manera inconsciente, me he visto propensa a identificar a ciertos grupos de estudiantes como los "buenos" o "exitosos", mientras que otros quedan descartados sin una reflexión adecuada. Existe el riesgo de exigir una perfección absoluta o estandarizada, lo que puede generar

exclusión en aquellos estudiantes que, por diversas razones, no se ajustan a ese molde violento. Creo que estos temas son igualmente importantes y relevantes, y nos ayudarían a complementar las reflexiones tan acertadas que plantea en su obra.

Por último, quisiera expresar una preocupación personal: la vocación, que alguna vez fue un motor fundamental en la vida de muchos, parece ser cada vez más difícil de encontrar. En conversaciones directas, muchos jóvenes han manifestado que la educación se ha transformado en una cuestión de estatus o, de manera más pragmática, en un medio para obtener dinero. Como docente, me angustia cómo acompañar esta realidad sin perder ni forzar los valores que defiende. Entiendo que esto se debe en gran medida a la realidad económica global, las dificultades que los jóvenes enfrentan respecto al acceso a la vivienda y la estandarización de un estilo de vida, pero también creo que es parte de nuestra labor docente revitalizar el amor y la pasión por la profesión, incluso como resistencia frente a un sistema que mercantiliza todo. A veces parece que la opción más "inteligente" para muchos es ganar dinero rápidamente, sin necesidad de pasar por la universidad o comprometerse con una carrera profesional. ¿Cómo ha logrado usted, a lo largo de su carrera, fomentar en los jóvenes el amor y goce por la profesión frente a tantas presiones externas?

Le agradezco sinceramente su tiempo y disposición para leer estas líneas. También quiero agradecerle por su trabajo, sus reflexiones y sus enseñanzas, que han sido una fuente de gran inspiración y apoyo. Sin duda, su experiencia es un faro de luz para quienes, como yo, estamos dando nuestros primeros pasos en esta noble, pero a la vez compleja, tarea de educar.

Quedo atenta a cualquier reflexión o consejo que quiera compartir conmigo. Cualquier palabra de su parte será de gran valor para continuar avanzando en este camino.

Con el mayor respeto y admiración,
Michelle Pesántez
Arquitecta y Docente

4. Autorización directora.

Yo, Ana Cristina Arteaga Ortiz en calidad de directora del presente trabajo de titulación de la estudiante Michelle Pesantez Yépez del programa de Maestría en Docencia Universitaria, doy fe que el presente documento ha sido revisado y aprobado para subir a repositorio institucional.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ana Cristina Arteaga', with a large circular flourish underneath.

Ana Cristina Arteaga